



**T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF DANIŞMAN
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Yaşar ÖZDEMİR**

İstanbul, 2008



**T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı**

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF DANIŞMAN
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Yaşar ÖZDEMİR**

**Danışman
Prof. Dr. Semra ÜNAL**

İstanbul, 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

..Ortaöğretim...Okullarında...Görev...Yapan...Sınıf...Danışman...
Öğretmenlerinin...Öğrenci...Motivasyonuna...Etkisi.....

.....Yazar...ÖZDEMİR.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Semra İNAL.....

.....
.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN.....

.....
.....

Üye : Dr. Mustafa FARSAKÇI.....

.....
.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: .04../.04./2008

ÖNSÖZ

Öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öğrenme faaliyetinin formal olarak gerçekleştiği kurumdur. Sınıf ise okulda en çok etkinlik gösterilen, eğitim ve öğretim çalışmalarının gerçekleştiği bir yaşam alanıdır. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yürütülmesi öğretmenin sorumluluğu altındadır.

Öğretmenin sınıftaki temel rolleri; öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemektir. Öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışları ile etkili olarak başa çıkmak, sınıf disiplini sağlamak, öğrencilerin istedik davranışlar yapmasını sağlamak için motivasyonlarının tam olması gerekir. Bunun içinde en önemli görev öğrencilerinin rehberlik faaliyetlerini yürüten sınıf danışman öğretmenlerine düşmektedir.

Eğitim Örgütünde öğretmen, planlamadan uygulamaya, uygun sınıf atmosferinden öğrenci gereksinimlerini ortaya çıkarmaya kadar eğitim sürecinin tüm evrelerinde rol almaktadır. Örgütün amaçları doğrultusunda öğrencilerini motive etmek isteyen sınıf danışman öğretmeni etkili ve verimli bir eğitim faaliyeti yapması için öğrencinin içinde bulunduğu sınıfın fiziksel donanımını yapması, eğitsel rehberlik ile ilgili alan bilgisine sahip olması yanında beklide en önemlisi öğrencinin ilgi ve gereksinimlerini tanıması ve ona göre yönlendirme yapması gerekir.

Tez çalışmasının oluşumundan bitimine kadar, her türlü desteğini, hoşgörüsünü, akademik tecrübesini benimle paylaşan ve daima cesaretlendiren danışmanım Prof. Dr. Semra ÜNAL' a şükranlarımı sunarım

Yüksek lisans programı boyunca benden desteklerini hiç esirgemeyen, fedakârlık gösteren Eşim Ayşe ÖZDEMİR ve kızlarıma, ayrıca çalışmalarımda SPSS ile ilgili bilgilerini paylaşan kıymetli arkadaşım Fizik Öğretmeni Mehmet ÇAM' a ve emeği geçen bütün öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

, 2008

Yaşar ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| ÖNSÖZ | i |
| İÇİNDEKİLER | ii |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | vii |
| KISALTMALAR | viii |
| ŞEKİLLER | ix |
| TABLolar | x |
| | |
| I. BÖLÜM | |
| 1.GİRİŞ | |
| 1.1. PROBLEM DURUMU | 1 |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ | 4 |
| 1.3. ALT PROBLEMLER | 4 |
| 1.4. DENENCELER | 5 |
| 1.5. SAYILTILAR | 5 |
| 1.6. SINIRLAMALAR | 5 |
| 1.7 TANIMLAR | 5 |
| | |
| II BÖLÜM | 7 |
| 2.KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI | 7 |
| 2.1. MOTİVASYON KAVRAMI | 7 |
| 2.1.1. Motivasyon Kavramının Tanımı | 7 |
| 2.1.2. GÜDÜ Türleri | 9 |
| 2.1.3 GÜDÜlenme Süreci | 12 |
| 2.1.4. Motivasyonun Özellikleri | 12 |
| 2.2. MOTİVASYON İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR | 13 |
| 2.2.1. Davranışçı Yaklaşım | 13 |
| 2.2.2.Bilişsel Yaklaşım | 14 |
| 2.2.3.Sosyal Öğrenme Yaklaşımı | 15 |

| | |
|---|----|
| 2.3. MOTİVASYON TEORİLERİ | 16 |
| 2.3.1.KAPSAM (İÇERİK) TEORİLERİ | 16 |
| 2.3.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi | 17 |
| 2.3.1.2 Başarı Güdüsü Kuramı | 23 |
| 2.3.1.3. Çift Faktör Kuramı | 25 |
| 2.3.1.4. Erg Kuramı | 27 |
| 2.3.2. SÜREÇ KURAMLARI | 28 |
| 2.3.2.1. Davranış Koşullandırma Yaklaşımı | 29 |
| 2.3.2.2. Bekleyiş – Beklenti Kuramı | 31 |
| 2.3.2.3 Eşitlik Kuramı | 32 |
| 2.3.2.4 Amaç Belirleme Kuramı | 33 |
| 2.4.ÖĞRENCİYİ GÜDÜLEME YOLLARI | 35 |
| 2.4.1. Güdülenmeyi Etkileyen Kişisel Etkenler | 35 |
| 2.4.2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler | 39 |
| 2.4.2.1. Öğretmen Roller | 40 |
| 2.4.2.2. Sınıfın Örgütlenmesi | 42 |
| 2.4.2.3. Etkileşim Düzeni | 43 |
| 2.4.2.4. Sınıf İklimi: | 44 |
| 2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 47 |
| III BÖLÜM | 59 |
| 3.YÖNTEM | 59 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ | 59 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM | 59 |
| 3.3. VERİLERİN TOPLANMASI | 59 |
| 3.4. VERİLERİN ANALİZİ | 61 |
| IV. BÖLÜM | 62 |
| 4.BULGULAR | 62 |
| 4.1.ÖĞRETMEN DENEKLERE İLİŞKİN BULGULAR | 62 |
| 4.1.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular | 62 |
| 4.1.2. Öğretmen Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı İfadelere Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular | 64 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.2.1. Öğretmen Deneklerde, “ Cinsiyet ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 64 |
| 4.1.2.2. Öğretmen Deneklerde, “ Okul Türü ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 68 |
| 4.1.2.3. Öğretmen Deneklerde, “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 75 |
| 4.1.2.4. Öğretmen Deneklerde, “ Mesleki Kıdem ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 79 |
| 4.1.2.5. Öğretmen Deneklerde, “ Eğitim Durumu ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 88 |
| 4.1.2.6. Öğretmen Deneklerde, “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine İlişkin Bulgular | 92 |
| 4.2. BAĞIMLI İFADELERİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ | 105 |
| V. BÖLÜM | 106 |
| 5.SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR | 106 |
| 5.1. SONUÇLAR | 106 |
| 5.1.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar | 106 |
| 5.1.2. Öğretmen Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Sonuçlar | 107 |
| 5.1.2.1. Öğretmen Deneklerin “ Cinsiyet ” Değişkenine Ait Sonuçları | 107 |
| 5.1.2.2. Öğretmen Deneklerin “Okul Türü ” Değişkenine Ait Sonuçları | 108 |
| 5.1.2.3. Öğretmen Deneklerin “Sınıf Mevcudu ” Değişkenine Ait Sonuçları | 110 |
| 5.1.2.4. Öğretmen Deneklerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Ait Sonuçları | 111 |
| 5.1.2.5. Öğretmen Deneklerin “Eğitim Durumu ” Değişkenine Ait Sonuçları | 112 |
| 5.1.2.6. Öğretmen Deneklerin “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine Ait Sonuçları | 112 |
| 5.1.3. Bağımlı İfadelerin Değerlendirilmesine Ait Sonuçlar | 112 |

| | |
|---|-----|
| 5.2.TARTIŞMALAR | 116 |
| 5.2.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar | 116 |
| 5.2.2.1. Öğretmen Deneklerde, “ Cinsiyet ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar. | 117 |
| 5.2.2.2. Öğretmen Deneklerde, “Okul Türü ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar | 119 |
| 5.2.2.3. Öğretmen Deneklerde, “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar | 123 |
| 5.2.2.4. Öğretmen Deneklerde, “Mesleki Kıdem ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar | 124 |
| 5.2.2.5. Öğretmen Deneklerde, “ Eğitim Durumu ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar | 126 |
| 5.2.2.6. Öğretmen Deneklerde, “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar. | 127 |
| | |
| VI. BÖLÜM | 130 |
| | |
| 6. ÖNERİLER | 130 |
| | |
| KAYNAKÇA | 133 |
| EKLER | 139 |
| EK – 01: Anket | 139 |

ÖZET

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği öğretmen ile öğrencileri arasındaki iletişim biçimine bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi sağlayan faktörlerden biri de motivasyondur.

Bu alışma, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, sınıf mevcudu, mesleki kıdem, eğitim durumu ve haftalık ders saati değişkenlerine göre öğrenci motivasyonuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yılında, İstanbul ilindeki Genel Lise ve Özel Liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, İstanbul ilinde bulunan Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki genel liselerde görev yapan 301 (% 85) sınıf danışman öğretmeni ile, özel liselerde görev yapan 54 (% 15) sınıf danışman öğretmeni olmak üzere toplam 355 sınıf danışman öğretmeni oluşturmaktadır.

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), Standart sapmalar (ss) yapılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için t – testi özümlemesi yapılmıştır. Sınıf mevcudu, mesleki kıdem, eğitim durumu ve haftalık ders saati ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Son olarak da sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Danışman Öğretmen, Motivasyon, Ortaöğretim, Öğrenci motivasyonu

04,03,2008

Yaşar ÖZDEMİR

ABSTRACT

The effect of education and training changes depending on the communication method between teacher and student. One of the factor supplying the communication between teacher and student is motivation.

This study has been done to determine the influence of class advisor-teacher working in secondary schools on students' motivation. The influence of class advisor-teacher working in secondary schools on students' motivation has tried to be determined according to teachers' gender, school type, number of students in a class, professional status, educational background and teaching periods a week

Class advisor-teachers working in general and private high schools in İstanbul city in 2006-2007 Academic Year form the essence of this study. Totally 355 class advisor-teachers working in private high schools 54 (%15) and in general high schools 301 (%85) in Pendik, Tuzla, Kartal districts of İstanbul form the sample of this study.

SPSS statistics programme has been used to analyse the data obtained from the surveys applied on the sujetos. In the analysis of the data, the scientific statistics; frequency has been marked as (N), percentage as (%), average as (X) and standard deviation as (ss). T-test has been analysed for the gender and school kind of variations. One-way variance (ANOVA) analysis has been used for modifying whether there is difference between the group variations related with number of students in a class, professional status, educational background and teaching periods a week or not. Charts have been formed and interpreted for the obtained diagnosis. Finally, comments have been made on the results.

Key Words: Class Advisor-Teacher , Motivation, Secondary Education, Students' Motivation.

04,03, 2008

Yaşar ÖZDEMİR

KISALTMALAR

N: Frekans

X: Ortalama

P: Anlamlılık Derecesi

F: Varyans

Ss: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

V.K.: Varyans Kaynağı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ARGE: Araştırma Geliştirme

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi

% : Yüzdelik

ŞEKİLLER

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| <u>Şekil 1.</u> Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Pramidi | 19 |
| <u>Şekil 2.</u> Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı Çizelgesi | 22 |
| Şekil 3. Motivator Ve Hijyen Faktörlerin Motivasyonu Etkileme Durumu | 27 |
| Şekil 4. V-I-G Modeli İle Maslow'un Modelinin Karşılaştırılması | 28 |
| Şekil 5. Teorilerin Motivasyona Katkısı | 35 |
| Şekil 6. Motivasyon Modelleri | 39 |

TABLolar

| | <u>Sayfa</u> |
|---|--------------|
| <u>Tablo 1.</u> Öğretmenlerin “ Cinsiyet ” Değişkenine Göre Dağılımı | 62 |
| <u>Tablo2 .</u> Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu “ Okul Türü ” Değişkenine Göre Dağılımı | 62 |
| <u>Tablo3 .</u> Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine Göre Dağılımı | 63 |
| <u>Tablo4.</u> Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Mesleki Kıdem ” Değişkenine Göre Dağılımı | 63 |
| <u>Tablo 5.</u> Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Eğitim Durumu ” Değişkenine Göre Dağılımı | 64 |
| <u>Tablo 6.</u> Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine Göre Dağılımı | 64 |
| <u>Tablo 7.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerime İsimleriyle Hitap Ederim” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 65 |
| <u>Tablo 8</u> Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Verimli Ders Çalışma Yöntemi, Sınav Kaygısı Gibi Konuların Öğrenciler Tarafından Kavranılması İçin Rehberlik Servisinden Yardım İsterim” Sorusu İle İlgili Cinsiyetler Arası Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 65 |
| <u>Tablo 9.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencinin Dilek Ve Şikayetlerini Okulun Yetkili Kurul Ve İdarecilerine İletmeye Özen Gösteririm ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 66 |
| <u>Tablo 10.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit Ayıramıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 66 |
| <u>Tablo 11.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrencilerin Kitap | |

| | |
|---|----|
| Okuma Alışkanlığı Kazanmaları İçin Çalışırım” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 67 |
| <u>Tablo 12.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrencilerimle İletişimi Arttırmak İçin Sosyal, Sportif Etkinlikler Yaparım ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 67 |
| <u>Tablo 13.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Haftalık Ders Yükümün Fazla Olması Öğrencilerimle Olan İlgilenmemi Azaltmaktadır ” Fadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 68 |
| <u>Tablo 14.</u> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrenci Tanıma Teknikleri Konusunda Yeterli Bilgimin Olmaması, Öğrencimi Tanıma Sıkıntısı Yaşamama Neden Olmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 68 |
| <u>Tablo 15.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci İle İletişimde Samimi Ve Açık Olurum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t-Testi Sonuçları | 69 |
| <u>Tablo 16.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci Sorunlarını Birebir Çözmeye Dikkat Ederim ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 69 |
| <u>Tablo 17.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “ Hakkını Arayan Öğrencime Destek Olurum ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 70 |
| <u>Tablo 18.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci İle Konuşurken Başka Bir İşle İlgilenmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 70 |
| <u>Tablo 19.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Sınıfta Otoriteyi Sağlamak İçin Öğrenciyi Disipline Göndermek Veya Not İle Cezalandırmakla Tehdit Etmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 71 |
| <u>Tablo 20.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencinin | |

| | |
|--|----|
| Dilek Ve Şikayetlerini Okulun Yetkili Kurul Ve İdarecilerine İletmeye Özen Gösteririm” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 71 |
| <u>Tablo 21.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit Ayıramıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 72 |
| <u>Tablo 22.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Meslekteki Kıdemim Arttıkça Öğrencilerimle İlgilenme Performansım Düşmektedir” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 72 |
| <u>Tablo 23.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Haftalık Ders Yükümün Fazla Olması Öğrencilerimle Olan İlgilenmemi Azaltmaktadır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 73 |
| <u>Tablo 24.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Mutlak Sessizlik Ve İtaat İçinde Olmasını Beklemez, Kendilerini Daha Rahat İfade Etmelerini Ve Özgür Olmalarını Sağlarım” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 73 |
| <u>Tablo 25.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci Tanıma Teknikleri Konusunda Yeterli Bilgimin Olmaması, Öğrencimi Tanıma Sıkıntısı Yaşamama Neden Olmaktadır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 74 |
| <u>Tablo 26.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Ailesinin Bile İlgilenmediği Öğrencilerimle Baş Edememe Korkum Var” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 74 |
| <u>Tablo 27.</u> Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencilerin Sorunlu Davranışlarını Görmezlikten Gelmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları | 75 |
| <u>Tablo 28.</u> Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğrencilerime İsimleriyle Hitap Ederim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 75 |

| | |
|---|----|
| <u>Tablo 28A.</u> Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğrencilerime İsimleriyle Hitap Ederim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 76 |
| <u>Tablo 29.</u> Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit Ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 77 |
| <u>Tablo 29A.</u> Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit Ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 78 |
| <u>Tablo 30.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Başarılı Öğrencileri Ve Olumlu Davranış Sergileyen Öğrencileri Sınıfta Onurlandırırım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 79 |
| <u>Tablo 30A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Başarılı Öğrencileri Ve Olumlu Davranış Sergileyen Öğrencileri Sınıfta Onurlandırırım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 80 |
| <u>Tablo 31.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Kişiliklerine Göre Davranırım.” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 80 |
| <u>Tablo 31A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Kişiliklerine Göre Davranırım.” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 81 |
| <u>Tablo 32.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerime İsimleriyle Hitap Ederim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 82 |
| <u>Tablo 32A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerime İsimleriyle Hitap Ederim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 82 |
| <u>Tablo 33.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerin Görüşlerini Ve Bakış Açılarını Ortaya Çıkaracak Sorular Sorarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 83 |
| <u>Tablo 33A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre | |

| | |
|--|----|
| “Öğrencilerin Görüşlerini Ve Bakış Açılarını Ortaya Çıkaracak Sorular Sorarım” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 84 |
| <u>Tablo 34.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerle Konuşurken Gülümserim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 85 |
| <u>Tablo 34A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerle Konuşurken Gülümserim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 85 |
| <u>Tablo 35.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Bireysel İhtiyaçlarını Tanımaya Ve Anlamaya Çalışırım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 86 |
| <u>Tablo 35A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Bireysel İhtiyaçlarını Tanımaya Ve Anlamaya Çalışırım ” İfadesine Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 87 |
| <u>Tablo 36.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “ Ailesinin Bile İlgilenmediği Öğrencilerimle Baş Edememe Korkum Var ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 87 |
| <u>Tablo 36A.</u> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Ailesinin Bile İlgilenmediği Öğrencilerimle Baş Edememe Korkum Var ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 88 |
| <u>Tablo 37.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Bireysel Farklılıklarına Dikkat Ederim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 89 |
| <u>Tablo 37A.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Bireysel Farklılıklarına Dikkat Ederim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 89 |
| <u>Tablo 38.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre | |

| | |
|---|----|
| “Mesleki Yenilikleri Takip Ederim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 90 |
| <u>Tablo 38A.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “ Mesleki Yenilikleri Takip Ederim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 90 |
| <u>Tablo 39.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrenci İle Konuşurken Başka Bir İşle İlgilenmem ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 91 |
| <u>Tablo 39A.</u> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrenci İle Konuşurken Başka Bir İşle İlgilenmem ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 92 |
| <u>Tablo 40.</u> Öğretmenlerin “Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Değişik Konularda Öğrencilerimin Tartışmalarına Olanak Sağlarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 92 |
| <u>Tablo 40A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Değişik Konularda Öğrencilerimin Tartışmalarına Olanak Sağlarım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 93 |
| <u>Tablo 41.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Verimli Ders Çalışma Yöntemi, Sınav Kaygısı Gibi Konuların Öğrenciler Tarafından Kavranılması İçin Rehberlik Servisinden Yardım İsterim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 94 |
| <u>Tablo 41A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Verimli Ders Çalışma Yöntemi, Sınav Kaygısı Gibi Konuların Öğrenciler Tarafından Kavranılması İçin Rehberlik Servisinden Yardım İsterim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 94 |
| <u>Tablo 42.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit Ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 95 |
| <u>Tablo 42A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Sınıfımda Öğrenci Sayısı Fazla Olduğundan Her Öğrenciye Vakit | |

| | |
|---|-----|
| Ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 96 |
| <u>Tablo 43.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimle İletişimi Arttırmak İçin Sosyal, Sportif Etkinlikler Yaparım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 97 |
| <u>Tablo 43A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimle İletişimi Arttırmak İçin Sosyal, Sportif Etkinlikler Yaparım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 97 |
| <u>Tablo 44.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Haftalık Ders Yükümün Fazla Olması Öğrencilerimle Olan İlgilenmemi Azaltmaktadır ”İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 98 |
| <u>Tablo 44A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Haftalık Ders Yükümün Fazla Olması Öğrencilerimle Olan İlgilenmemi Azaltmaktadır ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 99 |
| <u>Tablo 45.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimin Mutlak Sessizlik Ve İtaat İçinde Olmasını Beklemez, Kendilerini Daha Rahat İfade Etmelerini Ve Özgür Olmalarını Sağlarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 100 |
| <u>Tablo 45A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “ Öğrencilerimin Mutlak Sessizlik Ve İtaat İçinde Olmasını Beklemez, Kendilerini Daha Rahat İfade Etmelerini Ve Özgür Olmalarını Sağlarım” İfadesine İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 100 |
| <u>Tablo 46.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrenci Tanıma Teknikleri Konusunda Yeterli Bilgimin Olmaması, Öğrencimi Tanıma Sıkıntısı Yaşamama Neden Olmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi | 101 |
| <u>Tablo 46A.</u> Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrenci Tanıma Teknikleri Konusunda Yeterli Bilgimin Olmaması, Öğrencimi Tanıma Sıkıntısı Yaşamama Neden Olmaktadır ” İfadesine | |

| | |
|---|-----|
| İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları | 102 |
| <u>Tablo 47.</u> Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonuna Etkisini Araştırmak Amacı İle Hazırlanan Soruların Değerlendirilmesi | 103 |

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU

Endüstri devriminin çeşitlendirip derinleştirdiği önemli yeniliklerden biri olan iş bölümü ve onun doğal uzantısı uzmanlaşma olgusu ve diğer etkenler, iş görenler de, zaman içinde işe ve örgüte karşı işsizlik ve isteksizlik yaratmıştır. Taylor'dan Mayo'ya ve günümüze dek birçok araştırmacı, Endüstri Devrimiyle başlayan teknolojik gelişmelerin işgörende yarattığı çalışma isteksizliğine karşı yeniden ilgili ve istekli insan kılmanın yollarını araştırmış ve motivasyon konusunda kuramsal boyutlara ulaşan araştırma ve incelemeler yapmışlardır. Araştırmacıların üzerinde durdukları en önemli konu, iş görenlerin davranışlarını, işe olan farklı bağlantılarını ve bunların farklı nedenlerini bulmaktır. Araştırmacıların özellikle yanıtını aradıkları soru şuydu: "İşletmelerde çalışan iş görenlerin bir bölümü işlerini büyük bir ilgi ve arzuyla yaparken, aynı koşullarda ve benzer yeteneklere sahip diğer bir bölüm iş görenlerin, isteksiz ve düşük verimle çalışmalarının nedenleri nelerdir?" Bu soru örgütlerde motivasyon konusunun özünü oluşturan, fakat yanıtı aranırken, işgörenleri işlerine istekli olarak bağlamanın, yeniden kazanmanın gerçek güdülerini araştırılırken çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. (Sabuncuoğlu, 1996, s.94).

Motivasyonla ilgili birçok teorinin temelinde 18. ve 19. yüzyılda insan davranışlarının temel açıklaması olarak görülen "acıdan kaçındıklarını ve hoşnutluk aradıkları" anlayışına dayanan hedonizm (hazcılık) prensibi yatar. Daha sonra 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar James , Freud ve McDougall gibi psikologlar hedonizmin davranışları açıklamada yetersiz olduğunu ileri sürerek bilinçaltı ve içgüdüleri de işin içine katmışlardır. İnsanlar tüm ihtiyaçlarının bilincinde olamayacakları, ancak davranışlarına bu ihtiyaçların istem dışı yansıtacağını söyleyen ve "instinct theories" olarak bilinen bu teoriler, 20.yüzyılın ilk çeyreğinde oldukça kabul görmüşlerdir. Aynı dönemde ve daha sonrasında ise "Drive (güdü) Theories" başlığı altında toplanan teorilere rastlıyoruz. Bunlara göre, geçmişte ödüllendirilmiş davranışlar tekrarlanacak, cezalandırılmış davranışlardan ise sakınılacaktır. Daha sonra bu görüşe etki-tepki prensibi de katılmıştır. (<http://www.egitim.aku.edu.tr>).

Çağdaş örgüt anlayışı içinde günümüzün bilim insanları ve örgüt yöneticileri çalışan insanların işe en etkili biçimde nasıl güdüleneceğini bilimsel yaklaşım içinde araştırmaya koyulmuşlardır. Bu çalışmalar sırasında motivasyonun iki temel ögesi olan ekonomik ve psiko-sosyal güdüler, ağırlık derecesi ve doyurulma biçimi farklı kuramların doğmasına ve gelişmesine neden olmuştur, (Sabuncuoğlu, 1996, s.94).

Günümüzde motivasyon hakkında psikologlarca birçok kuram geliştirilmesine rağmen bu kuramların her koşulda aynı dürtülerin güdülemeyi sağladığı söylenemez. Her bir kuram insan davranışlarının nedenlerini diğerlerinden farklı sayılırlara dayandırmakta ve sonuçta, doyurucu bir model sunmaktan uzak bulunmaktadır. İlk güdüleme kuramları, 1950'li yıllarda gelişmeye başlamıştır. (Açıkgöz, 1996, s.188).

20. yüzyılın başlarına kadar tanımlanamamış bir kavram olan güdülenme günümüzde özellikle öğrenme konusunda dikkati çeken bir kavram olarak yerini almıştır. (Ertem, 2006, s. 2). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütmek isteyen öğretmenlerin güdüleme kuramlarını ve özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. (Açıkgöz, 1996, s.188).

Örgütlerin verimli ve etkili çalışmasını sağlayan en önemli etken o örgütteki insan kaynaklarıdır. Okulda en önemli insan kaynağı, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, eğitici olmayan personeldir.(Ünal, 2000, sayı;146). Eğitim örgütünde amaç bireyleri örgütün amaçları doğrultusunda etkili verimli bir aktivasyon sağlamaktır. Motivasyon okulda insan kaynaklarını etkili bir şekilde harekete geçirmeyi sağlar. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için, tüm kaynakların verimli kullanıldığı bir güdülenmeye gereksinimi vardır.

Organizmayı davranıma sevk eden bir sebep ya da sebepler vardır. Organizmayı çeşitli davranışlara motifler sevk eder. Motifler insanın içinden gelirler. Davranışlarımız her zaman motiflerin etkisiyle meydana gelir.(Arı, Üre ve Yılmaz, 1999, s.169). İnsanları motive edebilmenin en önemli unsuru onların ihtiyaçlarını bilmedir. (<http://www.rehberlikportali.com>). Çünkü gereksinimler hem güdülenmenin kaynağı hem de davranışları değiştiren güçlerdir. (Ünal, 1991, s.386-388).

Okul yönetimi öğretmenleri böyle çalışmaya yöneltmek ve güdülemekle sorumludur. Okul yönetiminin başarılı bir güdüleme politikası uygulaması ise yönettiği bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğunun bilinmesini gerektirmektedir. (<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/>) Öğretimde sınıf yönetiminde öğrencilerini etkili ve verimli bir şekilde güdüleme etkinliğinden sorumludur. İnsan ilişkilerinin iyi olduğu, güven duyulan bir ortamda çalışmak verimliliğini yükseltmektedir. Bu nedenle başarı motivasyonla çok yakından ilişkilidir. Motive olmayan personelin gereken performansı göstermesi beklenmemelidir.

Yetişkinin özelliği, bir işi yapmaya güdülenmedikçe işi yapsa bile, istenen düzeyde başarı göstermemesidir. Yetişkinin bu özelliğinden dolayı örgütlerde, örgütsel amaçlara işgöreni güdülemek önemli bir yönetim işlevi olmaktadır. (Başaran, 1992, s.161). Sınıf

yönetiminde en önemli sorumluluğa sahip olan öğretmenin de öğrencilerini istenilen başarıya götürmesi için motivasyona ihtiyaç duymaktadır.

Öğrenme durumlarının çoğunda öğrenci, sadece genel uyarılmışlık halinde değil, ayrıca güdülenmiş de olmalıdır. Güdülenme, ne kadar kuvvetli ise öğrenme o kadar çok ve kısa sürede gerçekleşir. Genel uyarılmışlık hali ile güdülenme arasında bir ilişki vardır. Başarılı sınıf öğretmenleri, yüksek derecede güdüleyici olmalarıyla ünlüdürler. Çünkü, Öğrencilerinde yüksek düzeyde uyarılma oluşturabilirler. En üst düzeyde bir uyarılma, en üst performans için gereklidir. (Küçükahmet, 2006 s.176-177).

Öğretmenlerden sınıfta bulunan her öğrenciye erişmesi beklenmektedir. Öğretmenin her öğrencinin ayrı bir kişiliği olduğunu ve bireysel farklılıkları bulunduğunu bilmesi gerekmektedir. (Küçükahmet, 1995, s.17). İnsanların gereksinimleri, ilgileri farklı olduğundan, aynı yöntemle motive edilemezler. Öğretmen sınıfındaki her öğrenciyi eğitim etkinliklerinin içine çekebilmek için öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini belirlemesi gerekir. Tam öğrenmenin gerçekleştiği, tüm öğrencilerin motive edildiği, etkili iletişimin sağlandığı verimli bir sınıf atmosferi oluşturmak öğretmenlerin en önemli görevini oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucunda Öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı arasında olumlu ve kuvvetli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.(Eggen, 1997, s.240 aktaran Ceylan, 2003, s.3). Eğitimde güdülenme, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci güdülenmesinin nasıl sağlanacağı ile ilgilidir. Eğer öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci güdülenmesinin geliştirilmesi ile ilgilenebiliyorsa; öğrenme aktiviteleri ve öğretim yöntemleri gibi temel konularda bilgi sahibi olunması gerekir. O nedenle etkili öğretmenler, öğrencilerinin amaçlar, inanışlar ve tutumlar geliştirmesine yardım ederler. Bunun için öğretmenlerin motivasyon kuramlarını ve ilkelerini bilmeleri gerekmektedir.

En küçük sosyal grup olan ailede anne ve babadan, futbol takımı çalıştıran antrenöre kadar insan davranışlarına yön vermek isteyen hemen herkesin başvuracağı en güçlü yöntem motivasyon olarak görülmektedir.

Motivasyonun sağlandığı sınıf ikliminde öğretmen yönlendirmesinin kabul görme oranı ve etkililiği yüksektir. Etkili ve verimli bir motivasyonda sınıfta bulunan öğrencilerin büyük çoğunluğu örgütün amaçlarını gerçekleştirme konusunda istekli ve gayretlidir.

Öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler, sınıfta derse istekli katılırlar, ödevlerini zamanında ve isteyerek yaparlar, okula severek gelirler, zorlukla karşılaştıkları zaman çaba gösterirler, öğretmeni dikkatle dinlerler, etkinliklere katılırlar. Kuşkusuz bu özelliklere sahip öğrencilerden oluşan bir sınıfta sorun çıkması zordur. Böyle bir sınıfa yönetmek çok kolaydır. (Erden, 2001, s.133).

Üç beş öğrencinin eğitim faaliyetine katıldığı bir eğitim örgütü olan sınıfta öğrenci motivasyonu olduğu söylenemez. Motivasyon eksikliği günümüz eğitim sisteminde önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğrencilerdeki öğrenme güçlükleri, dikkat dağınıklığı, ilgisizlik ve disiplin olayları, bazı derslerden zevk alamamaları, etkinliklere katılma isteksizlikleri hatta okula gelmekten hoşlanmamaları gibi temelinde motivasyon eksikliği bulunan bir çok sorun yaşanmaktadır. Bu durumdaki öğrencilere yardımcı olmak için motivasyon zorunluluktur.

Belirtilen zorunluluk araştırmanın önemini ortaya koymakta, öğrencilerin örgütteki rolünü önemli ölçüde etkileyen öğrencilerin gereksinim ve beklentilerini belirlenip, karşılanması ve bunun sonucunda onları eğitimin amaçları doğrultusunda hizmet etmeye güdüleme gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı genel ve özel liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin öğrencileri motive eden etkenlerin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi Nedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

- 1) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılıklar var mıdır?
- 2) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin kadrolarının bulunduğu okul türlerine göre farklılıklar var mıdır?
- 3) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin danışmanlık yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcuduna göre farklılıklar var mıdır?
- 4) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar var mıdır?
- 5) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılıklar var mıdır?

6) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin haftalık ders saati yüküne göre farklılıklar var mıdır?

1.4. DENENCELER

1) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılıklar yoktur.

2) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin kadrolarının bulunduğu okul türlerine göre farklılıklar vardır.

3) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin danışmanlık yaptıkları sınıftaki öğrenci mevcuduna göre farklılıklar vardır.

4) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar vardır.

5) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılıklar vardır.

6) Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerin haftalık ders saati yüküne göre farklılıklar vardır.

1.5. SAYILTILAR

1) Bilgi toplama formu gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır.

2) Veri toplama aracının geçerliliği test edilmiştir.

3) Yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

1.6. SINIRLAMALAR

1) Bu araştırma İstanbul ili Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerinde ki genel lise ve özel liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenlerini kapsamaktadır.

2) Elde edilen bulgular bilgi toplama formundaki sorularla sınırlanmıştır.

3) Bu araştırma 2006 – 2007 eğitim – öğretim yılında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Öğretmen: Belirli amaçlar için bir araya gelen kişileri hedefe ulaşma yolunda ahenkle ve işbirliği içinde etkili ve verimli bir biçimde yönetmek sorumluluğunda olan kişidir. (Erdoğan, 2003, s. 12–16).

Eğitim; "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci". (Ertürk, 1982, s.12).

Öğrenme: Birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucunda meydana gelen, kalıcı izlenimli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi. (Alkan 1979, s.5).

Güdü: Güdü (motive), bireyi, bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, harekete geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güçtür. (Başaran, 2000, s. 16).

Sınıf: Eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır. (Aydın, 1998 s.1)

Motivasyon (Güdülenme): "İşęörenleri örgütün amaçlarına yaklaştıran, inandırıcı ve özendirici nitelikte yapılan tüm eylem ve uğraşlar". (Sabuncuoğlu, 1996,s.85).

Ortaöğretim : İlköğretim ile yükseköğretim kurumları arasında yer alan genel okulları, teknik ve meslek okullarını yönetmek görev ve sorumluluğunu yüklenmiş bulunan kuruluş. (<http://tdk.org.tr/>).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR TARAMASI

2.1. MOTİVASYON KAVRAMI

Bu bölümde, motivasyon, motivasyon kuramları, öğretmenlik mesleği ve sınıf danışman öğretmenin motivasyon rolleri ile ilgili olarak uzman görüşlerine yer verilerek incelenmiştir.

2.1.1. Motivasyon Kavramının Tanımı

Kelimenin kökenini incelediğimizde, motivasyon (güdüleme) kavramının İngilizce “motive” ve Fransızca “movere” sözcüklerinden türediğini görmekteyiz. (İlgar, 2000, s.127 ; Küçükahmet, 2006, s.168). Motivasyon, organizmanın bir eylem yapma isteğidir ve yapılan fiilin bireyin ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneği sürdükçe bireyde bulunur Motivasyon; güdülerin etkisiyle eyleme geçme ve gerçekleştirme sürecidir. (Fidan, 1997,s.13).

Motivasyon genel olarak, insan ve hayvan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Anahtar kavram olan güdü, tipik olarak davranışı belirli bir yöne doğru organize ettiği ve harekete geçirdiği kabul edilen iç şartları ifade etmek üzere kullanılır. Bu sebepten tepkilerin seçimi ve bu tepkilerin yapılanmasındaki gayret, güdü tarafından belirlenir (Arık,2000, s.16).

Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri, ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. (Selçuk, 2000, s.209). Güdü " bireyi harekette bulunmaya ya da bir hareket yolunu tercih etmeye itecek şekilde etkileyen sürücü kuvvet ve faktörlere" denir, (Sabuncuoğlu, 1996, s.87). Bir öğretmen öğrencilerini motive etmek istiyor ise onların hangi güdüler duyduklarını hangi gereksinim içinde bulduklarını bilmelidir. Bir öğrenci alt basamakta doyurulmuş olan güdülerini saksaklayarak bir üst basamaktaki güdüsünü doyurmak için gereksinim oluşabilir.Bu durumu Başaran "İşgörenin bir işi yapmaya güdülenmesi, uyanık olan gereksinmelerin doyurulmasına bağlıdır" şeklinde açıklamaktadır (Başaran, 1991 s.155).

Güdüleme; bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak iyi bir çalışma yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir.”Güdülenme, bireyin güdülerini

(gereksinimlerini) doymak amacıyla, öğrenmek eyleme geçmek isteği içinde bulunmasıdır. Bu isteğin bireyi devime geçirebilecek yeğinlikte olması gerekir.” (Başaran, 1994, s.251). “Bu tür bir istek bireyi eyleme geçirebilecek düzeye ulaşmamışsa yeterince güdülenme olmamış demektir. Bu durumda ya amaç bireyin güdülerini doyurabilecek yeterlikte değildir, ya da birey amacın değerini, amaca ulaşmak için yapacaklarını bilememektedir.” (Başaran, 1994, s.30).

Sınıf yönetiminde güdülenme, öğrencilerde istenilen davranışların oluşması için yönlendirilme sürecidir. Yönlennmeyi sağlayan güdü, bireyi bir amaca ulaşmak için davranışa iten, eyleme geçiren, bireyin davranışı güçlendiren, etkinleştiren ve yönelten bir iç güçtür. Örgütsel açıdan güdülemeyi Can şu şekilde ifade etmektedir: Örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarını doymakla sonuçlandırarak bir iş ortamı yaratarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir. (Can, 1992, s.164).

Güdülenme bir gereksinimin ortaya çıkmasıyla oluşur. Bu güdülenme sürecini ise şöyle tanımlayabiliriz; insanın bir güdüsünü gerçekleştirme isteği güdünün karşılanması için gereken davranış yapmasına ve güdüsünü giderecek gerilimden kurtulmasına, güdülenme süreci denir. Güdülenme süreci yekinme, davranma ve doyurulma olarak üç aşamada gerçekleşir (Başaran, 2000,s.71).

Motivasyon istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) adı verilir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir. (Cüceloğlu,2007.s.229).

Güdülenmenin varlığı ve etkileri davranışa bakılarak anlaşılmaktadır. Davranışların sürekli olması, devamlı olarak belirli bir yöne doğru yönelmesi, hemen o anda bu organizmanın birtakım iç güçler tarafından harekete geçirildiğini ortaya koyar. Bir gereksinim aracılığıyla oluşan güdülenmeye, içsel güdülenme; dışarıdan uyarılmayla yapılan güdülenmeye dışsal güdülenme denir.

"Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir". Okul ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir.

Öğrenciler daha çok merak ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Ancak okuldaki bütün konuların Öğrencilerin ilgilerini çekeceği söylenemez.” (Küçükahmet, 2006, 168-169).

Cüceloğlu; “Güdü ve güdülenme kavramı psikolojinin keşfetmiş olduğu en önemli kavramlardan biridir.İnsanların ve hayvanların davranışlarının temelinde güdüler yatar.”Güdülerin istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olduğunu ve nerede olunursa olsun, ne yapılırsa yapılsın her davranışın altında bir güdü ve güdüler zincirinin yattığının unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir. (Cüceloğlu, 2007, s. 230).

Bütün bu yaklaşım içinde Sabuncuoğlu güdülemeyi; "İşgörenleri örgütün amaçlarına yaklaştıran, inandırıcı ve özendirici nitelikte yapılan tüm eylem ve uğraşlar” olarak tanımlamaktadır. (Sabuncuoğlu, 1996,s.85).

İnsan davranışlarına yön vermek isteyen insanların başvuracağı en güçlü yöntem motivasyondur. “Bir kuvvetin nesneyi harekete geçirmesi gibi güdüleme de kişiyi harekete geçirir. Öğrencilerin derslere daha çok dikkat ettikleri, ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavlar için çalıştıkları zaman, motive olduklarını (güdülendiklerini) söyleyebiliriz. Eğer öğrenciler, ifade edilenleri davranışlarında gösteremiyorlarsa güdülenmemiş kabul edilirler.” (Küçükahmet, 2006, s.169).

O halde öğrenciyi güdülemenin yolları nelerdir? Bu soruyu cevaplayabilmek için güdülenmeyle ilgili kuramsal yaklaşımlar bilinmelidir. Bu yaklaşımlardan bazıları bundan sonraki alt bölümde açıklanacaktır

2.1.2. Güdü Türleri

Öğrencilerin iyi öğrenebilmelerini sağlamak için ise güdüleme büyük önem taşır. Güdüleme davranışlarımıza canlılık veren renk katan yönlendiren ve bir gaye için onları denetleyen etmenlerdir.(Kazancı, 1989, s.161). Güdüler araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlar birincil, ikincil güdüler; durumluluk ve süreklilik güdüsü ve içsel-dışsal güdüler olmak üzere üç grupta toparlanabilir. (Şahin,1997 s.13).

Açıkgöz , güdülenme türlerini şu şekilde açıklamıştır: Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Bu güdü türü evrenseldir ve tüm canlılarda görülür. Açlık,

susuzluk, cinsel istek, desteksiz kalma. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellerdir. Başarı, tanınma, saygı görme gibi. İkinci derecede kalan tamamlayıcı gereksinimler, temel gereksinmelere göre daha az belirlidirler ve psikolojik bir özelliğe sahiptir, zamanla kazanılır.(Açıkgöz, 1996 s.186).

Durumlulukta, güdü belli durumlarda ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdü ise kalıcıdır. Örneğin; ertesi gün matematik sınavı olan ve zayıf almak istemeyen bir öğrencinin matematik öğrenme ile güdüsü durumluluktur. Sınavdan sonra derse karşı ilgisi ve güdüsü azalacaktır. Ancak matematik dersine ilgi duyan ve o alanı öğrenmek için çalışan öğrencinin güdüsü ise süreklilik gösterir.

Diğer bir güdülenme türü ise içsel ve dışsal güdülenmelerdir. Bireye dışardan etki eden ödül, ceza, baskı ve korku gibi etkilerle ortaya çıkar. . Kendi gereksinmelerimizi başkaları bize anımsatıyor, onları tamamlayarak, belli davranış kalıplarına girmemizi özendiriyor ya da zorluyorsa dışsal güdülenmeden bahsedilebilir Derslerde alınan yüksek notlar, öğretmenin sözlü övgüleri, ailesi ve arkadaşları tarafından takdir edilme gibi pekiştiriciler öğrencinin dışında oluşarak güdülenmeyi sağlamaktadır.

Öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkisi olmayan ödüllerle ve olumlu pekiştiricilerin kullanıldığı yaşantılar ile öğrenciler katılıma dıştan güdülenmiş olurlar Benzer şekilde, görev yapmama davranışı sonucu öğrenciye verilen cezalar, görevini yapması için ona dıştan güdülemeyi öğretebilir. Ödül ve ceza öğrencinin dıştan güdülenmesini sağlamaktadır. (Küçükahmet, 2006, 173).

Başaran, dışsal güdülenmeleri yapay güdülenme diye isimlendirmiştir.”Öğrenci, öğreneceği konunun, kendine sağlayacağı yararı ya da güdülerini doyurma değerini her zaman göremez. Bu durumda öğretmen, öğrencinin güdülenmesini, ödüller (özendiriciler ve pekiştiriciler) ya da cezalar (önleyiciler ve yasaklayıcılar) koyarak sağlamaya çalışır. Bu tür güdüleme yollarına başvurma öğrencinin ikincil güdülerini doyurmaya yöneliktir.” (Başaran, 1994, s.251).

İçsel güdülenme (IM.Intrinsic Motivation), sırf o etkinliğe katılmaktan haz ve doyum almak için yapma olarak tanımlanır. Bu tür güdülenmede bireyler kendi ihtiyaçlarını kendisi tanımlar ve bunları karşılamak için davranış kalıplarını kendisi belirler ve ihtiyacını karşılamak için eyleme yönelir. Bireyin düşüncesi sonucunda oluşan güdülenme ihtiyacını

yine birey kendi davranışlarıyla giderir. (Balcı,1992, s.38). İçsel güdülenme, dışsal güdülenmeye göre daha etkilidir. De Charmasise bu konuda, bir kişi kendi davranışının nedenini kendisinde görüyorsa içsel olarak güdülenmiş demektir. Yani içsel güdülenme kişinin davranışına yüklediği nedensellik ile ilgili bir kavramdır. (Onaran,1981, s.241).

Bireyin içinden gelen etkilerle (ilgi, merak, ihtiyaç, sevgi vb.) ortaya çıkar. Doğal güdülenme öğrencinin günlük temel güdülerinin doyurulmasına dayanır. Öğrencinin öğrendiği konular, onun güdülerini doyuruyor, gereksinmelerini gideriyor ya da sorunlarını çözüyor ise öğrencinin doğal olarak bu konuları öğrenmeye güdülendiği görülür.(Başaran, 1994, s.251).

Öğrenmede güdüler üç yönden önemlidir;

1. Güdü, davranışı oluşturan en önemli koşuldur.
2. Güdü, pekiştirme için gereklidir.
3. Güdü, davranışın şu ya da bu yönde olmasını sağlar. (Binbaşıoğlu ,1992, s.306).

“Eğer öğrenciler, bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarını karşılayacaklarını anlarsalar, bir öğrenme etkinliğine yönelik olarak içten güdülenmiş olurlar. İçten güdülenmiş öğrenciler doğrudan yararlı olacak şekilde katılıma değer verirler. İçten güdülenme, merak, öğrenme ihtiyacı, büyüme ve yarışma duygusu gibi öğrencinin içinde yer alan ihtiyaçlara verilen cevaptır.” (Küçükahmet, 2006, 174). Kilo problemi olan bir öğrencinin sağlıklı beslenme konusunu dikkatle takip etmesi gibi.

Sınıfta yapılan etkinliklerin öğrencinin ilgisini harekete geçirecek, bir ihtiyacını giderecek şekilde düzenlenmesi güdülenmeyi arttıracaktır. Öğretmenler, öğrencilerin sadece bir davranışa bakarak onun içten veya dıştan güdülenme olduğunu söylemek olanaksızdır. Okulda her iki güdülenmede önemlidir, öğretmen bu iki güdülenmeyi dengeli kullanmalıdır.

Bunların dışında, güdülenememe (amotivation), gibi bir kavram daha vardır. Bu da kişinin güdülenememe durumudur (Aşkun,1982 s.461). Dışsal güdülenme aracı dışsal ödüllerdir. Kişi içsel olarak güdülenmiş ise dışsal güdülenmeye gerek yoktur.

Bu güdü türleri ile yapılan ayrımlar netleşmiş değildir. Bir güdünün tamamıyla içsel ya da dışsal, durumluluk veya süreklilik göstereceği hususunda bir ayrım yoktur. O an da gerçekleşen güdünün çeşitli sebepleri olabilir.

2.1.3 Güdülenme Süreci

a.) Gerekseme : Yoksunluğun yarattığı dengelenim çabası, bireyi gerilime düşürerek sağlığını tehlikeye atar. Böylece birey , durulumunu sağlayacak etmeni ya da etmenleri edinmeye gereklilik duyar.

b. Ortam arama : Gereksemenin doyrurulması için elverişli bir ortamın olması gerekir.

c. İstem : Gereksinme; elverişli ortam bulunduğunda isteme dönüşür. İstem, iřęrence açıkça bilinir, belirlenir. Başka bir deyişle, istemler, iřęrence bilincine varılmış gereksemelerdir.

d. Seçenek arama : İřęren , istemini karşılamak için elverişli seçenekler aramaya başlar. Örgüt ortamının , istemin karşılanmasına elverişli olması , çoğu kez elverişli seçeneklerin bulunmasını da kolaylaştırır.

e. Davranış (eylem) : Bireyin seçtiği seçenek ne oranda geçerli ise, istemini karşılamada o oranda başarıya ulaştırır.

f. Doym : Bu aşamada iřęren, yeterli doyuma ulaştığında, gerilimden kurtularak durulumu geçer. Doym yeterli düzeyde olmadığında ya yeniden güdülenerek bu aşamalara baştan başlar , ya da isteminden vazgeçer ya da kaygı geliştirerek akıl sağlığını tehlikeye sokar.(Başaran ,1991).

2.1.4. Motivasyonun zellikleri

Motivasyonun zellikleri etkili eğitim ve ğretim faaliyetlerini sürekli hale getirmek isteyen bir ğretmen için son derece önemli bir konudur. Motivasyonun zellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır;

(http://www.donusumkonagi.com/makale.asp?id=7192&baslik=motivasyonun_ozellikleri_&i=motivasyon).

- Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir.

- Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. İşyerinde sarf ettiğimiz güç, ödül kazanmayı, statümüzü değiştirmeyi, v.b. şeyleri umduğumuz içindir. Yani motivasyondaki anahtar özellik amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır.
- Bazen bu istenilen sonuç istenmeyen bir şeyden kaçıştır (negatif güdülenme).
- Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmek için uyarır.
- Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey bizim motive olmadığımız zaman yapmadığımız şeydir.
- Yöneticiler, liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilir fakat bunları kontrol edemez.
- Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde diğeri ortaya çıkar.
- Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.
- Davranışın değişmesine yol açan üç duygu vardır: Korku, görev, sevgi. Korkudan dolayı motive olduğumuzda bunu mecburiyetten yaparız. Görevden dolayı motive olduğumuzda bunu yapmamız gerektiği için yaparız. Sevgiden dolayı motive olduğumuzda ise bunu istediğimiz için yaparız.
- İnsan davranışı gelişi güzeldir. Bütün davranışlarımız içsel motivasyonumuza bağlıdır.
- Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz, kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler vardır.
- Motivasyonla iş tatmini aynı şey değildir.
- Bir davranışın bir çok motive edicisi olabilir.
- Motivasyon ve davranış aynı şey değildir (<http://www.insankaynaklari.gokceada>).

(<http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger%5Cicerikdetaydh327.pdf>).

2.2. MOTİVASYON İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

2.2.1.Davranışçı Yaklaşım,

Davranışçı yaklaşımı benimsemiş olan psikologlar davranışlarımızı ödüllerin şekillendirdiğini, yani bireyin sürekli olumlu pekiştireç beklentisi içerisinde olduğunu savunmuşlar ve bu beklentiye de önceki deneyimlerimizin kaynak oluşturduğunu belirtmişlerdir. GÜdülenmede davranışsal yaklaşımın etkililiği, büyük ölçüde pekiştireçlere bağlıdır.

Bu yaklaşım dışsal güdülenmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle getiren amaçlara yönelebilir. Davranışsal yaklaşımın ilkeleri okullarda yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen, öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma getirilen ana eleştiri, dıştan güdülenmenin bireyin davranışları üzerine olan olumsuz etkileridir. Öğrenci sadece ödül almak için istenilen davranışı yapar hale gelebilir. Ödüller, kalite standardın: karşıladığı zaman değil de, sadece ödev yerine getirildi diye verirse, dıştan gelen dürtülerin olumsuz etkilerinde anış görülür. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine araştırma projelerini veya ödevlerini yaptıkları için 100 puan verirse, bu durum öğrencilerde orta düzeyde başarı göstermenin bile, 100 puan getireceği fikrini uyandırır. Öğrenciler, alınan ödülün çaba ve ödevin kalitesi ile değil de, onun yapılmasıyla kazanılabileceği mesajını alırlar. Bu da öğrencinin motivasyonuna zarar verir. (Küçükahmet, 2006 , s.170).

Dışsal Yaklaşımla uyarılan öğrenci davranışları zamanla öğrenme etkililiği ve sürekliliğine zarar verebilmektedir. Dışsal pekiştireçlerle öğrenci davranışlarını motive etmeye çalışan öğretmenin sürekli aynı yöntemi kullanmadan içsel pekiştireçlere yönelmesi gerekmektedir.

2.2.2.Bilişsel yaklaşım

Davranışsal yaklaşımda, dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemlidir. Sevdiği karakterle ilgili romanı okuyan bir öğrenci yorgunluğunun, açlığının yada uykusuzluğunun farkında olmayabilir. Çünkü, amaçlarını gerçekleştirme gibi içsel ihtiyaç onu etkilemektedir.

Bilişsel Yaklaşımcılar motivasyon konusunda daha çok bireylerin ihtiyaçları üzerinde durmuşlardır. Bu ihtiyaçların verdiğimiz kararları ve davranışları etkilediğini savunmuşlardır. Bu nedenle öğretmenler, ders esnasında öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını merak uyandırarak, ilginç ve şaşırtıcı sorular sorarak harekete geçirmelidir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel

ihtiyaçların harekete geçirilmesi zordur. Çünkü, öğrencilerin beklentileri, amaçları ve değerleri ve ihtiyaçları çok farklıdır.

Bilişsel yaklaşım, öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamada öğretmene yardımcı olmaktadır. Bu farklılıklara aşağıdaki örnekler verilmiştir. (Küçükahmet, 2006 , s.171).

- * Başlangıçta başarısız olmalarına rağmen, neden bazı öğrenciler problemi çözmeye devam ederler.
- * Neden bazı öğrenciler notlarını etkilemeyeceğini bildikleri halde bazı etkinliklerle ilgilenirler.
- * Neden insanlar başarılı olana kadar, bir faaliyette bulunmaya devam ederler ve başardıktan sonra bırakırlar.
- * Neden öğrenciler olumsuz geribildirim almayı, hiç geribildirim almamaya tercih ederler.
- * Öğrenciler neden derslerin önemsiz yönleriyle ilgilenirler

2.2.3.Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım , davranışçı ve bilişsel yaklaşımların özelliklerini içerir ve yeni boyutlar ekler. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal uyarıcılardan etkilenmediğimiz gibi, yalnızca içsel etkilerle de yönlendirilmeliyiz. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlilik, bağımlılık, başarı, saldırganlık gibi kişisel özellikler de öğrencinin davranışını etkiler. Davranışlar çevresel değişkenler, bilişsel özellikler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkar.(Selçuk, 2000 s.213).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre , güdülenmeyi etkileyen üç ana etken vardır. Bunlar;

- 1-) Bireyin amacına ulaşma beklentileri,
- 2-)Amacın birey için değeri,
- 3-)Bireyin yapılacak işe yönelik tepkisidir.

Sınıf yönetiminde başarılı olmak, öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, , öğrenmeyi etkili ve verimli kılmak isteyen bir öğretmen, motivasyonla ilgili bu yaklaşımları iyi bilmeli ve etkili bir şekilde uygulamalıdır.

2.3 MOTİVASYON TEORİLERİ

İnsanların psikolojik ve fizyolojik gelişmelerini inceleyen araştırmacılar, insanın güdüsünü ve güdülenmenin içeriğini tanımak ve tanımlamak için birçok çalışmalar yapmış ve çalışmalar sonucunda bir dizi kuramlar ortaya çıkmıştır. Özellikle iş dünyası için olumlu katkılar sağlayan kuramlar, iş gören güdülerini ve güdülenmesini tanımada yöneticilere yön verecek niteliklerdir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yürütmek isteyen öğretmenlerin de güdüleme kuramlarını ve özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. İlk güdüleme kuramları, 1950’li yıllarda gelişmeye başlamıştır. (Açıkgöz,1996,s.188). Güdülenme kuramları genel kuramsal yaklaşıma göre; “işlevsel koşullanma” ve “bilişsel güdülenme” kuramları olmak üzere iki bölümde incelenir.

İçerik kuramlarına göre, insanlar gereksinmelerini gidermek için çalışmaya yönelirler. İçerik kuramları insanın güdülerini ya da gereksinimlerini odak olarak alırlar. İçerik kuramları, insanı davranışa iten sebebi dürtüler adı altında açıklar. İçerik (Kapsam) kuramına göre insan ya amacına ulaşmak için ya da bir güdüsünü doyumak için davranışta bulunur. İçerik kuramlarında, insanın ne için davranışa geçtiği veya insanı davranışa iten nedir sorusuna cevap aranır.

Süreç kuramları, insanın üretime neden-nasıl yöneleceği, başarısını arttırmak için hangi faktörlerin etkili olacağı konusunda araştırma yapar. Süreç kuramlarında ise insanların neden ve nasıl güdülendiği ve bu güdülenmenin davranışı nasıl oluşturduğu sorularına cevap aranır. Organizmayı etkileyen içsel ve dışsal faktörlere göre belirlenen motivasyon kuramları ile ilgili ayrıntılı bilgi ileriki sayfalarda yer alacaktır.

2.3.1. KAPSAM (İÇERİK) TEORİLERİ

İçerik kuramları insanları iş yaşamında neyin güdülediğini belirlemeye çalışır. İçerik kuramlarına göre insanları, sahip oldukları ihtiyaçlar ve dürtüler güdülemektedir. (Yüksel, 2000, s.135) İçerik kuramları insanları motive eden ihtiyaçların önemini vurgular. Herhangi bir zaman noktasında insanları davranışa yönelten gıda, başarı yada parasal ödüllerle karşılanan temel bir takım ihtiyaçlar mevcuttur. Bu ihtiyaçlar, içsel güdülere dönüşerek tatmin

arayışı içindeki bireyi spesifik davranışlar gösterme yönünde motive ederler. İşte bu noktada, öğretmen öğrenciyi belirli davranışlara yönelten temel itici güçleri ne ölçüde anlayabilirse, sınıf yönetiminde ödül sistemini bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlama ve bireyi örgütsel amaçlar yönünde davranmaya motive etme olanağını da bulabilir. Bu nedenle içerik kuramları öğrencinin sınıf içi, sınıf dışı davranışlarını veya güdülenmelerini doğrudan doğruya tahminde zorlansa da öğrenciyi nelerin motive ettiğini anlamak için önemlidir.

Kapsam teorileri adı altında gruplanan teorilerden en çok bilinen dört tanesi şunlardır: Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı, Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Teorisi (veya Hijyen – Motivasyon teorisi) ile David McClelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı (Achievement) teorisi ile Clayton Alderfer'in ERG yaklaşımıdır.

2.3.1.1 Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Motivasyon kuramları içerisindeki en ünlü motivasyon kuramı 1943 yılında Maslow tarafından ilkeleri belirlenen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramıdır. (Şahin, 2003, s.83). Bu yaklaşımın iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bireyin ortaya koyduğu her davranışın, bireyin sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Birey ortaya çıkan ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Bundan dolayı da ihtiyaçlar davranışı belirleyen önemli bir faktördür.

Yaklaşımın ikinci varsayımı, ihtiyaçların bir önem hiyerarşisine göre sıralanmış olması ile ilgilidir. Bu varsayımına göre kişi belirli bir sıralanma (Hiyerarşi) gösteren ihtiyaçlara sahiptir. Alt kademelerde bulunan ihtiyaçlar giderilmeden, üst kademelerdeki ihtiyaçları kişiyi davranışa yönlendirmez. İhtiyaçların kişiyi davranışa yönlendirme özelliği bunların tatmin edilme derecesine bağlıdır. Tatmin edilen bir ihtiyaç davranış saiki olma özelliğini kaybeder ve daha üst seviyedeki ihtiyaçlar davranışları etkilemeye başlar. (Koçel, 2003.,s.638).

İnsan ihtiyaçlarının hepsi aynı yoğunlukta değildir. Bazıları belirli bir önceliğe sahiptir. İnsanları davranışa yönelten ihtiyaçları belirlemek ve bunları gidermek için kullanılacak çeşitli örgütsel araçları saptamak gerekir. Abraham Maslow dinamik bir yapıda olan insan ihtiyaçlarının doğasını incelemeye çalışmıştır. Bu ihtiyaçları önem sırasına göre bir hiyerarşi içine koymaya ve bunları giderecek örgütsel araçları belirlemeye çalışmıştır. Maslow insan davranışları hakkında aşağıdaki önerileri yapmıştır:

İnsan arzulayan bir varlıktır. Daima ister ve daha çok ister. Fakat neler istediği o anda sahip olduklarına bağlıdır. İnsanın ihtiyaçlarından biri karşılandığında onun yerini hemen başkası alır. Bu süreç sonsuzdur ve ölüme kadar devam eder.

Karşılanan bir ihtiyaç yeni davranışları teşvik etmez. Yalnızca, tatmin edilmemiş ihtiyaçlar davranışları teşvik eder. Bu durumu açıklamak için havaya olan ihtiyacınızı düşününüz. Davranışlarınızı etkilemesi ancak, ondan yoksun kaldığımız zaman meydana gelecektir. Böylece, ancak tatmin edilmemiş ihtiyaçlar bireyin davranışlarını etkileyecektir. Öğretmen tatmin edilmeyen öğrenci ihtiyaçlarını fark ederek güdüleme yapmalıdır.

Beşeri ihtiyaçlar bir kademeler serisine göre ve önem derecelerini belirten bir hiyerarşiye göre sıralanırlar. Düşük düzeydeki ihtiyaçlar ortaya çıkarak bunların tatmin edilmeleri gerekir. (Hicks,1979, s.362). Bazen de ihtiyaç hiyerarşisi sırası takip edilmeyebilir. Böylece, Maslow, bireyin teşvik edilmesine, önceden saptanan ihtiyaçların sırası açısından bakar. Basit, örgütlenmemiş güdüler listesini göz önüne almaz.

Bu kuramların ve yaklaşımların insanı tanımaya yönelik önemli katkılar getirmiş olmalarına karşın, insanı bütün olarak ele almadıklarını savunmuştur. Maslow'un temel amacı insanların nasıl mükemmeliyeti yakalayabileceği düşüncesiyle insanı kusursuzluğa ve mükemmelliğe götüren bu kuramı geliştirmiştir. (Açıkgöz,1996,s.193).

Maslow yaptığı çalışmada bu temel grupların bir genelleme olduğunu bunun kişiden kişiye ya da kültürden kültüre göre değişim göstereceğini söylemiştir.



Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi Şekil 1’de görülmektedir (Ertem, 2006 s.11).

Fizyolojik ihtiyaçlar: Maslow’a göre bireyler öncelikle fiziksel ihtiyaçlarını gidermek için yaşarlar. Bu ihtiyaçlar; insan doğasında bulunan, hayatını devam ettirmesini sağlayacak olan materyallerdir. Birey sürekli olarak bu ihtiyaçlarını karşılama amacı içindedir. Yemek yemek, su içmek, cinsellik, uyumak ve barınmak bu ihtiyaçlara verilebilecek örneklerdir. Maslow’a göre en alt kademede bulunan fizyolojik ihtiyaçlar, en önemli ihtiyaçlar kademesini oluşturmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar, asgari seviyede karşılanmadığı zaman insanlar yaşamını devam ettiremezler. Biyolojik yaşamın sürekli kılınması için bu ihtiyaçlar öncelikli olarak karşılanmalıdır. Açlık, susuzluk, uyumak ve cinsellik gibi organizmaların hayatiyetini sürdürmesi için gerekli olan fiziki ihtiyaçlar; insan vücudunun işleyişi için gerekli olduğundan, diğer ihtiyaçlara göre hem çok önemlidir ve hem de öncelikle hissedilir. (Maslow, 1943, s.39).

.Güvenlik ihtiyacı: Maslow’ a göre fiziksel ihtiyaçlarını karşılayan bireyler yaşamlarının sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlayacak ihtiyaçlarının tatmini için çaba sarf etmeye başlarlar. Güvenliği, fiziksel ve duygusal tehlikelerden korunmayı içerir.(Kirel, 1999,s.166) Organizmanın fizyolojik dengeye ulaşması, bireyi bu dengeyi sürdürme ihtiyacına yöneltir. Bu grup hem fiziksel hem de psikolojik anlamda güvenlik ve güvence

ihtiyacını kapsamaktadır. İnsan kendisini bağımlı ya da tehdit altında hissederse en büyük ihtiyacı korunma garantisidir. (Yüksel, 2000, s.137).

Sosyal Gereksinimler: Sevgi, ait olma duygusu, kabul görme ve arkadaşlık gibi duyguları kapsar (Robbins,1994,s.42). İnsanın fizyolojik ve güvenlikle ilgili ihtiyaçları karşılandıktan sonraki düzeyde sosyal ihtiyaçlar, davranışların teşvikinde önemli bir yer tutmaya başlar. Birey ait olmak, başkalarıyla bir arada bulunmak, birlikte çalıştığı bireyler tarafından kabul görmek, arkadaş olmak, arkadaş olarak kabul edilmek ve içinde bulunduğu çevresini olumlu yönde etkilemek ister. Bireyin bu ihtiyaçları da en az aç olan insanın ekmeğe duyduğu ihtiyaç kadardır Bu ihtiyaçlar toplumsal bütünleştirici bir temele dayanmaktadır. Çünkü birey severse sevinecek, saygı duyarsa, saygı duyulacak, kabul ederse kabul edilecektir. (Şahin, 2003, s.88).

Sosyal ihtiyaçları engellendiğinde birey yardımlaşmadan uzak, direnişçi, düşmanca davranışlar geliştirir. Aslında bu davranışlar sebep değil sonuçtur. .(Yüksel, 2000,s.137). Öğretmenler öğrencilerinin fiziksel ve güvenlik gibi temel gereksinimleri karşılandıktan sonra sevgi ihtiyaçlarının tatmin edilmesine yönelik olarak sosyal aktiviteler düzenleyebilirler. Bu sosyal aktivitelere örnek olarak, piknikler, futbol maçları, geziler, eğlenceler ve kulüp üyelikleri gösterilebilir. Bu uygulama sadece öğrencilerin sevgi ihtiyacını karşılamakla kalmaz aynı zamanda sosyalleşmelerine ve arkadaşlıklarını geliştirmelerine de yardımcı olur. Birey ait olmak, başkalarıyla bir arada bulunmak, birlikte çalıştığı bireyler tarafından kabul görmek, arkadaş olmak, arkadaş olarak kabul edilmek ve içinde bulunduğu çevresini olumlu yönde etkilemek ister. Bireyin bu ihtiyaçları da en az aç olan insanın ekmeğe duyduğu ihtiyaç kadardır. (Özgür, 2005, s.21).

Saygı ihtiyacı: Güç, itibar ve başarı bu ihtiyacın parçaları olarak değerlendirilmektedir. Saygı görme ihtiyaçları; bağımsızlık, diğerleri tarafından itibar görme, başarma, idaresi altına alma ve sahiplik kazanma öğelerini kapsar. Kişinin kendisine saygısı, özerklik ve başarma gibi içsel faktörleri, statü, şöhret ve dikkat çekme gibi dışsal faktörleri kapsar. (Kirel, 1999, s.166).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: İnsanın yeteneklerini en sonuna kadar kullanma dürtüsüdür. Gelişmeyi, kişinin kendi potansiyeline erişmesini ve kendini ifade etmesini sağlar. (Açıkgöz,1996, s.193). İhtiyaçlar hiyerarşisinin zirvesinde, benliğini idrak etme veya

benliğini gerçekleştirme ihtiyacı bulunur. Bu ihtiyaçların ortaya çıkması için daha alt düzeyde bulunan tüm ihtiyaçların doyurulması gerekir. (Koparal, 1997, s.304).

İnsanlar daha alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için o kadar çaba sarf etmektedir ki kendini kanıtlama ihtiyacı genelde harekete geçirilememektedir. (Yüksel, 2000,s.137). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, örgüt içindeki insanların anlaşılması, tanınması ve ihtiyaçların giderilmesi açısından önemlidir.(Fındıkçı, 2001, s.380) Motivasyon teorilerinin temelini oluşturan Maslow'un kuramı öğrencileri tanımak, onların bazı davranışlarını anlamak, için önemli ipuçları vermektedir. Alt ve temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı öğrenciler bilme ve anlama gibi bilişsel becerilerde de yetersiz kalırlar. Aynı şekilde temel becerileri giderilmeyen iş görenler, örgütün amaçları doğrultusunda gereğince hizmet edemeyeceklerdir. (Özgür, 2005, s.22).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramının iş yaşantısındaki karşılığı aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

| Gereksinim Düzeyleri | Genel Etkenleri | Doyum | Örgütsel Etkenler |
|-----------------------------|---|--------------|---|
| 1-) Fizyolojik | Yiyecek, içecek, cinsellik, uyku vb. | | a. Ödemeler b. Hoş bir çalışma ortamı c. Kafeterya |
| 2-) Güvenlik | Rahatlık, güvenlik, devamlılık, desteklenme | | a. Güvenli çalışma koşulları b. Örgütsel olanaklar c. İş güvenliği |
| 3-) Sosyal | Sevgi, iyi ilişkiler, ait olma | | a. Birlikte iyi çalışan iş grupları b. Arkadaşça denetim c. Profesyonel ilişkiler |
| | | | a. Sosyal tanınma |

| | | |
|---------------------------|---|--|
| 4-) Saygınlık | Kendine güven, kendine saygı, prestij, statü | b. Unvan c. Yüksek statülü iş d. İsten alınan geri bildirim |
| 5-)Kendini Gerçekleştirme | Gelişme, ilerleme, yaratıcılık | a. Anlamlı bir iş b. Yaratıcılık için olanaklar c. İşte amaçlara ulaşma d. Örgütte ilerleme |

Şekil 2; Kaynak: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı. (Çetinkanat, 2000, s.15).

Özetle belirtmek gerekirse bu yaklaşıma göre, kişiler hâlihazırda sahip oldukları şeylerden ziyade, sahip olmayı istedikleri şeyler (İhtiyaçlar) tarafından davranışa sevk edileceklerdir. Yönetici açısından önemli olan, kişinin sahip olmak istediği şeyleri (yani ihtiyaçlarını) anlamaktır. Bu ihtiyaçları sağlama olanaklarını oluşturan bir yönetici, kişiyi belirli bir davranışı göstermeye yöneltmiş olacaktır. (Balçık, 2004, s.140). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramının bu kadar yaygın bir şekilde tanınmasının nedeni kuramın basit ve mantıklı oluşudur. (Yüksel, 2000,s.138).

Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisi" nin okul eğitiminde önemli yeri ve sonuçları vardır: Okula aç, hasta, yorgun ve huzursuz gelen öğrencileri öğrenmeye yöneltmek kolay değildir. Sınıfın korku ve kaygı veren bir havası varsa; Öğrenci kendini okulda rahat ve güven içinde hissetmez. Bu nedenle, öğretimden beklenen sonucu almak güçleşir. Çocukların özellikle ortaokul çağında akran grupları oluşturulması ve o gruplara katılma isteği diğer ihtiyaçlarını karşılamaktan daha çok önem taşır. Bu yöndeki eksiklikler ve grup içinde uyum sağlayamama öğrencilerin derslerindeki başarısını olumsuz yönde etki eder.

Öğretmenin anne ve babaların istek ve beklentilerindeki tutarsızlıklar öğrencilerde güvensizlik duygularının doğmasına ve yerleşmesine neden olur. Öğrenciler başkaları önünde yeterli ve başarılı olma, başkaları tarafından tanınma, prestij sahibi olma gibi ihtiyaçları karşılamak için büyük gayret gösterirler. Bunların karşılanmaması çocuklarda "eksiklik duygusu" ve "çaresizlik" gibi istenmeyen durumları ve zayıflıkları ortaya çıkarabilir. Maslow'un ihtiyaç sıralaması, öğretmenin öğrencileri daha iyi tanıyarak onların hangi güdüler

altında olduklarını bilmelerine yardım ederek güdülenmesini sağlayabilir ve gereken rehberliği yapmalarına yardım edebilir. (Bolat, 2007, s.70).

Maslow'un ihtiyaçlar sıralaması yaklaşımının okul eğitiminde ve sınıf yönetiminde önemli yeri ve sonuçları vardır. Bunlar:

1. Çocuklar okula yorgun, aç, hasta, huzursuz ve uykusuz olarak gelirlerse onları öğrenmeye güdülemek zor olmakta, bu da sınıf yönetiminin etkililiğini zayıflatmaktadır.

2. Öğrenci okulda ve sınıfta kendini güven içinde huzurlu ve mutlu hissetmezse, öğretim sürecinden beklenen sonuç elde edilememekte, bu da sınıfta öğrenmeyi artırıcı sınıf atmosferinin oluşmasını olumsuz yönde etkilemektedir.

3. Öğrencilerin benlik değerinin kendi motivasyonları üzerinde olumlu etkisi vardır. Bu etkinin varlığına öğretmenlerin farkındalığı sağlanmalı ve motivasyonlarını en üst düzeye çıkarmak için gereken yapılmalıdır.

4. Öğretmenin, anne ve babanın istek ve beklentilerindeki tutarsızlıklar çocuklarda güvensizlik duygularının doğmasına ve yerleşmesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin derslere gereken önemi vermemelerine yol açmaktadır.

5.Öğretmen öğrencilerini tanırsa, onların hangi güdüler altında olduklarını bilir ve güdülenmelerini sağlayabilir. (Küçükahmet, 2006, s.178).

2.3.1.2 Başarı Güdüsü Kuramı

David McClelland tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama “kazanılmış ihtiyaçlar kuramı” da denilmektedir. Çünkü kuram bireyin hayatı boyunca belli tip ihtiyaçları kazandığını belirtmektedir.(Şahin, 2003,s.101). McClelland'a göre insanları motive etmek için kullanılacak üç temel faktör vardır. Bunlar; başarı, güç ve üyeliğe kabul edilmedir. McClelland; başarı yani kazanma duygusunun en önemli motivasyon kaynağı olduğunu vurgularken, bu duygunun bütün kültürlerde, bölgelerde ve sosyal çevrelerde insanları etkilediğini ifade etmektedir. Bu etkilenme düzeyleri bireyin sahip olduğu değerlere, bölgesine, kültürüne göre de değişmektedir.

Gerçekten de, insan doğası gereği sosyal ilişkilerde bulunma ihtiyacını hisseder. İnsan aynı zamanda güç elde etmeyi seven bir yaratıktır. Bu maddi bir güç olabileceği gibi, makam,

mevki, otorite şeklinde bir güçte olabilir. İnsan ayrıca yaptığı işleri başarmayı arzulayan ve bundan haz duyan bir varlıktır. McClelland, kuramında, ait olma ve güçlü olma ihtiyaçlarından da bahsetmiş, ancak daha çok, başarı ihtiyacı üzerinde durmuş ve başarı ihtiyacının içerdiği arzuları şu şekilde sıralamıştır.(Tevrüz,1992, s.44).

- Zor şeyleri başarmak, nesnelere, insanlara, düşüncelere hakim olmak,onları kullanmak ve düzenlemek,
- Engelleri bertaraf edip yüksek standartlara ulaşmak,
- Kendini aşmak,
- Başkalarıyla yarışmak ve onları geçmek,
- Yeteneklerini başarıyla kullanarak öz saygısını arttırmak

McClelland'a göre insanları motive etmek için kullanılacak üç temel faktör;

a-) Başarma ihtiyacı:İnsanın doğasında var olan yüksek başarı elde etme isteğidir. Birey başarılar elde edildikçe bu ihtiyacı daha yüksek amaçlara motive olmaktadır. İki boyutu vardır;Başarılı olma isteği ya da başarısızlıktan korkma isteği. Bu ihtiyacın ortaya çıkması kişiden kişiye değişmektedir.

b-) İlişki kurma ve bağlanma ihtiyacı: Başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, çatışmalardan kaçınma ve sıcak dostluklar ve arkadaşlık ilişkileri geliştirme arzusu ise bu ihtiyaç türüne verilebilecek örneklerdir.(Şimşek, 1999, s.216). Bu özelliğe sahip bireyler, Parti, doğum günü, maç yapmak gibi başkaları ile bir etkinlikte olmaktan mutluluk duyarlar. Bir grubun içine girerek kimliğini ispatlamayı isterler. Ve başkaları tarafından beğenilmeyi, sevilmeyi çok isterler.

c-) Güç kazanma ihtiyacı. Kontrolün kendilerinde olmasını isterler. Diğer insanları etkilemeyi, onlardan sorumlu olmayı isterler. Bu ihtiyaca sahip bireyler risk almayı severler.. Yapılan araştırmalar bunun yanında okuldaki öğretimle ilgili olarak şu sonuçları ortaya koymaktadır:

- Öğrenciler ara sıra başarısızlıkla karşılaşmışlarsa, başarılı olma ihtiyacı başarısızlıktan kaçınmadan daha yüksek olmaktadır. Bu durumda öğrenciler başarmaya daha kararlı ve çözemediği bir problemi yeniden denemeye daha isteklidir.
- Çok kolay kazanılmış başarılar yüksek başarıma duygusuna sahip öğrencilerin başarılı olma isteğinin düşmesine neden olmaktadır.
- Başarısızlıktan kaçınma duygusu yüksek olanlar, başarısızlıkla paniğe kapılabilirler. Başarıyı tatmak onları cesaretlendirir.
- Yüksek başarıma isteği taşıyanlar oldukça çetin problemleri seçerler. Karşılaşılan zor bir problemi çözmekten vazgeçmeden önce başarıma ihtiyacı yüksek olanlar o problem üzerinde uzun süre çalışır, bütün seçenekleri denemeye yönelirler.
- Zekâları birbirine yakın olanlardan başarıma isteği yüksek olanlar daha başarılı olmaktadır. (Bolat, 2007, s.71).

2.3.1.3. Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen bu teori Maslow'un ihtiyaçlar teorisinden sonra en fazla kullanılan güdülenme teorisidir. Bu teori Herzberg'in 200 muhasebeci ve mühendis üzerinde yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarından doğmuştur. Bu araştırmada çok basit bir şekilde su soru sorulmuştur: "İsminizde kendinizi ne zaman son derece iyi ve ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız". Araştırma verileri incelendiğinde iş görenleri doyuma ulaştıran yada doyumsuzluğa götüren içsel ve dışsal faktörlerin olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun üzerine Herzberg bu kavram ve terimleri iki grupta toplamıştır. (Çatıkoğlu, 2006, s. 73).

a) Motivasyon Faktörleri:

Herzberg'in motivatörler olarak adlandırdığı, iş tatminini ve iş motivasyonunu sağlayan faktörler 1. grup faktörlerdir. Bunlar; Başarı, Tanınma, Gelişme İhtimali, İlerleme, Sorumluluk ve İşin Kendisidir. Bu faktörlerin olması durumunda bireylerin çalışma istek ve arzuları artar. Bu faktörlerin bulunmaması halinde ise bireylerin çalışma arzu ve istekleri zayıflayabilir. Motive edici faktörlerin iş ortamında varlığı bireyi güdülemekte ve iş doyumunu sağlamasına neden olmaktadır.

Bu faktörler işin yapılması sırasında ortaya çıkan başarının ödüllendirilmesi olduğu için doğrudan tatmin duygusunu yansıtır. Kişi bu faktörleri işinde bulmazsa işten tatmin duymayacaktır. Fakat kişiye bu olanakların verilmesi iş tatminini artıracığından kişiyi başarıya doğru motive edecektir. Hijyen faktörlerinin tersine bu faktörler işyerinde olduklarında işteki performansı ve motivasyonu arttırırlar, fakat olmadıklarında iş tatminini azaltırlar. (Bulduklu, 2005, s.44).

b.)Hijyen Faktörleri:

Herzberg'e göre bireyin dışındaki etkilerden oluşan bu faktörler; ücret, teknik denetim, örgüt politikası ve yönetim tarzı, personel arasındaki ilişkiler ve çalışma koşulları, baslıkları altında ele alınmıştır. Herzberg'in bakış açısında hijyenik faktörler dışsal faktörlerdir. (Aksel, 2003, s.106). Herzberg' e göre asgari hijyen koşulları sağlanmazsa iş gören de tatminsizlik doğar ama hijyen etmenlerindeki artışlar iş göreni motive edemez. Hijyen etmenleri sağlandıktan sonra iş göreni teşvik etmek için bunlar üzerinde ısrar etmek yerine, başarı, tanınma, gelişme gibi daha yüksek sıradaki ihtiyaçların tatminine yönelmek gereklidir. (Yütsel, 2000, s.139).

Bu teorinin yönetici açısından anlamı sudur: Hijyen faktörleri kişide bulunması gereken asgari faktörlerdir. Bunlar yoksa personeli motive etmek mümkün değildir. Ancak varlıkları, motivasyon için gerekli ortamı yaratır. Motivasyon, motive edici faktörler sağlanırsa gerçekleştirilebilir.

Hijyen faktörlerini sağlamadan sadece motive edici faktörleri sağlamak, personeli motive etmeye yetmeyecektir. Kanalizasyonun ve su temizleme sistemlerinin bulunmasının sağlığı geliştiremeyeceği fakat sağlığın temel şartı olması, buna karşılık yokluğu halinde hastalıklar için uygun bir ortam yaratılmış olacağı gibi, hijyen faktörlerinin mevcudiyeti, yani sağlıklı bir çalışma ortamının bulunması da personeli motive etmeyecek, fakat tatminsizliği ve performans düşüklüğünü önleyerek motivasyon için gerekli ortamı yaratacak, buna karşılık yokluğu motivasyonu ortadan kaldıracaktır. (Çatıkoğlu, 2006, s 75).

Motivasyon, motive edici faktörlerin (motivatorların) varlığı ile mümkündür. Bu durumu aşağıdaki gibi göstermek mümkündür; (Koçel, 2000, s.642).

Mevcut Değil

Mevcut

Motive Edici Faktör

Motivasyon Yok ←—————▶ **Motivasyon Var**

Mevcut Değil

Mevcut

Hijyen Faktörler

Motivasyon Yok ←—————▶ **Motivasyon
Olabilir**

Şekil 3 : Motivatör ve hijyen faktörlerin motivasyonu etkileme durumu.

2.3.1.4. Erg Kuramı

ERG Kuramı, Clayton Alderfer tarafından, Maslow'un ihtiyaçlar gereksinimleri sıralamasının biraz daha sadeleştirip yenileştirerek geliştirilen güdüleme kuramıdır. Bu teoride üç kategori ihtiyaç üzerinde durmaktadır. ERG (Existance, Relationship, Growth) kuramının üç temel gereksinimi vardır. Bunlar; varlık gereksinimleri, ilişki gereksinimleri ve gelişme gereksinimleridir (Çetinkanat, 2000, s.16)

Var olma ihtiyacı (**V**), İlişki kurma ve aidiyet ihtiyacı (**İ**) ve Gelişme (**G**) ihtiyaçlarının baş harflerinden oluşan **VİG Kuramı** ile Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramını modern çağa uyarlamıştır. Maslow'un ilk ihtiyaçlar kademesinde bulunan fizyolojik ihtiyaçlar ile varlığını sürdürme ve ayakta kalma ihtiyacı örtüşmektedir. İkinci basamakta ise; Alderfer'in ilişkiler kurma ve aidiyet ihtiyacı ile Maslow'un güvenlik ve sosyal ihtiyaçlar basmağı aynı hiyerarşide yer almaktadır. Üçüncü ve son basamakta ise; VİG Teorisinin gelişme ihtiyacı ile ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinin saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı aynı seviyede yer almaktadır. (Koçel, 2001,s.516).

Clayton Alderfer, ile Maslow'un modelinin karşılaştırılması Şekil-4'te gösterilmiştir.

| Modeller | 1. Basamak | 2. basamak | 3. Basamak |
|-----------------|-----------------------------------|----------------------------------|---|
| Alderfer | Varlık Sürdürme İhtiyaçları | İlişki İhtiyaçları | Gelişme İhtiyaçları |
| Maslow | Fizyolojik İhtiyaçlar | Güven ve Sosyal İhtiyaçlar | Saygınlık ve Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları |

Şekil 4; Clayton Alderfer modeli ile Maslow'un modelinin karşılaştırılması. (Şimşek, 1999, s.213).

Birey herhangi bir basamaktaki ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olduğunda bu başarısızlığını gidermek amacıyla bazen bir önceki basamakta yer alan ihtiyaç düzeyine dönerek gayretlerini bu ihtiyaç seviyesinde daha da yoğunlaştırabilmektedir Aynı zamanda birden fazla gereksinimin karşılanması olabilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere kapsam teorileri, temelde bireyi davranışa yönlendiren faktörleri belirlemeye ağırlık vermiştir. Kapsam Teorilerini bireyi davranışa motive eden içsel faktörlere ağırlık veren, bireyler arasındaki bölgesel, kültürel v.b. farklılıkları dikkate almamakla eleştirilen araştırmacıların görüşleri "Süreç Teorileri"ni oluşturmuştur. Bu bölümde süreç teorilerini davranışa güdüleme faktörleri üzerinde durulacaktır

2.3.2. SÜREÇ KURAMLARI

Süreç Kuramları bireyin davranışlarının nasıl yönlendirilebileceği ve nasıl değiştirilebileceği konularını incelemişlerdir. Bu kuramlara göre bireyi motive eden içsel faktörler yanında birçok dışsal faktör bulunabilmektedir. Kişinin hangi amaçlar doğrultusunda nasıl motive edildiklerini incelemişlerdir. Süreç Kuramları, belirli "bir davranış gösteren kişinin bu davranışını tekrarlaması veya tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?" sorusu üzerine odaklanır.

Süreç teorileri adı altında toplanmış olan dört adet motivasyon teorisi vardır. Bunlar:

- Davranış Şartlandırma (Sonuçsal Şartlandırma – Edimsel Şartlandırma) Yaklaşımı
- Bekleyiş (Beklenti) Teorileri
- Eşitlik Teorisi
- Amaç Teorisidir

2.3.2.1. Davranış Koşullandırma Yaklaşımı

Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı deneylerle geliştirdiği bir koşullanma türüdür. Bu koşullandırmada ağırlık noktası uyarıların davranışları etkilemesi üzerindedir. Bu tip koşullandırmada, davranışlar belirli uyarılar tarafından harekete geçirilmektedir. Motivasyon teorisi olarak ele alınan koşullandırma türü ise sonuçsal koşullandırma (edimsel koşullandırma, operant koşullandırma – operant conditioning), türüdür.

B. F. Skinner tarafından sistemleştirilen sonuçsal koşullandırma, davranışların kaynakları üzerinde değil davranışların sonuçları üzerinde durmaktadır Edimsel Koşullanma Kuramına göre davranışları kontrol eden şey alınan pekiştirmedir. B.F. Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, çevre tarafından belirlendiğini bu nedenle insan çevresindeki ödüllendiricilerin ve güçlendiricilerin değiştirilmesiyle güdülemenin sağlanabileceğini belirtir. (Yüksel, 2000, s.145-146).

Bu kuram davranışların sebeplerini değil davranışları kontrol eden faktörleri analiz etmektedir. Çünkü kuram, davranışların, karşılaşacağı sonuçlar tarafından koşullandırıldığı varsayımına dayanmaktadır. (Şahin, 2003, s.105).

Sonuçsal şartlandırmanın ana fikri sudur: Kişi ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vb. bir davranış gösterir. Bu gösterilen davranışın karşılaşacağı sonuç önemlidir. Sonucun çeşidine göre kişi, ya aynı davranışı tekrar gösterecek veya göstermeyecektir. Örneğin; Beden Eğitimi Dersinde ders materyallerini getirmeyen bir öğrencinin, u davranışını tekrarlamaması büyük olasılıkla karşılaşacağı sonuç (Öğretmenin uyarısı, düşük not vermesi, idareye bildirmesi ya da davranışı önemsememesi) tarafından etkilenecektir.

Eğer kişi davranışları; kişi tarafından “haz verici, memnun edici” olarak nitelendirilip ödüllendirilirse, muhtemelen o kişi aynı davranışı tekrar gösterecektir. Yok eğer karşılaştığı sonuçlar kişi tarafından “acı verici, hoşlanılmayan, üzücü” olarak nitelenip cezalandırılırsa

muhtemelen o kişi aynı davranışını tekrar göstermeyecektir. Beden Eğitimi Öğretmen ders materyallerini getirmeyen öğrencilerine düşük not, ağır çalışma hareketlerini yaptırmak gibi cezalar verdiğinde büyük olasılıkla öğrencilerden aynı davranışını görmeyecektir. (sonuçsal koşullanma).

Belirli davranışları ortaya çıkarmak ve tekrarlanmalarını sağlamak (ya da pekiştirmek) için olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, son verme ve cezalandırma yöntemleri uygulanabilir: (Yüksel, 2000,s.146).

- Olumlu pekiştirme: bireyin arzulanan davranışının devamlı tekrar etmesi için teşvik edilmesidir. Bu teşvik, yaptığı işten gurur duyma, zevk alma, başarısından dolayı çevresinde takdir edilme ve dolayısıyla prestijin artışı şeklinde içsel pekiştiriciler olabileceği gibi, not, onurlandırma, örnek gösterme gibi dışsal pekiştiriciler de olabilir.(Yüksel,2000,s.146). Sınıf Danışman öğretmenin ayda bir defa kılık kıyafeti en düzgün öğrenciyi sınıf önünde sözlü onurlandırması, diğer zamanlar için başka öğrencilere örnek olacaktır.(Olumlu Pekiştiren)

- Olumsuz pekiştirme: Olumsuz pekiştirme, birey tarafından yapılmış veya denenmiş, bir davranış ya da tutumu önlemek ve onu istenen davranışa yöneltmek için başvurulan tedbirlerden oluşur. (Eren,2004,s.545-547). Cezalandırmanın ise, muhakkak kişiye fiziksel acı veren bir şekilde olması gerekli değildir. Eleştirme, ödül vermemek, öncelikleri kaldırmak, çeşitli uyarı cezaları uygulamak, gibi örgütsel uygulamaların hepsi birer cezalandırma unsuru olarak görülebilir. Cezalandırma belli bir davranışın tekrarlanmasını azaltabilir. Ancak cezanın istenilen davranışı yaptırmacı gücü yoktur. Sınıf Danışman Öğretmenin istenmeyen davranışları tekrarlayan öğrencisiyle önce sözlü uyarı yapabilir ya da sözleşme imzalayabilir. Ya da tiyatro faaliyeti içinde yer alan öğrencisine sosyal faaliyetlerden uzaklaştırma cezası ile yaptırım uygulayabilir.

Eğitim faaliyetlerinde pekiştirenlerden yararlanmak faydalı olacaktır. Öğretmen öğrencinin gösterdiği çabayı ödüllendirmelidir. Öğrencinin gösterdiği çabanın ödüllendirilmesi çok daha etkilidir. Sonuç ödüllendirilirse sonuç başarılmadığı zaman olumsuz bir etki oluşabilir, oysa süreç tekrarlanabilir ve bu da motivasyonda süreklilik sağlar. (http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=2533&baslik=egitimde_motivasyon).

2.3.2.2. Bekleyiş – Beklenti Kuramı

Victor Vroom kendisinden önce temel ilkeleri belirlenen motivasyon kapsam teorilerinin aksine ihtiyaçların varlığının tek başına yeterli olmayacağı, ayrıca, insanların davranışta bulunması için, bu davranışların ihtiyaçları tatmin etmede amaca ulaşacağı yönünde beklentilerinin olması gerektiğini ileri sürmüştür.(Şahin, 2003,s.108).

Beklenti kuramı temelde, kişilerin amaçları ile işteki davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Bireyde hangi davranışların gösterileceğini beklenti ve değer olmak üzere iki etken belirlemektedir. Beklenti, o davranışın amaca ulaştırma olasılığı; değer ise o amacın önem derecesidir. (Açıkgöz,1996:202).

Victor Vroom'a göre bir kişinin belli bir iş için gayret sarf etmesi iki faktöre bağlıdır.

1.**Valens** (kişinin ödülü arzulama derecesi),

2.**Bekleyiş**. Dolayısıyla:[**Motivasyon = Valens X Bekleyiş**] olarak gösterilebilir

Victor Vroom'a göre motivasyon üç temel etmenin oluşturduğu bir sonuçtur. Bunlar; **Valens**, **Beklenti** ve **Araçsallık**tır. (Koparal, 1997, s.304).

1-) **Valens**: Bir kişinin belirli bir gayret sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. Kişilerin belirli bir ödüle verdikleri değer, bir bakıma, ödülün onların ihtiyaçlarını tatmin etme değerini de gösterir.

2-) **Bekleyiş**: Kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık belirli bir gayretin belirli bir ödülle ödüllendirileceği hakkındadır. Eğer kişi gayret sarf etmekle belirli bir ödülü elde edebileceğine inanıyorsa, daha fazla gayret sarf edecektir. Eğer bir kişinin hem valensi hem de bekleyişi yüksek ise o kişi motive olacaktır. Yani bütün bilgi, enerji ve yeteneğini kendi arzusu ile ise koyacak yani arzu ederek çalışacaktır. (Koçel, 2003, s.446).

3. **Araçsallık** : “Kişi belirli bir gayret ile belirli bir düzeyde performans gösterebilir. Bu performans da belirli bir şekilde ödüllendirilebilir. Bu ödüllendirme birinci kademe sonuç olarak kişinin maaşı arttırılabilir. Esasında birinci kademe sonuçlar, ikinci kademe sonuç olarak adlandırılacak amaçları gerçekleştirmede araçtır. Maaş, esasında daha yüksek bir

statü elde etmek, etrafta tanınmak, kişinin ailesini daha iyi geçindirebilmesini sağlamak için bir araçtan ibarettir.” (Bulduklu, 2005, s.60).

İnsanlar, gerçekleşme olasılığı düşük ve değer vermedikleri işlere teşebbüs etmeme eğilimindedirler. İnsanların beklentilerini ve değerlerini karşılayan işlere daha fazla değer verirler. Eğer bir kişi belirli bir düzeyde bir gayretin belirli bir performans (iş başarıma) ile sonuçlanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve bu performansında belirli bir birinci kademe sonuç – ödül ile karşılanacağına inanıyorsa (bekleyiş) ve aynı zamanda kişi bu belirli birinci kademe ödülü bazı ikinci derece sonuçlar için gerekli görüyorsa (araçsallık) ve kişi hem birinci hem de ikinci derece ödülleri arzu ediyorsa, bu kişi motive olacaktır.(Bulduklu, 2005, s.60).

Bu modeldeki temel etmen, yöneticinin, işçiler hakkında beklenti ve çekicilik yönünden nelere önem vermeleri gerektiği değil, işçilerin gerçekteki beklentilerini ve neleri çekici bulduklarını anlamaktır. (Can,2000,s.197).

Öğretmen öğrencilerinin beklentilerinin farkında olmalı. Ticaret Meslek Lisesi öğrencisi ile Fen Lisesi öğrencisinin beklentileri elbette farklı olacaktır. Sınıf Danışman öğretmeni rehberlik etkinliklerini görev yaptığı örgütün özel amaçlarını, öğrencilerinin beklentilerini dikkate alarak planlamalı ve uygulamalıdır. Fen lisesi 11. sınıf rehberlik programı, ticaret meslek lisesi 11. sınıf öğrencileri için uygulandığında kısa süre içerisinde bu öğrencilerin rehberlik dersinden kopması, motivasyonlarının azalması doğaldır. Etkili ve verimli bir rehberlik etkinliği yapmak isteyen bir öğretmen, öğrencilerinin beklentilerini dikkate almak zorundadır. Ticaret Meslek Lisesi öğrencisinin beklentisini meslek yüksek okulu karşılarken, Fen Lisesi öğrencisinin beklentisini Boğaziçi Üniversitesi Elektrik – Elektronik Mühendisliği bölümünü kazanmak yetmeyecek ÖSS’de ilk 10’a girerek kariyer yapmayı da isteyebilecektir. Öğrencilerin motivasyonu da bu beklentilerine göre olacaktır.

2.3.2.3 Eşitlik Kuramı

Teorisi ilk olarak Adams (1965) ve Weick (1966) tarafından geliştirilmiş olup sosyal karşılaştırma teorileri serisinin içinde en popüler olanıdır. (Şimşek, Akgemici, Çelik, 1998, s.112). Stacy Adams tarafından geliştirilen bu teoriye göre, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Bu teorinin dayandığı temel düşünce, personelin iş ilişkilerinde, eşit bir şekilde muamele görme arzusunda olduğu ve bu arzunun motivasyonu etkilediğidir.

Kişi kendisinin sarf ettiği çabalarla, sonuçta elde ettiği kazanımları, aynı örgütte ve özellikle eşit konumda olduğu iş arkadaşlarının çabaları ve onların elde ettikleri kazanımları ile sürekli olarak mukayese etmektedir. Böylece çalışanların örgüte sundukları girdiler ile, örgütten sağladıkları çıktılar yani ödüller arasında bir çeşit oransal karşılaştırma söz konusudur. Kuram, girdi ve çıktılarının dengesi varsayımı üzerine kuruludur. Çalışanlar, tahsis edilen iş yükü ile dağıtılan ödüllerde dürüstçe muamele edilmesini beklerler. (Şahin, 2003,s.113).

İş görenler bir iş durumunda elde ettiklerini (çıktılar), o işe kattıklarıyla (girdiler) ilişkili olarak algırlar. Daha sonra kendi girdi-çıkıtı oranlarını ilgili diğer kişilerin girdi-çıkıtı oranlarıyla karşılaştırılırlar. Oranlardaki “çıkıtı”, ücret, maaş terfi, sorumluluk artışı, statü sağlama vb. gibi şekillerde olabilir. “Girdi” ise, işi başarmak için sarf edilen çaba ve emek, örgütsel pozisyon, sosyal statü, eğitim ve hatta yaş şeklinde olabilir. Eşitlik kuramında karşılaştırma ölçütü olarak alınan girdi- çıkıtı oranı bireyin mensubu bulunduğu çalışma grubuna dahil başka birinin girdi- çıkıtı oranı ile karşılaştırılabileceği gibi algılanan yada gözlenen başka bir grubun ortalaması ile de karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırmalar neticesinde tarafların girdi-çıkıtı oranlarının birbirlerine eşit veya eşite yakın bulunması durumunda adalet veya denkliğin sağlandığı sonucuna varılır. (Şimşek,1999, s.218).

Öğrencilerinin motivasyonunu kırmak istemeyen bir öğretmen ödüllendirme, görev dağılımında, not verdiğinde eşitliği, adaleti gözetmek durumunda olmalıdır. Aksi halde kendisine eşitsizlik yapılan bir öğrenci, niye diye soracak ve yanıtını bulamadığı zaman grubundan, sınıfından, öğretmeninden kopacaktır. Bu da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen bir sonuç oluşturacaktır.

2.3.2.4 Amaç Belirleme Kuramı

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu teoriye göre, kişilerin belirlediği amaçlar onların güdülenme derecelerine de belirleyecektir. (Koparal, 1997,s.314). Locke’a göre, belirli amaçlara sahip olmak performansı arttırmakta, kendileri için yüksek düzeyde amaçlar belirleyen insanlar daha fazla oranda çaba göstermekte ve işlerini daha iyi yapmaktadırlar. (Çetinkanat, 2000, s.28). Önemli bir güven derecesiyle belirlenmiş amaçların performansta artışa yol açacağını ve zor amaçlar benimsendiğinde, kolay amaçlara göre daha yüksek performans elde edileceği bir gerçektir.

Bu kuram amaç odaklıdır ve davranışlar amaçlara göre belirlenir. (Ataman, 2001, s.453). Yönetici açısından önemi, yönetimin öngördüğü amaçlar ile kişinin belirleyeceği amaçlar arasındaki uygunluktur. Bu uygunluk ortak kararları kapsıyorsa güçlü bir motivasyon kuvveti olduğu söylenebilir. (Robins S. P.,1998, s. 16).

Kendilerine amaç belirleyen öğrencilerin motivasyonları da çok rahat olmaktadır. Takdir belgesi almayı amaçlayan öğrenci ile sınıfını doğrudan geçmeyi amaçlayan öğrencinin derslere karşı güdülenmesi aynı değildir. Sınıf Danışman Öğretmeni öğrencilerinin yüksek amaçlar edinmesine yardımcı olabilir. Buna göre aktiviteler uygulanabilir.

Buraya kadar kısaca genel ilkeleri ile vermeye çalıştığımız motivasyon teorileri toplu bir şekilde ve motivasyon konusuna yaptıkları katkı itibarıyla aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

| Teori | Ağırlık Noktası ve Katkısı |
|-------------------------------|--|
| İhtiyaçlar Hiyerarşisi | Kişiler belirli bir sıralama gösteren ihtiyaçlara sahiptir ve onları tatmin edecek şekilde davranır. |
| Çift Faktör Teorisi | İhtiyaçlar temel motivasyon faktörüdür. Ancak bazı faktörler motive etmez fakat motivasyonun varlığı için gereklidir. |
| Başarım İhtiyacı Teorisi | Bir kişinin performansı büyük ölçüde sahip olduğu başarı gösterme ihtiyacı ile açıklanabilir. |
| ERG Teorisi | Kişiler kademe kademe ihtiyaçlarını tatmin etmek üzere çalışırlar. |
| Sonuçsal Şartlandırma Teorisi | Belirli ödül ve ceza uygulaması ile arzu edilen davranışlar kuvvetlendirilir, arzu edilmeyen davranışlar zayıflatılabilir. |
| Bekleyiş Teorisi | Kişiler iş ile ilgili ödüllere belirli bir değer biçer. Ayrıca sarf edecekleri gayret ile iş başarıma ve ödülü elde etme arasındaki ilişkiler konusunda belirli bekleyişlere sahiptir. |

| | |
|-----------------|---|
| Eşitlik Teorisi | Kişiler kendi sarf ettikleri gayret ve elde ettikleri sonuçları başkalarınınkini ile karşılaştırır. |
| Amaç Teorisi | Sahip olunan amaçların ulaşılabilirlik derecesi ile kişilerin gösterecekleri performans ve motivasyon arasında ilişki vardır. |

Şekil 5; Teorilerin Motivasyona Katkısı.(Koçel, 1998, s.452).

2.4.ÖĞRENCİYİ GÜDÜLEME YOLLARI

Örgüt çalışanlarının her biri kendisine verilen görevleri yerine getirmek için çaba harcamaya istekli olmadıkça, idari faaliyetlerden olumlu bir sonuç alınması beklenmemelidir. Herkesin kendisine verilen görevleri etkin bir şekilde yerine getirmeye istekli olması gerekmektedir. Motivasyonun rolü, bu isteği yoğunlaştırmaktır.(Bursalıoğlu, 1976, s. 221).

Güdü organizmayı belirli tepkilerde bulunmaya ve sonuç olarak bir şeyler öğrenmeye zorladığından güdülenme öğrenme için gerekli ön şartlardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf>).

Motivasyon eksiklikleri, okulda öncelikle akademik başarının düşmesi, istenmeyen davranışlara yönelme ile kendini göstermektedir. Öğrenci etkinliklerde dikkatsizleşir, düşük notlar almaya başlar. Sınıf içi ve dışında istenmeyen öğrenci davranışları sıklıkla tekrarlamaya ve umursamaz tavırlar göstermeye başlar. Bireyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça öğrenmeye karşı ilgi gelişmez. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları daha çabuk öğrenirler. Fakat, okuldaki bütün konuların öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez. Bu nedenle öğrenciyi güdülemenin yollarını bulmak asıl sorun haline gelmektedir. (Selçuk, 2000, s.210).

2.4.1. Güdülenmeyi Etkileyen Kişisel Etkenler

Güdülenme biliş, davranışlar, çevre ve diğer kişisel etkenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Burada sözü edilen kişisel etkenleri Eggen ve Kauchak dört grupta toplamıştır; 1.Uyarılma 2.İhtiyaçlar 3.İnançlar 4.Amaçlar . (Küçükahmet, 2006, s. 176).

1. Uyarılma ve Kaygı

Genelde uyarılmışlık hali, organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır. “canım ders çalışmak istemiyor” diyen öğrenciler aslında yeterli uyarılmışlık seviyesine ulaşamamıştır. Kantinde ya da yatakta ders çalışmak, bireyin genel uyarılmışlık haline girmesini, dolayısıyla öğrenmesini güçleştirmektedir. Organizmanın çok veya az uyarılmışlık halinde olması öğrenme için uygun bir durum değildir.. Organizmada yüksek derecede uyarılmışlık aşırı kaygı veya şiddetli heyecan haline gelmişse, öğrenme ciddi şekilde engellenmiş olmaktadır. Optimal seviye öğrenme için ideal olandır. Kaygı içinde aynı şeyleri söylemek mümkündür. (www.egitim.aku.edu.tr , Küçükahmet, 2006, s. 176).

2. İhtiyaçlar

İhtiyaç arzulanan veya gerekli olan bazı şeylerin eksikliğidir. Eksiklik algılanan ya da gerçek olabilir. İhtiyaçlar basit ve somut olabileceği gibi karmaşık ve soyut da olabilir.

3. İnançlar

Kişilerin güdülenmesini etkileyen üçüncü kişisel faktör, onların inançlarıdır. Yükleme kuramı ve bazı araştırma bulguları, yeteneklerin kararlı ve denetlenemez olduğunu ifade ederken,bazı görüşler de yeteneklerin çabayla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan yetenekle ilgili inançlarda gelişimsel farklılıklar vardır. (www.egitim.aku.edu.tr).

4. Amaçlar

Öğrencilerin derslerle ilgili amaçlar, onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin amaçlarına bakarak onların güdülenme düzeyleri ve amaçlarının gerçekleşme düzeyleri hakkında değerlendirme yapabilirler. Öğretmenlerin özellikle başarısızlık yaşantısı geçiren öğrencilerin amaçları üzerinde değerlendirme yapmaları gerekmektedir. (www.egitim.aku.edu.tr). Öğrencilerin amaçları, onların öğrenilecek konulara nasıl yaklaştıklarını etkiler. (Küçükahmet, 2006, s. 181).

Öğrenci motivasyonu temelde, öğrencinin öğrenme sürecine olan katılma arzusu ile ilgilidir. Öğrenme en etkili şekilde birey öğrenmeye hazır olduğunda gerçekleşir. Öğrencilerin öğrenirken bir doyum, memnuniyet duymaları gerekir. “Öğretmenin, öğrencisine istenilen davranışları kazandırabilmesi ve etkili sınıf yönetimi becerisine sahip olabilmesi için

öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltmesi gerekir. Bunu sağlayabilmek için, öğrenciyi güdülemenin yollarının neler olduğunu bilmelidir.” (Küçükahmet, 2006, s. 182).

Öğrenci motivasyonunu sağlayan bazı ilkeler şunlardır;

(<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf>).

- 1- Derse başlarken ilginç, şaşırtıcı, merak uyandırıcı sorular sorun.
- 2- Çalışmaları mümkün olduğu kadar aktif, araştırmacı, heyecanlı, ve yararlı hale getirin.
- 3- Bütün öğrencilerin, neyi nasıl yapacaklarını ve ulaşacakları hedefe nasıl gideceklerini bilip bilmediklerinden emin olun. Öğrencileri dersin amaçlarından haberdar edin.
- 4- Öğrenciler arasında zekâ, sosyo - ekonomik-kültürel geçmiş, okula ve bazı derslere karşı tutum açılarından bireysel ayrılıklar olduğunu her zaman dikkate alın.
- 5- Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını doyumalarına yardımcı olun.
- 6- Sınıfın fiziksel şartlarını hesaba katın.
- 7- Öğrencilerle ilgilendiğinizi ve onların sizin sınıfınızın öğrencileri olduğunu hissettirin.
- 8- Bütün öğrencilerin azda olsa saygınlık kazanabilecekleri öğrenme yaşantıları düzenleyin. Her öğrencinin takdir edilme ihtiyacını karşılayacağı ders içi ders dışı etkinlikler düzenleyin.
- 9- Öğrencilere her konuda seçenekler sunun.
- 10- Olumlu benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olun.
- 11- Olumlu yanları vurgulayarak, sonuçlar hakkında geri bildirim verin.
- 12- Öğrencileri, kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendirmeleri için cesaretlendirin.
- 13- İhtiyaç duyan öğrencileri, öz güvenlerini ve başarı ihtiyaçlarını geliştirmeleri için cesaretlendirmeye çalışın.
- 14- Öğrencilere sorumluluk vererek, kendileriyle yarıştırmak onların başarı güdüsünü geliştirici teknikler kullanın.
- 15- Okul başarısızlığı bir kısır döngüdür. Bu döngü, ancak öğretmenin beklentisini yüksek tutarak öğrenciyi güdülemesiyle kırılabilir. (Selçuk,2000, s.224).
- 16- Öğrencileri güdülemenin yollarından biri de sözel övgünün kullanılmasıdır.
- 17- Öğretmen, öğrenciyi utandırma, eleştirme, gülünç duruma sokma, küçük düşürme ve cezalandırma, suçlama ve tehdit gibi davranışlardan kendini soyutlamalıdır.
- 18- Öğrencileri güdülemenin yollarından biri de bireyler arasındaki farklılıkların dikkate alınarak güdülemenin yapılmasıdır.
- 19- Güler yüzlü, sabırlı, tutarlı, sevecen, dürüst ve anlayışlı bir öğretmen kişiliği, öğrencinin derse güdülenmesinin ön şartıdır.

20- Öğrenci öğreneceklerinin gerçekten öğrenilmesi gerekli şeyler olduğuna inanmalı ve bunların hangi problemlerin çözümünde kullanacağını bilmelidir. Sorun olmayınca bireydeki değişim güdüsünü görmek zorlaşır.

21- Öğrencinin dikkati, sürekli olarak öğrenme materyaline kanalize edilmelidir.

22- Öğrenciye istediğiniz davranışı geliştirmede model olun. (Küçükahmet, 2006, s. 182-185).

Algı ve dikkat süreçleri, güdülenmeyle doğrudan ilişkilidir. Çocuklar neyi öğrenmek isterlerse, onu öğrenirler. Bu nedenle, güdülendikleri konuda seçici algı ve dikkat gösterirler. Öğretmenlerin öğrenci dikkatini sağlamak için ilk planda ele almaları gereken konu, onların güdülenmesini sağlamaktır. Motivasyon Modelleri Şekil- 6'da yer almıştır.

| Keller Modeli (1979) (ARCS) | | |
|--------------------------------|--|--|
| 1.İlgi (Attention) | Süreklilik gösteren ilgiyi sağlamak için stratejiler geliştirme. | Kısa hikâyelerden veya ders materyallerinden yararlanma. |
| 2.Uygunluk (Relevance) | Öğrencinin kişisel algısı ile gereksinimleri tanıma ve buna yönelik stratejiler geliştirme. | Basarı ölçütlerini belirleme ve buna uygun ortam sağlama. Bireyler arası ilişkileri olumlu kılma. |
| 3.Beklenti (Confidence) | Öğrencilerin öğrenme isteği ve başarılı olmak için amaçlar edinmeye yönelik pozitif beklenti algısının gelişmesine yardımcı olacak stratejiler geliştirme. | Başarı deneyimini arttırma, başarı isteğini açık hale getirme, kişisel çaba ve yeterlikleri konusunda başarı durumuyla ilgili dönüt sağlama. |
| 4.Doyum (Satisfaction) | İçsel ve dışsal motivasyonunu yönetecek stratejiler geliştirme. | Göreve yönelik doğal ödüller verme yolu ile içsel motivasyonu sağlama, sözel |

| | | |
|--|--|--|
| | | övgülerden yararlanarak dönüt sağlayarak içsel motivasyonu sürdürme. |
|--|--|--|

| Wlodkowski Modeli (1981) | | |
|--|---|---|
| Derse başlama a. Tutumlar b. Gereksinimler | Kavramların, bilginin ve duyguların davranışa dönüştürmesi. İçsel motivasyonun harekete geçirilmesi. Öğrencinin amaca yönlendirilmesi. | Derse baslarken motivasyon etkenlerine uygun planlamanın yapılması. Empatik ilişkilerin kurulması. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisine uygun davranılması. |
| Dersi sürdürme a. Uyarma b. Etkileme | Öğrenme ortamının öğrenciyi uyuracak şekilde düzenlenmesi. Dikkatin dağılması ve sıkılmanın önlenmesi. Öğrenme sürecinde duygusal deneyimlerden yararlanılması. | Dersin amacının paylaşılması ve öneminin soyut bir şekilde aktarılması. Öğrencinin duygularıyla bütünlük sağlayan, duygularını açıklamasına olanak tanıyan iklimin yaratılması. |
| Dersi bitirme a. Yetenek b. Pekiştirme | Ortam içinde yeterliklerin sergilenmesinin ve iletişim ağının açık olmasının sağlanması. İçsel motivasyonu harekete geçirecek pekiştireçlerden yararlanılması. | Dönüt verilmesi, cesaretlendirilmesi ve başarı engellerinin ortadan kaldırılması. Öğrenciye başarılı olacağına dair güven hissinin verilmesi. |

Şekil 6; Motivasyon Modelleri. (Bolat, 2007, s.79-80).

2.4.2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Sınıfta öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler şunlardır; (Gürkan ve Gökçe, 1999, s. 168).

1. Öğretmen rolleri: Öğretmenin rehberlik ve danışmanlık rolü, bilgi kaynağı rolü, Öğretim yöntem ve teknik rolü ve düzen sağlayıcılık rolü.

2. Sınıfın örgütlenmesi: Sınıfın ve dersin örgütlenmesi.

3. Etkileşim: Sınıf içi etkileşim ve yerleşim düzeni.

4. Sınıf iklimi: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, sözlü ve sözsüz iletişim, okul yönetimi, okul iklimi ve kültürü, okul-öğretmen-aile ilişkileri .

2.4.2.1. Öğretmen rolleri

Öğretmenin iyi bir model olması, coşkulu olması, sıcak ve empatik bir yaklaşımı taşıması motivasyonu artırır. (www.egitim.aku.edu.tr).

a. Rehberlik ve Danışmanlık Rolü: Çağdaş Eğitim anlayışında öğretmen bilgi aktarıcı değil, yol göstericidir. Öğretmen öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, araştırmayı öğrenme, okumayı, çalışmayı zevk ve alışkanlık haline getirme sürecinde kendisinde rehberlik yapan en güvenilir uzman eğitici olmalıdır. Öğrencinin her çeşit sorununda güvenle iletişim kuracağı bir kişi olan öğretmenler, motivasyon sorunları ortaya çıktığında değil, sorun ortaya çıkmadan önce motivasyonu sağlamak için stratejiler belirlemelidir. (Bolat, 2007, s. 86).

Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı güven ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenlik artacak, disiplin sorunları azalacak ve eğitimsel amaçlara ulaşma düzeyi yükselecektir. (Açıkgöz, 1992,s.9).

Öğretmenin, öğrencinin doğallığına uygun olarak onun yaratıcılığını desteklemek, öğrenim güçlüklerini başarıyla aşmasına yardım etme, problem çözme becerilerini kullanmayı öğretmede rehberlik etme rolü vardır. (Hesapçıoğlu, 1994, s. 258).

b. Bilgi Kaynağı Rolü: Eğitim örgütünde öğrencilerle en çok ilgilenen öğretmendir. Öğrencilerin bilimsel, sosyal gelişmelerine engin bilgisiyle rehberlik etmelidir. Bilgiye giden yolu gösteren bilge konumunda olmalıdır.

Sınıf etkinliklerinin planlanan doğrultuda ilerlemesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Bu durumda öğretmen, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini en iyi şekilde bilmek zorundadır. (Kıran, 2005, s. 5).

c. Yöntem ve Teknik Rolü: Öğrenme durumu ve öğretim hizmetlerini etkileyen öğeler esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planın yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının

sağlanması, öğretim strateji ve yöntemlerinin seçimi, araç sağlama, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını sağlama gibi öğeler öğretmenin yöntem ve teknik rolleri arasındadır. (Ataünal, 2000, s.88 ; Başar, 1999, s. 13 ; Tan, 2001, s. 208 aktaran Ceylan, 2003, s.11-12).

Öğretmen, sınıf içerisindeki etkinliklerde, derslerin işleyişinde bilimsel araştırma ve sorgulamaya dayalı, teknolojik olanaklardan yararlanarak, öğrenci katılımını yoğunlukta gerektiren ve öğrenci dikkatini yakalayacak, onları motive edecek çeşitli yöntem ve tekniklere başvurmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine nasıl farklı yaklaşacaklarını bilmeleri de gereklidir. Öğretmen olarak, programımızın anahtar kelimelerini belirleyip ana hatlarıyla vermek, öğretimi planlarken bireysel gelişimin gereksinimlerini karşılayacak etkinliklere yer vermek, başarıları hem formal hem de informal olarak değerlendirmek, program konusunda eleştirilere kulak vermek ve destekleyici yayınları izlemek de etkililiği artırır. (Güven, 2004, Sayı;164).

Başarılı bir öğretmenin görevi, öğrenci ile öğretim arasında eğitici bir karşılaşma yaratmasıdır. Öğretmen bu eğitici karşılaşmayı, uygun içeriği seçimi ve planlanmış bir ders tesisi ile gerçekleştirir. Yöntem, içeriğin ve öğrencinin yapısına uyumu olmalıdır. (Hesapçioğlu, 1994, s. 144).

Öğretmen öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarına göre stratejiler hazırlamalıdır. Derste hangi etkinliklerin ve nasıl yapılacağı konusundaki iş ve işlemleri öğrencileri ile birlikte düzenlemeli ve uygulamalıdır. (Kaya, 2002, s.29).

d. Düzen Sağlayıcılık Rolü: Öğretmenin düzen sağlayıcılık rolü, amaç koyma ve amaçlara erişebilmek için yöntemler belirleme, yapı ve nitelik ölçülerinin belirlenmesi, sonucun değerlendirmesini içermektedir. (Hesapçioğlu, 1994, s. 258). "Öğretmenin bu rolleri sınıf etkinlikleri bakımından ele alındığında, öğretmen öğrencileri motive eden, sınıf etkinliklerini planlayan, öğrencileri bilgilendiren, genel düzeni sağlayan danışman kişi olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen örnek davranışları ile başarının temel öğelerinden birinin düzen ve düzenli çalışma olduğunu, öğrencilerine bir yaşam biçimi olarak benimsetebilmelidir ve bunları öğrencilerin alışkanlık haline getirmesini sağlayabilmelidir ." (Ataünal, 2000, s. 89 ; Balcı, 1993, s.40 aktaran Ceylan, 2003, s.13,).

Öğretmen sınıf ortamında istenen davranışların yapılmasını, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin ederek istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalıdır.(Başar, 2001, s. 13-14).

2.4.2.2. Sınıfın Örgütlenmesi

Sınıf ortamının düzenli ve sıcak olması, başarıya yönlendiren ve destekleyen bir atmosferde olması, çok şiddetli olmayan bir yarışma havasının bulunması motivasyonu artırır. (www.egitim.aku.edu.tr).

Öğretmen sınıf içerisinde eğitim ve öğretim etkinliklerini en etkili şekilde yürütebilmek için gerekli düzenlemeyi, planlamayı ve örgütlemeyi yapmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler eğitim ve öğretim ortamlarını düzenlemekte çok dikkatli ve titiz olmalıdırlar. (Ünal ve Ada, 2000, s.78).

Sınıf, öğrencinin utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırılma kaygılarından kurtarılacak şekilde örgütlenmelidir. Sınıfta öğretimi örgütleme konusunda yardımcı olabilecek altı değişken vardır. (Başar, 2001, s.87).

a. Görevler: Öğretmenin görevi, öğrencinin dersin amaçlarına ilişkin sorularına cevap vermek olmalıdır. Öğrencinin ilginç bulduğu etkinliklere önem verilmelidir. (Çelik, 2002, s. 158).

b. Otorite: “Bütün öğretim yaklaşımlarını ilgilendiren sınıf içindeki karar verme ve denetim etkinliklerini içermektedir. Kuşkusuz sınıftaki otoritenin temel kaynağı öğretmendir. Fakat otorite öğrenciler tarafından paylaşırsa uygulanması daha kolaydır. Öğrencilere sorumluluk verilmelidir. Sorumluluk üstlenen öğrenciler kendi kendini yönetme ve disipline etme stratejileri geliştirebilir .” (Ceylan, 2003, s.20).

c. Tanıma: Her öğrencinin dikkate değer olduğunun kabul edilmesidir. Tanıma aynı zaman da öğrencilerin başarıları düzeyleri hakkında dönüt sağlar. Bazı öğrenciler yeteneklerinin farkında olmayabilir ya da yeteneklerinin yetersiz olduğunu düşünebilir. Bu görüş ailesi, arkadaşları hatta bazı öğretmenleri tarafından da kabul görebilir. Bu durumda öğretmen, farklı yöntem ve teknikler kullanarak tüm öğrencilerinin gereksinimlerini, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı bilmelidir.

d. Gruplandırma: Öğrencilerin birlikte grup etkinliklerine katılımını gerektirmektedir. Öğrenciler ikili, üçlü veya daha fazla öğrencinin bir araya gelmesi ile değişik gruplara ayrılabilir. Gruplandırma, işbirlikçi öğrenmenin yönetimini kolaylaştırır,

öğrenciler arasındaki bireysel yarışmaları ve sosyal kıyaslamaları en aza indirir. (Çelik, 2002 s. 159).

e. Değerlendirme: Öğrenme ve davranışlar için öğretmen tarafından bazı değerlendirme ölçütleri geliştirilir. Değerlendirme, öğrencinin başarı derecesini belirleme konusunda karar vermesine yardımcı olur. (Ceylan, 2003, s. 21).

f. Zaman: Zaman yönetimi, olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisidir. Etkili sınıf yönetiminde dersin zamanında başlatılması, ders boyunca zamanın etkili kullanılması ve dersin zamanında bitirilmesi esastır. Öğrenme görevlerini tasarlama ve zamanın esnek kullanımı, öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu etkiler. Zamanın etkili kullanımı, motivasyonu artırır ve katı planlamanın sınırlılığını ortadan kaldırır. Ders içinde zamanını etkili kullanan öğretmen, öğretim zamanını kesintiye uğratmadan öğrencilerin dikkatini derste tutabilir. Zaman yönetimi becerisi düşük olan öğretmenler, Öğretimin yönetiminde başarısız olur. Zamanı monoton olarak kullanan öğretmen, öğrencileri istenen düzeyde motive edemez. (Çelik, 2002, s. 160).

Etkili zaman yönetimi ile öğrencinin eğitim etkinliklerine katılımı artmakta, istenmeyen öğrenci davranışları azalmaktadır. Öğrenmeye ayrılan zaman arttığından öğrencilerin öğrenme motivasyonları da artmaktadır. (Gürkan ve Gökçe, 1999, s. 165). Etkili ve yeterli bir öğretmen, zamanının çoğunu hedeflere ulaşabilmek için tasarlanmış etkinliklerin gerçekleştirilmesine ayırır. (Güven, 2004, Sayı;164).

Öğretmenin ana etkinliği kesip başka bir ayrıntı ile ilgilenmesi, bir konu dilimini sonuçlandırmadan başkasına geçmesi, konuyu gereksiz yere uzatması, üstelemesi, istenmeyen davranış isteğini uyandırmaktadır. (Başar, 2001, s.145). Bunun için, sınıf öğretmenlerinin etkinliğin bütünlüğünü koruması ve konuya gerekli zaman ayırması ile öğrencilerin istenmeyen davranışlar yapmalarının önüne geçmek mümkün olacaktır.

2.4.2.3. Etkileşim Düzeni

Sınıfın etkileşimine ilişkin değişkenler basta öğrenci sayısı olmak üzere, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüm ve ses yalıtımıdır. Tüm bu değişkenler motive edici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. (Aydın, 1998, s. 33).

Yerleşim Düzeni: Fiziksel ortamlardaki tüm düzenlemelerin sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Etkili öğretim anlayışı, sınıfta her öğrencinin en kolay ve etkili biçimde öğrenebileceği yerleşim düzeninin kurulmasını gerektirir. Öğrenciler sınıf içinde gereksinimleri olan her şeye ulaşabilmelidirler (Ünal ve Ada, 2000, s.79- 86).

Görüş Mesafesi: Sınıfta eğitim ve öğretim için bulunan tüm materyaller, öğrencilerin boy, görme, işitme gibi özellikleri de dikkate alınarak rahatlıkla görebileceği şekilde ayarlanmalıdır.

Erişilebilirlik: Sınıfta eğitim ve öğretim için bulunan tüm materyaller, öğrencilerin boy, görme, işitme gibi özellikleri de dikkate alınarak rahatlıkla ulaşabileceği şekilde ayarlanmalıdır. Sınıf ortamı öğretmen ve öğrencinin rahat edebileceği şekilde olmalıdır.

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilerin eğitim faaliyetlerini engelleyecek, dikkatlerini dağıtacak her türlü nesneyi sınıf içerisinden kaldırmalıdır.

2.4.2.4. Sınıf İklimi:

Sınıf iklimini etkileyen en önemli faktör, öğretmenin bizzat kendisidir. (www.egitim.aku.edu.tr). Sınıf iklimi sınıfın sosyal, psikolojik ve duygusal özelliklerinin yanı sıra ortamının fiziksel düzenine ilişkin özellikleri de içerir. (Pintrich, 1996, s.341'den aktaran Ceylan, 2003, s.34).

Etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu olan öğretmen, sistemin değişkenlerini bütünleştirmek ve uyumlaştırmakla yükümlüdür. (Aydın, 1998, s. 18).“Etkili bir öğrenme ikliminde, akademik başarının desteklendiği, iletişim ağının açık olduğu, olumlu davranış beklentilerinin varlığı, öğretmen-öğrenci işbirliğinin hakim olduğu, korkusuz bir dersin ve olumlu araçlarla sınıfın yönetilmesi ile öğretmen-öğrenci deneyimlerinin dahil edilerek, güvene dayalı ilişkiler hakimdir. Bununla birlikte dürüstlük ve alçak gönüllülüğün hakim olduğu ortamlar öğrenci motivasyonunu doğrudan etkilemekte ve “ait olma” duygusunu aşılıyarak yüksek adanmışlıkla öğrenim sürecine katılımları sağlanmalıdır.”(Ceylan, 2003, s.34).

Bütün öğrencilere ilgi göstermek ve onların fikir, deneyim ile ortaya çıkardıkları bir ürüne karşı ilgili olduğunu hissettirmek öğretmenin sınıf iklimini destekleyici bir rolüdür. (Alderman, 1999, s.191'den aktaran Bolat, 2007, s.89). Sınıf ikliminde öğretmen-öğrenci

ilişkileri son derece önemlidir. Sözlü ve sözsüz olmak üzere iki tür iletişim bulunur. Bunların yanında; okul yönetimi, okul iklimi, okul kültürü ve okul-aile-öğretmen ilişkileri de sınıf iklimi için önemli etkenlerdir. (Ceylan, 2003, s.35-53). Etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir. (Küçükahmet, 1995, s. 38)

Öğretmenler, öğrenciler için destekleyici ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve bu özellikleri sınıf içine yansıtabilmeli; rahat davranma, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak, etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler. Bu özelliklerin sınıf içinde sergilenmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek, dolayısıyla sınıf içinde tolerans ve saygının hâkim olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği, demokratik sınıf ortamı yönünde adımlar atılmış olacaktır.(Güven, 2004, Sayı;164)

Olumlu Sınıf İklimi Yaratma Becerileri.

- Bireysel farklılıkları öğren ve saygı göster.

Öğretmenin bütün öğrencilere aynı şekilde davranması yanlıştır. Çünkü onların hepsi farklıdır. Bu farklılıklara duyarlı olmadan başarılı öğretim yapılamaz. Her öğrenci sınıftaki derse aktif katılmak ister. Ancak bunun için onun ilgisine, bilgisine, gelişim düzeyine, zekâsına, öğrenme stiline uygun bir ortamın olması gerekir

- Öğrencilerin adlarını öğren ve onlara adları ile hitap et.

İnsanlara adları ile hitap etmek, birçok iletişim engellerinin aşılmasını sağlar.

İlk derslerde her öğrencinin kendisini geniş olarak tanıtmasını sağla.

Öğrenciler hakkında, onların isimlerini hatırlatacak küçük notlar al. Tartışmalarda öğrencilerin adlarını kullan.

- Oturma düzenini ayarla.

Öğrenciler sınıfta ön sıralarda toplu olarak otursunlar, sınıfın her yanına seyrek olarak dağılsınlar. Sınıfı statik ve sıkıcı bir mekân olmaktan çıkartın

- Daha ilk derste öğrencilerden neler beklediğini açıkla.

Öğrenciler, öğretmenlerin gerek ders gerekse sınıf yönetimi konusunda kendilerinden ne beklediğini bilemezlerse huzursuz olurlar.

- Öğrencilerle konuşmak için derse erken gel ve onlardan sonra çık.

Bu anlarda kurulacak küçük ilişkiler, olumlu bir sınıf iklimi yaratmanın başlangıcıdır. Öğrenciler burada ders içindekinden daha iyi soru sorarlar, beklenti ve endişelerini dile getirirler.

- Öğrencilerin derse katılmaları için güvenli bir ortam sağla.

Hiçbir zaman öğrenci sorularını ve açıklamalarını gülünç bulmayınız (“aptalca bir soru” gibi). Karşı iseniz, fikrinizi nazik bir şekilde açıklayınız. Birbirine saygısızca hücum eden öğrenci konuşmalarını engelleyiniz. Her öğrenci ile göz teması kurunuz. Güzel görüşleri tahtaya veya saydama yazınız.

- İlk derste kuralları koyunuz ve konu anlatmaya başlayın.

Siz ilk derste gereksiz bahanelerle ciddi bir şekilde derse başlamaz iseniz, daha sonra bu gelenek devam eder. Öğrenciler derste ciddiyeti ve disiplini severler (sevmez gözükseler bile). (www.egitim.aku.edu.tr).

Öğretmene etkili bir sınıf yönetiminin düzenlenmesinde ve yürütülmesinde çok büyük sorumluluklar düşer. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. (Ök, Göde ve Alkan, 2000, Sayı;145).

Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine bağlıdır. Sınıfta sıkılan, kendisine sunulan öğretim materyallerinden hoşlanmayan öğrenci, doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelir. Örneğin arkadaşıyla konuşur, roman okur, dışarısını seyreder vb. Bu nedenle öğretim etkinliklerini öğrenciler için çekici hâle getirmek, onların öğrenme işine aktif olarak katılmalarını sağlamak gerekir. Öğrenciler, genellikle kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olmayan, öğrenme gücü çektikleri, başarısız oldukları derslerde sıkılırlar. Ayrıca,

öğrencinin edilgen olduğu, öğretmen-merkezli öğretim ortamları da öğrencinin sıkılmasına neden olabilir.(İpşir, 2002, sayı; 153).

Etkili bir öğrenme ikliminde, akademik başarının desteklendiği, iletişim ağının açık olduğu, olumlu davranış beklentilerinin varlığı, öğretmen-öğrenci işbirliğinin hakim olduğu, korkusuz bir dersin ve olumlu araçlarla sınıfın yönetilmesi ile öğretmen-öğrenci deneyimlerinin dahil edilerek, güvene dayalı ilişkiler hakimdir.

Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için sınıf ortamlarında motive edici ortamın sağlanması ve öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi gerekmektedir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

BOLAT (2007), İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Ve Başarı Düzeyleri adlı araştırmasında; ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ile öğrenme stilleri ve fen ve teknoloji bilgisi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji bilgisi dersindeki motivasyon düzeyleri ve başarıları ile öğrencilerin görsel öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, dinlemeye dayalı öğrenme stilleri ve dokunmaya dayalı öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fen ve teknoloji bilgisi derslerindeki motivasyon düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine, özel ders alıp almamalarına, dershaneye devam etmelerine, yaşlarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına, devam ettikleri okullara ve aile gelir durumuna göre genel olarak farklılaşma görülürken, öğrencilerin cinsiyetlerine, aile birey sayısına göre farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile öğrencilerin fen ve teknoloji bilgisi başarı notları arasında genel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

KUTLU (2006), Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi adlı araştırma sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilen araştırmada; sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf ortamının düzenlenmesi ve ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin değişkenlere göre farklılaştığı saptanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin gözlemlemiş oldukları istenmeyen öğrenci davranışları ders düzenini bozucu hafif şiddette istenmeyen davranışlardır. En sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar; arkadaşlarını sürekli şikayet etme, izin almadan konuşma, başarılı öğrencide ilgi isteği, tv dizilerindeki karakterlere özenme, ödevlerini yapmama, tahtayı karalamadır. Sınıfta en az karşılaşılan istenmeyen davranış hırsızlık yapmadır. Öğretmenler istenmeyen davranışlara karşı öncelikle sözel yöntemler ile beraber beden dilini kullanmakta ileri davranış problemlerinde durumu değiştirme yöntemlerine yer vermektedirler. Öğretmenler fiziksel ceza yöntemini tercih etmemekle birlikte, uygulayan öğretmenlerde az değildir. Öğretmenler en fazla, öğrenciyi dinleyip açık iletişimde bulunma, sorunu kendi çözmeye çalışma, bakışlarla ikaz etme, nasihat verme yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenler sınıflarında demokratik bir ortam oluşturmakta ve sınıf ortamının düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yapmaktadır.

AVCI (2006), “Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada; İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisi araştırmıştır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulamıştır. Deney grubundaki öğrencilere 11 haftalık sınıf içi rehberlik etkinlikleri programı uygulanmıştır. Sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğu, akademik başarılarının da yükseldiğini belirlemiştir. Etkinliklere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise çalışma alışkanlıkları değişmemiş, akademik başarılarında bir farklılığın olmadığını görmüştür.

AKIN (2002), “Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları” adlı yüksek lisan tez çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır: sınıfta uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasında öğretmen davranışlarının etkisi olduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sınıfta uyumu sağlama

konusunda beceri eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, rehberlik faaliyetlerinin disiplin kurallarının, öğrencilerin disiplin sorunlarına çözüm üretmede yetersiz olduğu, öğretmenlerini disiplinsiz öğrencilere informal cezalar verdiği ortaya çıkmıştır.

KARAKOÇ (1998), “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” isimli araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin;

1-) Her şeyden önce sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeye gayret gösterdikleri,

2-) Zaman yönetiminde, öğrencileri tanıma ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmada yeterli oldukları,

3-) Sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi açısından yeterli oldukları,

4-) Bazılarının ise fiziksel cezaya yer verdikleri.

5-) Öğrenci tanıma teknikleri kullandıkları ama bilimsel olarak yapılmadığı,

6-) Ders araç ve gereçleri kullanmada yetersiz oldukları

7-) Öğrencilerin bireysel farklılıkları yönüyle tanımaya önem verdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

ATEŞ (2000), Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Derse Karşı Güdüleme Yöntemleri adlı çalışma, matematik öğretmenlerinin öğrencilerini derse karşı güdüleme yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Beş deneyimli ve beş deneyimsiz öğretmenin on ders saati gözlenerek inceleme yapılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir;

1-) Deneyimsiz öğretmenlerin sözlü ifadelerle dışsal güdülemeyi sağlamaya çalıştıkları, deneyimli öğretmenlerin ise sözlü notunu da kullanarak daha etkili bir dışsal güdüleme sağladıkları gözlemlenmiştir. Deneyimli öğretmenler dışsal güdülenmeye ağırlık verirken, deneyimsiz öğretmenlerin kavramsal zıtlık oluşturma, düşündürücü sorularla içsel güdülemeye ağırlık verdikleri görülmüştür.

2-) Her iki grubun da genellikle öğrencilerin ilgisini çekmeden, onları derse güdülemeden derse başladıkları ve derslerinde konuya uygun materyal kullanmadıkları görülmüştür. Ancak deneyimsiz öğretmenlerin bilgisayar teknolojisinden daha çok yararlandıkları da ortaya çıkmıştır.

3-) Deneyimsiz öğretmenlerin öğrencilerle daha sıcak bir iletişime girdikleri ve derslerinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

4- Her iki grubun da öğrenciler arası bireysel farklılıkları dikkate almadıkları ve sadece parmak kaldıran öğrencilerle ders işledikleri dolayısıyla sınıfta başarı güdüsü düşük olan öğrencileri güdüleyemedikleri görülmüştür.

5-) Çalışma sonunda; öğretmenlerin güdüleme yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, kullandıkları yöntemleri de genellikle farkında olmadan uyguladıkları anlaşılmıştır.

TOPÇU (1995), "Türk eğitim Sisteminde İlköğretim öğretmenlerini Güdüleme Sorunları" adlı araştırmasını Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulları sınıf öğretmenlerinin üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır;

1-)İlköğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin güven verici ve anlayışlı olması, rahat ve etkili çalışabilecekleri bir güvene sahip olmaları, okulda iş birliğine önem verilmesi, karşılıklı konuşularak sorunların çözülmesi ve iletişim sürecinin etkin olarak işletilmesi görüşüne sahiptirler

2-) İlköğretim okulu öğretmenleri güdüleyici yönetici tutumuna ilişkin görüşlerin tümüne "tamamen" düzeyinde katılmışlardır. Bu tutumlar, yöneticinin mesleki ve sosyal açıdan sürekli yenilenmesi, iletişim ve eşgüdümleme süreçlerini basan ile işletmesi, isteklerini yasal temellere dayandırıp, yerine getirilebilir olmasına dikkat etmesi, yetkiden çok etkileme araçlarını kullanması ve öğretmenlerin mesleki sorunların yanında özel sorunlarıyla da ilgilenmesi gerektiğidir.

3-)İlköğretim okulu öğretmenleri, sistemin güdüleme aracı olarak kullandığı cezaların güdüleyici etkisini "oldukça az" olarak algılamaktadırlar.

4-) İlköğretim okulu öğretmenleri, güdüleme aracı olarak kullanılan ödüllerin güdüleyici etkisini oldukça az olarak algılamaktadırlar

5-) Güdüleme alanında yapılan etkinliklerin yetersizliği, güdülemeye olanaklı çalışma koşullarının olmaması, ilköğretim okulu öğretmenlerinin nasıl güdülenebileceklerinin gerçekçi olarak saptanmamış olmasını en önemli güdüleme sorunu olarak algıladıkları görülmektedir.

6-) Kısa ve uzun süreli gereksinim ve isteklerin belirlenip uygulamaya konulması bu konuda işlevselliğin sağlanması, başarılı olmaları halinde verilecek ödüllerin temel gereksinimlerle birlikte, üst düzey gereksinimlerini de karşılar hale getirilmesi ve konu ile ilgili yasal metinlerin bu yenilikleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi.

TÜRE (1993), "Yöneticilik ve Motivasyon" adlı çalışmasında güdüleme ile başarının çok yakından ilişkili olduğunu belirtmekte ve güdülenmemiş işgörenin başarı göstermesinin beklenemeyeceğini vurgulanmaktadır.

Yöneticinin, işgörenlerin davranışlarını yargılaması ve yorumlaması sonucunda güdüleyici uygulamalar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. İşgörenlerin güdü, örgüt içi ve dışı, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini iyi anlayabilen ve bunların doyumu yönünde çaba gösteren yöneticinin, onlardan üst düzeyde performans sağlayacağını ileri sürmektedir. Yöneticinin işgörenlerden istediği pasif bir kabul değil, işin aktif ve verimli bir şekilde yapılmasını sağlayacak aktif bir arzunun yaratılması olduğunu ileri sürmektedir.

BAŞTEPE (1995), " Güdüleme Nedir, Yönetim ve Eğitim Yönetiminde Nasıl Rol Oynar?" konulu araştırma da güdülemenin yönetim ve eğitim yönetimi sürecindeki yeri, örgütsel etkililikteki rolü, örgüt iklimi ile etkileşimi ve örgütlerde yöneticilerin, işgörenleri, örgüt amaçları doğrultusunda güdülemede kullandıkları güdüleme kuramları üzerinde durmaktadır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır;

1-) İnsan davranışı herhangi bir nedene dayanmaktadır. Davranışlarımız, genellikle bazı amaçlara ulaşmak için bir arzu, istek ve gereksinim tarafından güdülenmektedir. Başka bir ifade ile davranış, amaç yönelimlidir. Yöneticiler, işgörenlerin davranış sebeplerini ve onları hangi dürtü ve gereksinimlerin davranışa yönelttiğini bilmek zorundadır. İşgörenlerin örgüt amaçları doğrultusunda, istedik davranışlar göstermeleri için güdülenmeleri, onların güdü ve gereksinim yapılarının iyi çözümlenmesine bağlı olmaktadır.

2-) İşgörenlerin güdülenmesi, yöneticinin en önemli görevlerinden biridir. İşgörenleri örgüt amaçları doğrultusunda güdüleyebilme, yöneticinin güdüleme ve yönetsel gücüne bağlı olmaktadır.

3-) Güdüleme örgütsel bütünleşmeyi, örgütün etkililiğini ve işgörenin doyumunu sağlayan, sürdüren örgütsel araçların başında gelmektedir.

4-) Olumlu ve yüksek düzeyde güdülenmenin işgörenlerin performansını iki, hatta üç kat arttırdığı gerçeği, güdülenmenin performans üzerindeki gizli etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, güdülenmenin önemli yönetsel bir görev olarak kabul edilmesini gerektirmektedir.

5-) Göreli bir kavram olan örgütsel etkililik, örgütün erişmesi gereken nihai bir durum olarak kabul edilmektedir. Etkililiğin sağlanmasının temelinde güdüleme yatmaktadır. Çünkü güdülenmiş insan, güdü etkililiğinin artırılmasında önemli bir etken olmaktadır.

6-) Özendirici güdüleme araçları, yöneticilerin işgörenleri güdülemede kullandıktan dış güdüleme araçlarıdır. Ancak bu araçların etkililiği bireyden bireye değişmektedir. Bu araçların etkililiği, bireylerin değer yargılarına, çevre faktörlerine, sosyal ve eğitsel düzeylerine ve toplumsal yapıya bağlı olduğu belirtilmektedir.

7-) Yapısı ve işlevleriyle çok farklı bir örgüt olarak kabul edilen okulun işgörenleri olan öğretmenlerin gösterecekleri performans, okulun etkililiğinin artırılması ve amaçlarının gerçekleştirilmesinin ön adımı olarak görülmektedir.

8-) Öğretmenleri güdülenmenin diğer örgütlerdeki işgörenleri güdülemek kadar kolay olmadığı görülmektedir. Okulun ekonomik olarak kâr amaçlı bir örgüt olmaması, örgütün öğretmenlerine para veya ekonomik değeri olan güdüleyici ödüller vermesini engellemektedir. Yöneticiler, öğretmenleri güdüleyebilmek için manevi ödüllere daha çok ağırlık verme zorunluluğundadırlar. Bunlar, üstünlük, saygınlık, takdir edilme ve iyi çalışma koşulları gibi ekonomik olmayan ancak, güdüleme gücü en az para kadar olan örgütsel ödüllerdir.

9-) Güdüleme konusunda çok sayıda kuramın geliştirilmiş olması, konuya verilen önemin bir ifadesi olarak kabul edilmektedir. (YILDIRIM, 2002, s.69-72 alıntı Baştepe, 1995)

ERTEM (2006) , Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel Ve Dışsal) Ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışması ile öğrencilerin kimya derslerinde sahip oldukları güdülenmeleri ve güdülenme türleri ile kimya tutumu ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Cinsiyetin güdülenme üzerine etkisini erkek ve kızların güdülenme puanları karşılaştırılarak incelemiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin kimya derslerindeki güdülenme puanlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin kimya dersindeki güdülenmeleri ile akademik başarı ve tutum arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akademik başarı düzeyi farklı öğrencilerin güdülenmeleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Kız öğrencilerin içsel güdülenmenin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, fakat dışsal güdülenmelerinin aynı olduğu bulunmuştur.

KÜÇÜKÇAKIR (2003) , Meslek Lisesi Öğrencilerinin Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma: Simav İlçesi Örneği adlı çalışmasında meslek lisesi öğrencilerinin okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından ne şekilde motive edildiklerini ve motive edilme derecelerini bulmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin alacağı ödüller ve yüksek notların onların motivasyonuna sebep olacağı belirlenmiştir. Yönetimde öğrenci görüşlerine de yer verilmesi , öğrenci ihtiyacının ve beklentilerinin karşılanacağı motivasyon araçları kullanmanın motivasyonu arttırdığı bulunmuştur.

GEÇER (2002), “Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi”ni araştırmıştır. Araştırmanın çalışma kümesini 1820 öğrenci (638 ilköğretim, 611 ortaöğretim, 571 yükseköğretim) oluşturmuştur. Öğrencilere “Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği”, “Tutum Ölçeği” ve “Güdü Ölçeği” uygulanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki öğretmenlerin öğretmen yakınlık davranışlarını orta düzeyde gösterdikleri, öğretmen yakınlık davranışlarının sözel derslerde sayısal derslere göre öğrencileri tarafından daha çok algılandığı, öğretmen yakınlık davranışlarının üç öğretim düzeyinde de başarı ile düşük, tutum ve güdülenme ile orta düzeyde ilişki gösterdiği, öğretmen yakınlığının üç öğretim düzeyinde de tutum ve güdüyü yordadığı, öğretmen yakınlığının öğrenci cinsiyetine, sınıf mevcuduna, öğretmenin cinsiyetine, öğretmenin yaşına, ünvanına, mezun olduğu okula, pedagojik formasyonuna, iletişim dersi alıp almamasına göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

YAŞLI (2001), Öğrenmede Empatik Dinleme Ve Öğrenme Gütülenmesine Etkisi adlı çalışma yapmıştır.Bu çalışmanın sonucunda; Empatik dinleme biçimini benimsemiş öğretmen tipi öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda olumlu tutumlar meydana getirirken öğrenme güdülenmelerini de yükselttiği görülmüştür. Bu gruptaki öğretmenler, mesleki beceri boyutu kapsamında önyargılı ve beklentili dinleme biçimini benimsemiş öğretmen tiplerine oranla çok daha yeterli bulunmuştur.

BAYINDIR (2001) , Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci BaşarısıÜzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim hizmetine dönük davranışlarının öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili öğretim yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Araştırmacı öğretmenlere öğrencilerini tanımalarını, öğrencilerine yumuşak bir tutum sergilemelerini ve öğretim hizmeti değişkenlerini (ipucu, katılım, pekiştireç, dönüt-düzeltilme, motivasyon, dikkat çekme, değerlendirme) eksiksiz kullanmalarını önermiştir. Ayrıca öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi stratejisi belirlemesini, sınıf kararlarını belirleme sürecine öğrencileri de katmasını ve alınan kararların kararlılıkla uygulanmasını da önermiştir.

Araştırmacıya göre, Öğretmen beden dilini iyi kullanmalı, iyi iletişim kurmalı, katılımcı yöntem ve teknikleri benimsemeli, öğrenci merkezli eğitimi benimsemeli, öğrenme iklimini yumuşatmalı, öğrenci görüş ve önerilerine açık olmalı, kendili geliştirmeli vb önerileri de dikkate almalıdır.

ŞENDUR (1999), “Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Gütüsü”nü araştırmıştır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu besinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları, bu algıların okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri, başarı güdüsü düzeyleri, bu düzeylerin okul türü ve cinsiyet ile ilişkileri ve sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemektir.

Araştırmaya İzmir ilinde bulunan okullardan tabakalama yöntemi ile seçilen 699 besinci sınıf öğrencisi katılmıştır. “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ve “Başarı Gütüsü Ölçeği” uygulanmıştır. Sonuç olarak;

a) olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasında etkili olabilecek kimi durumların kendi sınıf ortamında yer almadığını ancak sınıfın büyüklüğü ve öğretmenin etkisi boyutunda olumlu bakış açılarının olduğu anlaşılmıştır,

b) sınıfın büyüklüğü ve sınıf düzeni boyutlarının Devlet ile Özel ilköğretim okulları arasında önemli farklılıklar görülürken, okullar arasında sınıf atmosferi algısının oluşmasında öğretmenin etkisi boyutundaki öğrenci algılarında okullar arasında farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır,

c) öğrencilerin genelde başarı güdüsüne sahip olduğu belirlenmiştir,

d) cinsiyete göre bir farklılık görülmemiştir,

e) Devlet ve Özel ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmuştur,

f) besinci sınıf öğrencilerinin sınıf atmosferine ilişkin algıları ile başarı güdüsü düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı konusunda yapılan çalışmada ise, farklı düzeylerde sınıf atmosferi algısına sahip öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerinin de farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ŞARA (2005), Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Güdülenmeyi Sağlamaya Yönelik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya göre; Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğrenciyi güdüleyici daha çok davranış gösterdikleri belirtilmiştir. 6 – 10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek derecede güdülemeyi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça güdülemelerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca kıdem arttıkça öğretmenlerin kendini yenileme, geliştirme oranlarının azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenin haftalık ders saati fazla ve sınıf mevcudu da fazla olan öğretmenlerin motivasyonu düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde güdülenmeyi sağlamaya yönelik davranışlarının, öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, mezun oldukları okullar, sınıf mevcutları ve sınıf düzeyleri açısından ölçeğin tümü için anlamlı ölçüde değişmediği halde, ölçeğin alt boyutlarında farklılaştığı görülmüştür.

CEYLAN (2003), “Sınıfta Motivasyon” konulu araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma ile ilköğretim ikinci kademesindeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, sınıfın etkileşim düzeni ve

sınıf iklimi gibi değişkenlerin öğretmenler tarafından sınıf içinde ne derece dikkate alındığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yönteminden gözlem tekniğine göre desenlenmiştir. Veriler, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezine bağlı bir ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde gözlenmesiyle toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenin öğrencileri azarlama, küfür etme ve alay etme gibi olumsuz davranışlar sergilediği ve dolayısıyla olumsuz sınıf iklimi yarattığı, rehberlik ve danışmanlık, bilgi kaynağı, yöntem ve teknik ve düzey sağlayıcılık gibi öğretmen rollerini Türkçe öğretmene göre daha az sıklıkta yerine getirdiği saptanmıştır. Sınıfın örgütlenmesinde İngilizce öğretmenin davranışlarının, Türkçe öğretmene göre daha az sayıda olduğu saptanmıştır. Her iki öğretmenin de motivasyon yaklaşım ve modellerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğundan dolayı, motivasyon değişkenlerini etkili bir şekilde dikkate almadıkları sonucuna varılmıştır.

BABACAN (1999), Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları Ve Günü adlı çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarında, öğrenci güdülenmesi cinsiyet ile sosyo – ekonomik düzeyin etkileri, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ile öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır;

1-) Cinsiyetin öğretmen tutumu ve öğrenci güdülenmesi üzerinde, önemli bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

2-) Öğretmen tutumlarının öğrencinin sosyo – ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

3-) Öğrencilerin güdülenmesinin sosyo – ekonomik düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır

4-) Öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu ile öğrenci güdülenmesinde öğretmen beklentisi ile ders çalışma isteği arasında önemli bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır.

CHRİSTOPHEL (1990), öğretmen yakınlığı ile ilgili araştırmasında, önce öğretmen yakınlığı ve öğrenci güdülenmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Daha sonra bu iki faktörü birleştirerek öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada yakınlık, güdü ve öğrenme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, öğretmen yakınlığının öğrenmenin tüm düzeyleri üzerinde pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğrenci güdülenmesinin artırılmasında da öğretmenlerin kullandığı yakınlık davranışlarının güçlü bir etkisi olduğu bildirilmiştir.(BOLAT, 2007 s.104 alıntı Christophel,1990)

KALİSKA (2002) “A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices” isimli literatür taraması tarzında yaptığı tez çalışmasında sınıf yönetimi yaklaşımlarını her açıdan incelemiş ve tezinin öneriler kısmında öğretmenlere etkili bir sınıf yönetimi için tavsiyelerde bulunmuştur.

Araştırmacının önerileri şu şekildedir;

- Öğrencilerinizle ilgili yüksek beklentiler geliştirin,
- Etkili dinleme becerilerini kullanın,
- Öğrencilerin çalışmalarındaki olumlu şeyleri görmeye çalışın,
- Öğrencilerin kendilerine saygılarını geliştirin,
- Kurallarınızı özel durumlu öğrencileri de kapsayacak şekilde oluşturun,
- Olumlu pekiştireçler verin,
- Anlaşılır yönergeler verin,
- Etkili bir liderlik sergileyin,
- Davranışlarınızda tutarlı olun,
- Adil olun,
- Öğrencilerin hislerine her zaman saygılı olun,
- Aşağılama ve dalga geçmekten kaçının,
- Öğrencilerin yeterli olduklarına inanın,
- Meselelere her açıdan yaklaşmaya açık olun,
- Samimi olun,
- Yargılamadan dinleyin,
- Ailelerle işbirliği yapın,
- İsteddiğiniz davranışlara model olun,□□□□□□□□
- Sınıf kurallarını olumlu şekilde oluşturun,
- Öğrencileri yapabileceklerinin en iyisini yapmak için destekleyin,
- Aile ile iletişim yollarını her zaman açık tutun,
- Çocukların güvenliğini sağlayın,

- İyi bir eğitimci olarak kendinize inanın,
- Yeni yaklaşımlar deneyin,
- Uygun tepki zamanı için bekleyin,
- Hedeflerinizi açık ve özlü şekilde oluşturun,
- Öğrencilere olumlu değerlerini geliştirmek için seçenekler sunun,
- Öğrencilerinizi tanıyın,
- Güne olumlu şekilde başlamayı alışkanlık haline getirin,
- Verimli bir öğrenme ortamı oluşturun.

KARAKELLE (2005), yaptığı “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi” isimli araştırmada mevcut kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturmuş ve lise öğretmenlerinin etkili öğretmenliği nasıl tanımladıklarını belirleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini bu boyutlar altında tartışmıştır. Öğretmenlerle görüşme yapılarak etkili bir öğretmeni tanımlayan on nitelik belirtmeleri istenmiştir. Verilere göre lise öğretmenleri etkili bir öğretmeni öncelikle öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımlamaktadır. Öngörülen nitelikler etkili öğretmenlik boyutları çerçevesinde ele alındığında, kişisel özellik ve tutumlar ile öğrenci ilişkileri boyutlarının öğretim becerileri, sınıf yönetimi, sunuş becerileri boyutlarına oranla daha önemli bulunduğu görülmektedir.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Genel Liseler ve Özel Liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Genel Lise ve Özel Liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin danışmanlık yaptıkları sınıflardaki öğrencileri motive etmedeki rollerinin belirlenmesi amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Araştırma ile Genel lise ve Özel Liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Tarama yöntemi ile bilgiler toplanmıştır. Tarama Yöntemi; Belirli sorunlarla ilgili olarak geniş kitlelerin görüşlerinin alınmasıdır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumun, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 1999, s.77). Araştırma konusu, tarama yöntemi ilkeleri gereği içinde bulunduğu koşul içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Taramaya, konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar dahil edilmiştir. Bu yönüyle araştırma bilimsel bir nitelik kazanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma bir bağımsız evrenden oluşmakta ve bu evrenden alınmış bir bağımsız örneklem içermektedir.

Bu araştırmanın evrenini 2006 – 2007 Eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki genel lise ve özel liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki genel liselerde görev yapan 301 (% 85) sınıf danışman öğretmeni ile, Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki özel liselerde görev yapan 54 (% 15) sınıf danışman öğretmeni olmak üzere toplam 355 sınıf danışman öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal yapıyı oluşturmak için ilgili literatür taranmıştır. Araştırmanın kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Bu konuya yakın yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır. (Ateş 2000, Karakoç 1998, Aksu 1997, Avcı 2006, Akın 2006, Bolat 2007, Ceylan 2003, Şara 2005, Ertem 2006, Geçer 2002, Şendur 1999, Yaşlı 2001, Küçükçakır 2003, Bayındır 2001, Babacan 1999). Farklı okul türlerinden seçilen 20 öğrenciye anketin içeriği ile ilgili 4 soru sorularak öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilmek istenen bilgiler toplanarak, uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda anketler hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket önce örneklem grubunda olmayan 30 kişiye uygulanmış ve anlaşılabilirliği tespit edilmiştir. Uzman görüşü de alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği için ALPHA güvenirlilik katsayısı (reliabilitiy anallysis) hesaplanmış ve uygun bulunmuştur.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren 6 adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, sınıf danışman öğretmenlerinin danışmanlık yaptıkları öğrenciyi etkileme rollerini araştırmak amacıyla 30 adet soru bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümü beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiş olup, her sorunun karşısına cevap seçeneği olarak; 1= “ Hiçbir Zaman ”, 2= “ Nadiren ”, 3= “ Ara sıra ”, 4= “ Genellikle ” ve 5= “ Her Zaman ”, anlamını taşıyan derecelendirme ölçeği konulmuştur. Üçüncü bölüm ise sınıf danışman öğretmenlerin konuyla ilgili eklemek istedikleri düşünceleri için ayrılmıştır.

Anket İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki genel liselerde görev yapan 301 sınıf danışman öğretmeni ile özel okullarda görev yapan 54 sınıf danışman öğretmeni olmak üzere, toplam 355 kişiye uygulanmıştır.

Anketin uygulanması 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yılı 2. döneminde (Mayıs ve Haziran aylarında) sağlanmıştır. Anketin daha sağlıklı ve düzenli olması için anket 3 hafta süre ile devam etmiştir.

Anket uygulaması için okul seçimi rast gele yapıldı ve okulda bulunan tüm sınıf danışman öğretmenlere uygulanmaya dikkat edilmiştir. Anket uygulaması yapılırken, okul da fiilen sınıf danışmanlık görevini yapan sınıf danışman öğretmenlere anket dağıtılmış ve

anketteki ifadeler için de gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere anketi cevaplamaları için de yeteri kadar süre verilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen bilgiler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), Standart sapma (ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde $n > 30$ olduğu durumlarda anova analizi kullanılmıştır.

Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Sınıf mevcudu, öğretmen yaşı ve laboratuvar ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de tamamlayıcı hesaplardan Post – Hoc Scheffe testi yapılmış ve farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen tüm hesaplamalar tablolara aktarılmış ve ayrı ayrı açıklanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için ankette toplanan veriler 1 – 5 aralığında kodlanmış ve bilgisayara girilmiştir. Bu veriler bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde de bu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

| Verilen Ağırlık | Seçenekler | Sınırı |
|-----------------|--------------|-------------|
| 1 | Hiçbir zaman | 1.00 - 1.49 |
| 2 | Nadiren | 1.50 - 2.49 |
| 3 | Ara sıra | 2.50 - 3.49 |
| 4 | Genellikle | 3.50 - 4.49 |
| 5 | Her zaman | 4.50 - 5.00 |

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya dahil edilen genel lise ve özel liselerde görev yapan sınıf danışman öğretmenleri hakkında erişilen bulgulara yer verilecektir.

Verilerin daha iyi anlaşılması için veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik programının yardımıyla, tablolar haline dönüştürülerek açıklamaları tabloların altına yapılmıştır.

4.1. ÖĞRETMEN DENEKLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen deneklerin kişisel bilgileri, öğretmen anketinin birinci bölümünde yer alan 6 adet sorudan elde edilmiştir. Anketleri yanıtlayan öğretmenlerin profillerini çıkarmak için bu bölümde verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin “ Cinsiyet ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---------------|---------------|-------------|
| Kadın | 155 | 43,7 |
| Erkek | 200 | 56,3 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 155'inin (% 43,7) kadın öğretmenlerden oluştuğu, 200'ünün (% 56,3) erkek öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu “ Okul Türü ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Okul Türü | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|---------------|---------------|-------------|
| Genel Lise | 301 | 84,8 |
| Özel Lise | 54 | 15,2 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 301'inin (% 84,8) Genel Lise öğretmeni olduğu, 54'ünün (% 15,2) ise Özel Lise öğretmenlerinden olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Sınıf Mevcudu | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|----------------------|----------------------|--------------------|
| 01 – 25 arası | 40 | 11,3 |
| 26 – 30 arası | 135 | 38 |
| 31 – 35 arası | 61 | 17,2 |
| 36 – 40 arası | 58 | 16,3 |
| 41 – 45 arası | 37 | 10,4 |
| 46 ve üzeri | 24 | 6,8 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 40'ının (% 11,3) sınıf mevcudunun (01 – 25) arasında, 135'inin (% 38) sınıf mevcudunun (26 – 30) arasında, 61'inin (% 17,2) sınıf mevcudunun (31 – 35) arasında, 58'inin (% 16,3) sınıf mevcudunun (36 – 40) arasında, 37'sinin (% 10,4) sınıf mevcudunun (41 – 45) arasında ve 24'ünün de (% 6,8) sınıf mevcudunun (46 ve üzeri) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Mesleki Kıdem ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Öğretmenin Mesleki Kıdemi | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|----------------------------------|----------------------|--------------------|
| 01 – 05 arası | 56 | 15,8 |
| 06 – 10 arası | 133 | 37,5 |
| 11 – 15 arası | 86 | 24,2 |
| 16 – 20 arası | 45 | 12,7 |
| 21 ve üzeri | 35 | 9,9 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 56'sının (% 15,8) mesleki kıdemi (01 – 05) arasında, 133'ünün (% 37,5) mesleki kıdemi (06 – 10) arasında, 86'sının (% 24,2) mesleki kıdemi (11 – 15) arasında, 45'inin (% 12,7) mesleki

kıdemi (16 – 20) arasında ve 35’inin (% 9,9) mesleki kıdeminin (21 ve üzeri) olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Eğitim Durumu ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Öğretmenin Eğitim Durumu | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|--------------------------|---------------|--------------|
| Meslek Yüksek Okulu | 7 | 2 |
| Fakülte | 321 | 90,4 |
| Lisansüstü | 27 | 7,6 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’ sinin (% 2) eğitim durumunun Meslek Yüksek Okulu olduğunu , 321’inin (% 90,4) eğitim durumunun Fakülte olduğu ve 27’sinin ise (% 7,6) eğitim durumunun Lisansüstü olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kadrolarının Bulunduğu Okullarda “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine Göre Dağılımı

| Öğretmenin Haftalık Ders Saati | Frekans (N) | Yüzde (%) |
|--------------------------------|---------------|--------------|
| 10 – 15 arası | 17 | 4,8 |
| 16 – 20 arası | 49 | 13,8 |
| 21 – 25 arası | 151 | 42,5 |
| 26 – 30 arası | 100 | 28,2 |
| 31 ve üzeri | 38 | 10,7 |
| Toplam | 355 | 100,0 |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 17’sinin (% 4,8) haftalık ders saatinin (10 – 15) arasında, 49’unun (% 13,8) haftalık ders saatinin (16 – 20) arasında, 151’inin (% 42,5) haftalık ders saatinin (21 – 25) arasında, 100’ünün (% 28,2) haftalık ders saatinin (26 – 30) arasında, ve 38’inin (% 10,7) haftalık ders saatinin (31 ve üzerinde) olduğu görülmüştür.

4.1.2. Öğretmen Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı İfadelere Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Öğretmen Deneklerde, “ Cinsiyet ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm öğretmen deneklerin, “ Cinsiyet ” değişkenine göre öğrenci motivasyonuna ilişkin görüş farklılıklarını içermektedir. Bu durumda birinci denence cümlesi doğru çıkmamıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 14. Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|-----|------|------|------|-----|-------|
| Kadın | 155 | 4,19 | 0,72 | 2,02 | 353 | 0,044 |
| Erkek | 200 | 4,03 | 0,78 | | | |

Tablo 7 incelendiğinde “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim.” ifadesine ilişkin cinsiyet farklılıklarına göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre kadın öğretmenler “**Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim.**” değişkenine, erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 17. Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|-------|-----|-------|
| Kadın | 155 | 3,89 | 0,84 | 2,288 | 353 | 0,023 |
| Erkek | 200 | 3,67 | 0,90 | | | |

Tablo 8’de görüldüğü gibi “Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık

olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.Çünkü; kadın öğretmenler “ **Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim** ” değişkenine, erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 18 Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Kadın | 155 | 4,16 | 0,66 | 3,468 | 353 | 0,001 |
| Erkek | 200 | 3,89 | 0,75 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde “ Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm ” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre kadın öğretmenler “**Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm** ” değişkenine, erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 19 Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Kadın | 155 | 2,62 | 1,23 | -2,25 | 318,612 | 0,025 |
| Erkek | 200 | 2,91 | 1,15 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.Çünkü; Erkek öğretmenler “**Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum**” değişkenine, kadın öğretmenlere göre daha çok katıldıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 20 Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|-------|-----|------|
| Kadın | 155 | 4,03 | 0,66 | 2,594 | 353 | 0,01 |
| Erkek | 200 | 3,84 | 0,72 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde “ Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır. Çünkü; Kadın öğretmenler “**Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım**” değişkenine, erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Tablo 12. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 22 Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|------|---------|-------|
| Kadın | 155 | 3,16 | 1,00 | 3,13 | 312,482 | 0,002 |
| Erkek | 200 | 3,48 | 0,90 | | | |

Tablo 12 incelendiğinde “ Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre erkek öğretmenler “**Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım**” değişkenine, kadın öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 25 Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Kadın | 155 | 2,23 | 1,12 | -2,528 | 339,097 | 0,012 |
| Erkek | 200 | 2,55 | 1,18 | | | |

Tablo 13’de görüldüğü gibi “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır. Çünkü; Erkek öğretmenler “ **Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır** ” değişkenine, kadın öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre “ Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 27, Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Kadın | 155 | 2,00 | 0,89 | -3,456 | 344,769 | 0,001 |
| Erkek | 200 | 2,34 | 0,98 | | | |

Tablo 14 incelendiğinde “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” ifadesine ilişkin cinsiyete göre yapılan t- testi sonucuna göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulgulara göre erkek öğretmenler “**Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır** ” değişkenine, kadın öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Birinci denence cümlesi doğrulanmamıştır.

4.1.2.2. Öğretmen Deneklerde, “ Okul Türü ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm öğrenci deneklerin, “ Okul Türü ” değişkenine göre sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna ilişkin görüş farklılıklarını içermektedir. Bu durumda ikinci denence cümlesi doğrulanmıştır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum.” İfadesine İlişkin Okul Türü Farklılıklarını Test Etmek Amacıyla Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 03 Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|------|-----|-------|
| Genel Lise | 301 | 4,47 | 0,59 | 2,31 | 353 | 0,021 |
| Özel Lise | 54 | 4,27 | 0,49 | | | |

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “ Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum. ” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “ **Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum** ” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 09 . Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|--------|--------|-------|
| Genel Lise | 301 | 4,03 | 0,66 | -2,959 | 81,313 | 0,004 |
| Özel Lise | 54 | 4,29 | 0,57 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim ” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “**Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim**” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “ Hakkını arayan öğrencime destek olurum ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 10 - Hakkını arayan öğrencime destek olurum. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|--------|--------|---|
| Genel Lise | 301 | 4,27 | 0,67 | -4,651 | 88,775 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 4,64 | 5,51 | | | |

Tablo 17 incelendiğinde Öğretmenlerin “- Hakkını arayan öğrencime destek olurum ” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “**Hakkını arayan öğrencime destek olurum** ” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 11 Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem . | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|-----|------|------|--------|--------|-------|
| Genel Lise | 301 | 4,27 | 0,68 | -2,784 | 92,582 | 0,007 |
| Özel Lise | 54 | 4,5 | 0,50 | | | |

Tablo 18’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin “Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “ **Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem** ” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 12 . Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 3,88 | 1,17 | -5,125 | 99,922 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 4,53 | 0,79 | | | |

Tablo 19 incelendiğinde Öğretmenlerin “Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem ” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “**Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem**” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 18 Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 3,97 | 0,73 | -2,495 | 78,187 | 0,015 |
| Özel Lise | 54 | 4,22 | 0,66 | | | |

Tablo 20 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “**Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm**” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katılmışlardır.

Tablo 21. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 19 Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 3,02 | 1,10 | 9,821 | 353 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 1,48 | 0,74 | | | |

Tablo 21’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “**Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum**” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 24 Meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir . | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 2,11 | 1,07 | 4,451 | 353 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 1,44 | 0,63 | | | |

Tablo 22’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin “Meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “**Meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir**” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 25 Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 2,58 | 1,15 | 6,922 | 353 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 1,46 | 0,69 | | | |

Tablo 23 incelendiğinde Öğretmenlerin “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “**Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır**” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 26 Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım | N | X | Ss | T | Sd | P |
|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Genel Lise | 301 | 3,77 | 0,85 | -4,363 | 92,86 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 4,20 | 0,62 | | | |

Tablo 24’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “**Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım**” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden

olmaktadır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 27 Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|-------|-----|---|
| Genel Lise | 301 | 2,30 | 0,95 | 5,188 | 353 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 1,59 | 0,76 | | | |

Tablo 25’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “**Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır**” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| Soru : 28 Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var. | N | X | Ss | T | Sd | P |
|---|-----|------|------|-------|-----|---|
| Genel Lise | 301 | 2,02 | 1,07 | 3,784 | 353 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 1,44 | 0,76 | | | |

Tablo 26 incelendiğinde Öğretmenlerin “Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var.” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre genel liselerde görev yapan öğretmenler “**Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var.**” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre “Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıklarını Test Etmek İçin Yapılan t- Testi Sonuçları

| | | | | | | |
|--|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| Soru : 29 Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem | N | X | Ss | T | Sd | P |
| Genel Lise | 301 | 3,51 | 1,28 | -3,912 | 115,621 | 0 |
| Özel Lise | 54 | 4,01 | 0,76 | | | |

Tablo 27 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem” ifadesine ilişkin okul türü farklılıkları ile ilgili yapılan t- testi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre özel liselerde görev yapan öğretmenler “ **Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem** ” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katılmışlardır.

4.1.2.3. Öğretmen Deneklerde, “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm öğretmen deneklerin, “ Sınıf Mevcudu ” değişkenine göre öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin gruplar arası görüş farklılıklarını içermektedir. Bu durumda üçüncü denence cümlesinin doğrulandığı görülmüştür.

Tablo 28. Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f , X , Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|----------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 14 | 1 - 25 | 40 | 4,25 | 0,63 | Gruplar Arası | 12,298 | 5 | 2,46 | 4,47 | 0,001 |
| | 26 - 30 | 135 | 4,24 | 0,73 | | | | | | |
| | 31 - 35 | 61 | 4,16 | 0,68 | Grup İçi | 192,051 | 349 | 0,55 | | |
| | 36 - 40 | 58 | 3,91 | 0,82 | | | | | | |
| | 41 - 45 | 37 | 3,70 | 0,74 | Toplam | 204,349 | 354 | | | |
| | 46 ve Üzeri | 24 | 3,95 | 0,85 | | | | | | |
| | Toplam | 355 | 4,10 | 0,75 | | | | | | |

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesinin sınıf mevcudu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 28A’da verilmiştir.

Tablo 28A. Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Sınıf Mevcudu (i) | Sınıf Mevcudu (j) | $\bar{X}_I - \bar{X}_J$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 14 | 1 - 25 | 26 - 30 | 0,00 | 0,13 | 1 |
| | | 31 - 35 | 0,08 | 0,15 | 0,99 |
| | | 36 - 40 | 0,33 | 0,15 | 0,43 |
| | | 41 - 45 | 0,54 | 0,16 | 0,06 |
| | | 46 ve Üzeri | 0,29 | 0,19 | 0,80 |
| | 26 - 30 | 1 - 25 | -0,00 | 0,13 | 1 |
| | | 31 - 35 | 0,08 | 0,11 | 0,99 |
| | | 36 - 40 | 0,33 | 0,11 | 0,15 |
| | | 41 - 45 | 0,54* | 0,13 | 0,00 |
| | | 46 ve Üzeri | 0,28 | 0,16 | 0,69 |
| | 31 - 35 | 1 - 25 | -0,08 | 0,15 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | -0,08 | 0,11 | 0,99 |
| | | 36 - 40 | 0,25 | 0,13 | 0,64 |
| | | 41 - 45 | 0,46 | 0,15 | 0,11 |
| | | 46 ve Üzeri | 0,20 | 0,17 | 0,93 |
| | 36 - 40 | 1 - 25 | -0,33 | 0,15 | 0,43 |
| | | 26 - 30 | -0,33 | 0,11 | 0,15 |
| | | 31 - 35 | -0,25 | 0,13 | 0,64 |
| | | 41 - 45 | 0,21 | 0,15 | 0,87 |
| | | 46 ve Üzeri | -0,04 | 0,18 | 1 |
| | 41 - 45 | 1 - 25 | -0,54 | 0,16 | 0,06 |
| | | 26 - 30 | -0,54* | 0,13 | 0,00 |
| | | 31 - 35 | -0,46 | 0,15 | 0,11 |
| | | 36 - 40 | -0,21 | 0,15 | 0,87 |
| | | 46 ve Üzeri | -0,25 | 0,19 | 0,88 |
| 46 ve Üzeri | 1 - 25 | -0,29 | 0,19 | 0,80 | |
| | 26 - 30 | -0,28 | 0,16 | 0,69 | |
| | 31 - 35 | -0,20 | 0,17 | 0,93 | |
| | 36 - 40 | 0,04 | 0,18 | 1 | |
| | 41 - 45 | 0,25 | 0,19 | 0,88 | |

Tablo 28A’da ifade edildiği gibi “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesine ilişkin sınıf mevcudu değişkenine göre hangi grupların farklılaştığını belirlemek üzere yapılan

tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; sınıf mevcudu 26 - 30 olan grubun öğretmenleri bu ifadeye sınıf mevcudu 41 – 45 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve sınıf mevcudu 26 – 30 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|--------|---|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 19 | 1 - 25 | 40 | 1,77 | 1,02 | Gruplar Arası | 89,846 | 5 | 17,969 | 15,028 | 0 |
| | 26 - 30 | 135 | 2,55 | 1,13 | | | | | | |
| | 31 - 35 | 61 | 3,08 | 1,03 | Grup İçi | 417,309 | 349 | 1,196 | | |
| | 36 - 40 | 58 | 3,27 | 1,05 | | | | | | |
| | 41 - 45 | 37 | 2,86 | 1,10 | Toplam | 507,155 | 354 | | | |
| | 46 ve Üzeri | 24 | 3,75 | 1,15 | | | | | | |
| | Toplam | 355 | 2,78 | 1,19 | | | | | | |

Tablo 29’de görüldüğü gibi “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesinin sınıf mevcudu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 29A’da verilmiştir.

Tablo 29A. Öğretmenlerin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | | | | | |
|------|---------------------|---------|--------|------|------|
| S 19 | 1 - 25 | 26 - 30 | -0,78* | 0,19 | 0,00 |
| | Sınıf Mevcudu (i) | 31 - 35 | -1,30* | 0,22 | 0 |
| | | 36 - 40 | -1,50* | 0,22 | 0 |

| | | | | | |
|-------------|---------|-------------|--------|------|------|
| | | 41 - 45 | -1,08* | 0,24 | 0,00 |
| | | 46 ve Üzeri | -1,97* | 0,28 | 0 |
| | 26 - 30 | 1 - 25 | 0,78* | 0,19 | 0,00 |
| | | 31 - 35 | -0,52 | 0,16 | 0,08 |
| | | 36 - 40 | -0,72* | 0,17 | 0,00 |
| | | 41 - 45 | -0,30 | 0,20 | 0,80 |
| | | 46 ve Üzeri | -1,19* | 0,24 | 0 |
| | | | | | |
| | 31 - 35 | 1 - 25 | 1,30* | 0,22 | 0 |
| | | 26 - 30 | 0,52 | 0,16 | 0,08 |
| | | 36 - 40 | -0,19 | 0,20 | 0,96 |
| | | 41 - 45 | 0,21 | 0,22 | 0,96 |
| | | 46 ve Üzeri | -0,66 | 0,26 | 0,26 |
| | 36 - 40 | 1 - 25 | 1,50* | 0,22 | 0 |
| | | 26 - 30 | 0,72* | 0,17 | 0,00 |
| | | 31 - 35 | 0,19 | 0,20 | 0,96 |
| | | 41 - 45 | 0,41 | 0,23 | 0,67 |
| | | 46 ve Üzeri | -0,47 | 0,26 | 0,67 |
| | 41 - 45 | 1 - 25 | 1,08* | 0,24 | 0,00 |
| | | 26 - 30 | 0,30 | 0,20 | 0,80 |
| 31 - 35 | | -0,21 | 0,22 | 0,96 | |
| 36 - 40 | | -0,41 | 0,23 | 0,67 | |
| 46 ve Üzeri | | -0,88 | 0,28 | 0,09 | |
| 46 ve Üzeri | 1 - 25 | 1,97* | 0,28 | 0 | |
| | 26 - 30 | 1,19* | 0,24 | 0 | |
| | 31 - 35 | 0,66 | 0,26 | 0,26 | |
| | 36 - 40 | 0,47 | 0,26 | 0,67 | |
| | 41 - 45 | 0,88 | 0,28 | 0,09 | |

Tablo 29A’da ifade edildiği gibi “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesine ilişkin sınıf mevcudu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık oluştuğunu belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; sınıf mevcudu 26 – 30 arası olan grup, 31 – 35 arası olan grup , 36 – 40 arası olan grup, 41 – 45 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar bu ifadeye sınıf mevcudu 01 – 25 olan gruba göre daha fazla katılmışlardır ve 01 – 25 olan grubun dışında diğer bütün grupların lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ve sınıf mevcudu 36 – 40 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar bu ifadeye sınıf mevcudu 26 – 30 olan gruba göre daha fazla katılmışlardır. Sınıf mevcudu 36 – 40 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan grupların lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

4.1.2.4. Öğretmen Deneklerde, “ Mesleki Kıdem ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm Öğretmen deneklerin, “Mesleki Kıdem” değişkenine göre öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin gruplar arası görüş farklılıklarını içermektedir. Bu durumda dördüncü denence cümlesi doğrulanmıştır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F |
| | 1 - 5 | 56 | 4,42 | 0,62 | Gruplar Arası | 8,058 | 4 | 2,014 | 4,619 |
| | 6 - 10 | 133 | 4,48 | 0,61 | | | | | |
| | | | 4,26 | 0,69 | Grup İçi | 152,63 | | | |
| | 16 - 20 | 45 | 4,02 | 0,78 | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 4,34 | 0,63 | Toplam | 160,687 | 354 | | |
| | Toplam | 355 | 4,34 | 0,67 | | | | | |

Tablo 30 incelendiğinde Öğretmenlerin “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 30A’da verilmiştir.

Tablo 30A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| S 04 | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | Scheffe Testi Sonuçları | | |
|------|-------------------|-------------------|-------------------------|---------------------|------|
| | | | $0,21 X_i - X_j$ | $0,09 Sh_{\bar{X}}$ | |
| | 1-5 | 6-10 | 0,05 | 0,10 | 0,99 |
| | 1-5 | 16-20 | 0,45* | 0,11 | 0,00 |
| | 1-5 | 21 ve Üzeri | 0,13 | 0,12 | 0,87 |
| | 16-20 | 21 ve Üzeri | -0,16 | 0,11 | 0,73 |
| | 16-20 | 21 ve Üzeri | -0,21 | 0,09 | 0,24 |

| | | | | | |
|--|-------------|-------------|--------|------|------|
| | | 16 - 20 | 0,24 | 0,12 | 0,39 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,07 | 0,13 | 0,98 |
| | 16 - 20 | 1 - 5 | -0,40 | 0,13 | 0,05 |
| | | 6 - 10 | -0,45* | 0,11 | 0,00 |
| | | 11 - 15 | -0,24 | 0,12 | 0,39 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,32 | 0,14 | 0,32 |
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,08 | 0,14 | 0,98 |
| | | 6 - 10 | -0,13 | 0,12 | 0,87 |
| | | 11 - 15 | 0,07 | 0,13 | 0,98 |
| | | 16 - 20 | 0,32 | 0,14 | 0,32 |

Tablo 30A incelendiğinde “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu bu ifadeye Mesleki Kıdemi 16 – 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Mesleki Kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 06 | 1 - 5 | 56 | 3,98 | 0,75 | Gruplar Arası | 7,66 | 4 | 1,915 | 3,564 | 0,007 |
| | 6 - 10 | 133 | 4,13 | 0,70 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 3,89 | 0,78 | Grup İçi | 188,058 | 350 | 0,537 | | |
| | 16 - 20 | 45 | 3,84 | 0,76 | | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 3,68 | 0,63 | Toplam | 195,718 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,97 | 0,74 | | | | | | |

Tablo 31 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu

belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 31A’da verilmiştir.

Tablo 31A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 06 | 1 - 5 | 6 - 10 | -0,15 | 0,11 | 0,78 |
| | | 11 - 15 | 0,08 | 0,12 | 0,97 |
| | | 16 - 20 | 0,13 | 0,14 | 0,92 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,29 | 0,15 | 0,47 |
| | 6 - 10 | 1 - 5 | 0,15 | 0,11 | 0,78 |
| | | 11 - 15 | 0,24 | 0,10 | 0,23 |
| | | 16 - 20 | 0,29 | 0,12 | 0,26 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,44* | 0,13 | 0,03 |
| | 11 - 15 | 1 - 5 | -0,08 | 0,12 | 0,97 |
| | | 6 - 10 | -0,24 | 0,10 | 0,23 |
| | | 16 - 20 | 0,05 | 0,13 | 0,99 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,20 | 0,14 | 0,72 |
| | 16 - 20 | 1 - 5 | -0,13 | 0,14 | 0,92 |
| | | 6 - 10 | -0,29 | 0,12 | 0,26 |
| | | 11 - 15 | -0,05 | 0,13 | 0,99 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,15 | 0,16 | 0,92 |
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,29 | 0,15 | 0,47 |
| | | 6 - 10 | -0,44* | 0,13 | 0,03 |
| | | 11 - 15 | -0,20 | 0,14 | 0,72 |
| | | 16 - 20 | -0,15 | 0,16 | 0,92 |

Tablo 31A incelendiğinde “Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler bu ifadeye Mesleki Kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Mesleki Kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan (P<0,05) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | ANOVA Sonuçları |
|--------------------|-----------------|
|--------------------|-----------------|

| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
|------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|---|
| S 14 | 1 - 5 | 56 | 4,35 | 0,67 | Gruplar Arası | 15,438 | 4 | 3,859 | 7,15 | 0 |
| | 6 - 10 | 133 | 4,21 | 0,7 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 4 | 0,76 | Grup İçi | 188,912 | 350 | 0,54 | | |
| | 16 - 20 | 45 | 4,02 | 0,78 | | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 3,6 | 0,81 | Toplam | 204,349 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 4,10 | 0,75 | | | | | | |

Tablo 32 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 32A’da verilmiştir.

Tablo 32A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 14 | 1 - 5 | 16 - 20 | -0,42 | 0,16 | 0,16 |
| | | 6 - 10 | 0,13 | 0,11 | 0,84 |
| | | 11 - 15 | 0,35 | 0,12 | 0,09 |
| | | 16 - 20 | 0,33 | 0,14 | 0,27 |
| | 6 - 10 | 21 ve Üzeri | 0,75* | 0,15 | 0 |
| | | 1 - 5 | -0,13 | 0,11 | 0,84 |
| | | 11 - 15 | 0,21 | 0,10 | 0,33 |
| | | 16 - 20 | 0,19 | 0,12 | 0,66 |
| | 11 - 15 | 21 ve Üzeri | 0,61* | 0,13 | 0,00 |
| | | 1 - 5 | -0,35 | 0,12 | 0,09 |
| | | 6 - 10 | -0,21 | 0,10 | 0,33 |
| | | 16 - 20 | -0,02 | 0,13 | 1 |
| | 16 - 20 | 21 ve Üzeri | 0,4 | 0,14 | 0,12 |
| | | 1 - 5 | -0,33 | 0,14 | 0,27 |
| | | 6 - 10 | -0,19 | 0,12 | 0,66 |
| | | 11 - 15 | 0,02 | 0,13 | 1 |
| | 21 ve Üzeri | 21 ve Üzeri | 0,42 | 0,16 | 0,16 |
| | | 1 - 5 | -0,75* | 0,15 | 0 |
| | | 6 - 10 | -0,61* | 0,13 | 0,00 |
| | | | 11 - 15 | -0,4 | 0,14 |

Tablo 32A incelendiğinde “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu bu ifadeye Mesleki Kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 15 | 1 - 5 | 56 | 4,10 | 0,65 | Gruplar Arası | 6,67 | 4 | 1,667 | 3,574 | 0,007 |
| | 6 - 10 | 133 | 4,11 | 0,70 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 3,79 | 0,78 | Grup İçi | 163,285 | 350 | 0,467 | | |
| | 16 - 20 | 45 | 3,91 | 0,55 | | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 3,91 | 0,50 | Toplam | 169,955 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,98 | 0,69 | | | | | | |

Tablo 33 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım ” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 33A’da verilmiştir.

Tablo 33A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|-------------------|-------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 15 | 1 - 5 | 6 - 10 | -0,00 | 0,10 | 1 |
| | | 11 - 15 | 0,31 | 0,11 | 0,12 |
| | | 16 - 20 | 0,19 | 0,13 | 0,72 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,19 | 0,14 | 0,78 |
| | 6 - 10 | 1 - 5 | 0,00 | 0,10 | 1 |
| | | 11 - 15 | 0,32* | 0,09 | 0,02 |
| | | 16 - 20 | 0,20 | 0,11 | 0,57 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,19 | 0,12 | 0,67 |
| | 11 - 15 | 1 - 5 | -0,31 | 0,11 | 0,12 |
| | | 6 - 10 | -0,32* | 0,09 | 0,02 |
| | | 16 - 20 | -0,12 | 0,12 | 0,92 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,12 | 0,13 | 0,93 |
| | 16 - 20 | 1 - 5 | -0,19 | 0,13 | 0,72 |
| | | 6 - 10 | -0,20 | 0,11 | 0,57 |
| | | 11 - 15 | 0,12 | 0,12 | 0,92 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,00 | 0,15 | 1 |
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,19 | 0,14 | 0,78 |
| | | 6 - 10 | -0,19 | 0,12 | 0,67 |
| | | 11 - 15 | 0,12 | 0,13 | 0,93 |
| | | 16 - 20 | 0,00 | 0,15 | 1 |

Tablo 33A incelendiğinde “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler bu ifadeye Mesleki Kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Mesleki Kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan (P<0,05) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerle konuşurken gülümserim” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|---------|-----|------|------|-------------------|-----------------|----|--------------|---|---|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| | 1 - 5 | 56 | 4,26 | 0,70 | Gruplar Arası | 9,345 | 4 | 2,336 | | |
| | 6 - 10 | 133 | 4,24 | 0,64 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 4,02 | 0,68 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------|-----|------|------|--------|---------|-----|--|--|
| | 16 - 20 | 45 | 3,93 | 0,78 | İçi | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 3,8 | 0,67 | Toplam | 173,493 | 354 | | |
| | Toplam | 355 | 4,11 | 0,70 | | | | | |

Tablo 34 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerle konuşurken gülümserim” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 34A’da verilmiştir.

Tablo 34A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerle konuşurken gülümserim” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 16 | 1 - 5 | 6 - 10 | 0,01 | 0,10 | 1 |
| | | 11 - 15 | 0,24 | 0,11 | 0,36 |
| | | 16 - 20 | 0,33 | 0,13 | 0,20 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,46* | 0,14 | 0,04 |
| | 6 - 10 | 1 - 5 | -0,01 | 0,10 | 1 |
| | | 11 - 15 | 0,22 | 0,09 | 0,23 |
| | | 16 - 20 | 0,31 | 0,11 | 0,13 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,44* | 0,13 | 0,02 |
| | 11 - 15 | 1 - 5 | -0,24 | 0,11 | 0,36 |
| | | 6 - 10 | -0,22 | 0,09 | 0,23 |
| | | 16 - 20 | 0,08 | 0,12 | 0,97 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,22 | 0,13 | 0,62 |
| | 16 - 20 | 1 - 5 | -0,33 | 0,13 | 0,20 |
| | | 6 - 10 | -0,31 | 0,11 | 0,13 |
| | | 11 - 15 | -0,08 | 0,12 | 0,97 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,13 | 0,15 | 0,94 |
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,46* | 0,14 | 0,04 |
| | | 6 - 10 | -0,44* | 0,13 | 0,02 |
| | | 11 - 15 | -0,22 | 0,13 | 0,62 |
| | | 16 - 20 | -0,13 | 0,15 | 0,94 |

Tablo 34A incelendiğinde “Öğrencilerle konuşurken gülümserim” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe

testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu bu ifadeye Mesleki Kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 35. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 23 | 1 - 5 | 56 | 3,98 | 0,70 | Gruplar Arası | 6,055 | 4 | 1,514 | 1,117 | 0,348 |
| | 6 - 10 | 133 | 4,03 | 0,63 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 3,73 | 0,72 | Grup İçi | 153,088 | 350 | 0,437 | | |
| | 16 - 20 | 45 | 3,77 | 0,51 | | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 3,8 | 0,67 | Toplam | 159,144 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,89 | 0,67 | | | | | | |

Tablo 35 incelendiğinde Öğretmenlerin “ Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 35A’da verilmiştir.

Tablo 35A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | |
|------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| | | | | | |
| S 23 | 11 - 15 | 21 ve Üzeri | 0,23 | 0,12 | 0,50 |
| | | Mesleki Kıdem (j) | -0,24 | 0,11 | 0,30 |
| | 1 - 5 | 8 - 10 | -0,29* | 0,09 | 0,03 |
| | | 16 - 20 | -0,04 | 0,12 | 0,99 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,06 | 0,13 | 0,99 |
| | | 17 ve Üzeri | -0,20 | 0,13 | 0,66 |
| | 6 - 10 | 6 - 10 | -0,25 | 0,11 | 0,30 |
| | | 11 - 15 | 0,04 | 0,12 | 0,99 |
| | | 21 ve Üzeri | -0,02 | 0,14 | 1,00 |

| | | | | | |
|--|-------------|---------|-------|------|------|
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,18 | 0,14 | 0,80 |
| | | 6 - 10 | -0,23 | 0,12 | 0,50 |
| | | 11 - 15 | 0,06 | 0,13 | 0,99 |
| | | 16 - 20 | 0,02 | 0,14 | 1 |

Tablo 35A incelendiğinde “ Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu bu ifadeye Mesleki Kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Mesleki Kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 36. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “ Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 28 | 1 - 5 | 56 | 2,03 | 1,09 | Gruplar Arası | 15,174 | 4 | 3,793 | 3,509 | 0,008 |
| | 6 - 10 | 133 | 2,12 | 1,11 | | | | | | |
| | 11 - 15 | 86 | 1,87 | 0,96 | Grup İçi | 378,336 | 350 | 1,081 | | |
| | 16 - 20 | 45 | 1,71 | 1,1 | | | | | | |
| | 21 ve Üzeri | 35 | 1,48 | 0,70 | Toplam | 393,51 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 1,93 | 1,05 | | | | | | |

Tablo 36 incelendiğinde Öğretmenlerin “Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” ifadesinin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 36A’da verilmiştir.

Tablo 36A. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek

yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Mesleki Kıdem (i) | Mesleki Kıdem (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 28 | 1 - 5 | 6 - 10 | -0,09 | 0,16 | 0,98 |
| | | 11 - 15 | 0,16 | 0,17 | 0,93 |
| | | 16 - 20 | 0,32 | 0,20 | 0,65 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,5 | 0,22 | 0,2 |
| | 6 - 10 | 1 - 5 | 0,09 | 0,16 | 0,98 |
| | | 11 - 15 | 0,25 | 0,14 | 0,53 |
| | | 16 - 20 | 0,41 | 0,17 | 0,25 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,64* | 0,19 | 0,03 |
| | 11 - 15 | 1 - 5 | -0,16 | 0,17 | 0,93 |
| | | 6 - 10 | -0,25 | 0,14 | 0,53 |
| | | 16 - 20 | 0,16 | 0,19 | 0,95 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,38 | 0,20 | 0,48 |
| | 16 - 20 | 1 - 5 | -0,32 | 0,20 | 0,65 |
| | | 6 - 10 | -0,41 | 0,17 | 0,25 |
| | | 11 - 15 | -0,16 | 0,19 | 0,95 |
| | | 21 ve Üzeri | 0,22 | 0,23 | 0,92 |
| | 21 ve Üzeri | 1 - 5 | -0,55 | 0,22 | 0,2 |
| | | 6 - 10 | -0,64* | 0,19 | 0,03 |
| | | 11 - 15 | -0,38 | 0,20 | 0,48 |
| | | 16 - 20 | -0,22 | 0,23 | 0,92 |

Tablo 36A incelendiğinde “ Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” ifadesinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu bu ifadeye Mesleki Kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Mesleki Kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

4.1.2.5. Öğretmen Deneklerde, “ Eğitim Durumu ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm Öğretmen deneklerin, “ Eğitim Durumu ” değişkenine göre öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin gruplar arası görüş farklılıklarını içermektedir. Bu durumda beşinci denence cümlesi doğrulanmıştır.

Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|---------------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 05 | Meslek Yüksek Okulu | 7 | 3,57 | 0,78 | Gruplar Arası | 3,545 | 2 | 1,772 | 4,218 | 0,015 |
| | Fakülte | 321 | 4,07 | 0,64 | Grup İçi | 147,92 | 352 | 0,42 | | |
| | Lisansüstü | 27 | 4,33 | 0,62 | Toplam | 151,465 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 4,08 | 0,65 | | | | | | |

Tablo 37’de ifade edildiği gibi Öğretmenlerin “ Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ” ifadesinin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 37A’da verilmiştir.

Tablo 37A. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Eğitim Durumu (i) | Eğitim Durumu (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | P |
|------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 05 | Meslek Yüksek Okulu | Fakülte | -0,50 | 0,24 | 0,12 |
| | | Lisansüstü | -0,76* | 0,27 | 0,02 |
| | Fakülte | Meslek Yüksek Okulu | 0,50 | 0,24 | 0,12 |
| | | Lisansüstü | -0,25 | 0,12 | 0,13 |
| | Lisansüstü | Meslek Yüksek Okulu | 0,76* | 0,27 | 0,02 |
| | | Fakülte | 0,25 | 0,12 | 0,13 |

Tablo 37A’da ifade edildiği gibi “ Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ”ifadesinin Öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu bu ifadeye, Eğitim Durumu Meslek Yüksek Okulu olan Öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır

ve öğretmenlerinin Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 38. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Mesleki yenilikleri takip ederim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|---------------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 07 | Meslek Yüksek Okulu | 7 | 3,28 | 0,75 | Gruplar Arası | 4,508 | 2 | 2,254 | 4,74 | 0,009 |
| | Fakülte | 321 | 4,01 | 0,68 | Grup İçi | 167,39 | 352 | 0,476 | | |
| | Lisansüstü | 27 | 4,18 | 0,73 | Toplam | 171,899 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 4,01 | 0,69 | | | | | | |

Tablo 38’de ifade edildiği gibi Öğretmenlerin “ Mesleki yenilikleri takip ederim ” ifadesinin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 38A’da verilmiştir.

Tablo 38A. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “ Mesleki yenilikleri takip ederim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Eğitim Durumu (i) | Eğitim Durumu (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{x}}$ | P |
|------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 07 | Meslek Yüksek Okulu | Fakülte | -0,73* | 0,26 | 0,02 |
| | | Lisansüstü | -0,89* | 0,29 | 0,00 |
| | Fakülte | Meslek Yüksek Okulu | 0,73* | 0,26 | 0,02 |
| | | Lisansüstü | -0,16 | 0,13 | 0,48 |
| | Lisansüstü | Meslek Yüksek Okulu | 0,89* | 0,29 | 0,00 |
| | | Fakülte | 0,16 | 0,13 | 0,48 |

Tablo 38A’da ifade edildiği gibi “Mesleki yenilikleri takip ederim ” ifadesinin Öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını

belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; öğretmenlerinin Eğitim Durumu Fakülte olan Öğretmen grubu ile Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu bu ifadeye, Eğitim Durumu Meslek Yüksek Okulu olan Öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Eğitim Durumu Fakülte olan Öğretmen grubu ile Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 39. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi Sonuçları

| f , X , Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|----------------------|---------------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 11 | Meslek Yüksek Okulu | 7 | 3,42 | 1,13 | Gruplar Arası | 6,199 | 2 | 3,1 | 7,174 | 0,001 |
| | Fakülte | 321 | 4,34 | 0,64 | Grup İçi | 152,094 | 352 | 0,432 | | |
| | Lisansüstü | 27 | 4,18 | 0,62 | Toplam | 158,293 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 4,31 | 0,66 | | | | | | |

Tablo 39’da ifade edildiği gibi Öğretmenlerin “Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ”ifadesinin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 39A’da verilmiştir.

Tablo 39A. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre “Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Eğitim Durumu (i) | Eğitim Durumu (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|------|---------------------|---------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 11 | Meslek Yüksek Okulu | Fakülte | -0,91* | 0,25 | 0,00 |
| | | Lisansüstü | -0,75* | 0,27 | 0,02 |
| | Fakülte | Meslek Yüksek Okulu | 0,91* | 0,25 | 0,00 |
| | | Lisansüstü | 0,15 | 0,13 | 0,49 |
| | Lisansüstü | Meslek Yüksek Okulu | 0,75* | 0,27 | 0,02 |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|----------------|-------|------|------|
| | | Okulu | | | |
| | | Fakülte | -0,15 | 0,13 | 0,49 |

Tablo 39A’da ifade edildiği gibi “ Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesinin Öğretmenlerin Eğitim Durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; öğretmenlerinin Eğitim Durumu Fakülte olan Öğretmen grubu ile Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu bu ifadeye, Eğitim Durumu Meslek Yüksek Okulu olan Öğretmen grubuna göre daha fazla katılmışlardır ve Eğitim Durumu Fakülte olan Öğretmen grubu ile Eğitim Durumu Lisansüstü olan Öğretmen grubu lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

4.1.2.6. Öğretmen Deneklerde, “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölüm Öğretmen deneklerin, “Haftalık Ders Saati ” değişkenine göre öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin gruplar arası görüş farklılıklarını içermektedir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 13 | 10 - 15 | 17 | 4 | 0,61 | Gruplar Arası | 6,266 | 4 | 1,566 | 3,104 | 0,016 |
| | 16 - 20 | 49 | 3,83 | 0,71 | | | | | | |
| | 21 - 25 | 151 | 4,09 | 0,65 | Grup İçi | 176,596 | 350 | 0,505 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 3,99 | 0,71 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 3,68 | 0,90 | Toplam | 182,862 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,98 | 0,71 | | | | | | |

Tablo 40 incelendiğinde Öğretmenlerin “ Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 40A’da verilmiştir.

Tablo 40A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 13 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,16 | 0,19 | 0,95 |
| | | 21 - 25 | -0,09 | 0,18 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | 0,01 | 0,18 | 1 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,31 | 0,20 | 0,67 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,16 | 0,19 | 0,95 |
| | | 21 - 25 | -0,25 | 0,11 | 0,31 |
| | | 26 - 30 | -0,15 | 0,12 | 0,82 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,15 | 0,15 | 0,91 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | 0,09 | 0,18 | 0,99 |
| | | 16 - 20 | 0,25 | 0,11 | 0,31 |
| | | 26 - 30 | 0,10 | 0,09 | 0,86 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,40* | 0,12 | 0,04 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | -0,01 | 0,18 | 1 |
| | | 16 - 20 | 0,15 | 0,12 | 0,82 |
| | | 21 - 25 | -0,10 | 0,09 | 0,86 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,30 | 0,13 | 0,27 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | -0,31 | 0,20 | 0,67 |
| | | 16 - 20 | -0,15 | 0,15 | 0,91 |
| | | 21 - 25 | -0,40* | 0,12 | 0,04 |
| | | 26 - 30 | -0,30 | 0,13 | 0,27 |

Tablo 40A incelendiğinde “ Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 41. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f , X , Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|----------------------|---------|---|---|----|-------------------|-----------------|----|--------------|---|---|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |

| | | | | | | | | | | |
|------|-------------|-----|------|------|---------------|---------|-----|-------|-------|---|
| S 17 | 10 - 15 | 17 | 3,70 | 0,84 | Gruplar Arası | 16,759 | 4 | 4,19 | 5,633 | 0 |
| | 16 - 20 | 49 | 3,73 | 1,01 | | | | | | |
| | 21 - 25 | 151 | 3,96 | 0,72 | Grup İçi | 260,3 | 350 | 0,744 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 3,71 | 0,94 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 3,23 | 0,94 | Toplam | 277,059 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,76 | 0,88 | | | | | | |

Tablo 41 incelendiğinde Öğretmenlerin “Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 41A’da verilmiştir.

Tablo 41A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 17 | 10 - 15 | 16 - 20 | -0,02 | 0,24 | 1 |
| | | 21 - 25 | -0,25 | 0,22 | 0,85 |
| | | 26 - 30 | -0,00 | 0,22 | 1 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,46 | 0,25 | 0,48 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | 0,02 | 0,24 | |
| | | 21 - 25 | -0,22 | 0,14 | 0,63 |
| | | 26 - 30 | 0,02 | 0,15 | 1 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,49 | 0,18 | 0,13 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | 0,25 | 0,22 | 0,85 |
| | | 16 - 20 | 0,22 | 0,14 | 0,63 |
| | | 26 - 30 | 0,25 | 0,11 | 0,28 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,72* | 0,15 | 0 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | 0,00 | 0,22 | 1 |
| | | 16 - 20 | -0,02 | 0,15 | 1 |
| | | 21 - 25 | -0,25 | 0,11 | 0,28 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,47 | 0,16 | 0,08 |
| 31 ve Üzeri | 10 - 15 | -0,46 | 0,25 | 0,48 | |
| | 16 - 20 | -0,49 | 0,18 | 0,13 | |
| | 21 - 25 | -0,72* | 0,15 | 0 | |
| | 26 - 30 | -0,4732 | 0,16 | 0,084 | |

Tablo 41A incelendiğinde “ Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 42. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 19 | 10 - 15 | 17 | 3 | 1,22 | Gruplar Arası | 15,993 | 4 | 3,998 | 2,849 | 0,024 |
| | 16 - 20 | 49 | 2,65 | 1,14 | | | | | | |
| | 21 - 25 | 151 | 2,59 | 1,24 | Grup İçi | 491,162 | 350 | 1,403 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 3,08 | 1,07 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 2,86 | 1,25 | Toplam | 507,155 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 2,78 | 1,19 | | | | | | |

Tablo 42 incelendiğinde Öğretmenlerin “ Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p<0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 42A’da verilmiştir.

Tablo 42A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “ Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 19 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,34 | 0,33 | 0,89 |
| | | 21 - 25 | 0,40 | 0,30 | 0,77 |
| | | 26 - 30 | -0,08 | 0,31 | 0,99 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,13 | 0,34 | 0,99 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,34 | 0,33 | 0,89 |
| | | 21 - 25 | 0,05 | 0,19 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | -0,42 | 0,20 | 0,37 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,21 | 0,25 | 0,95 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | -0,40 | 0,30 | 0,77 |
| | | 16 - 20 | -0,05 | 0,19 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | -0,48* | 0,15 | 0,04 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,27 | 0,21 | 0,80 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | 0,08 | 0,31 | 0,99 |
| | | 16 - 20 | 0,42 | 0,20 | 0,37 |
| | | 21 - 25 | 0,48* | 0,15 | 0,04 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,21 | 0,22 | 0,92 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | -0,13 | 0,34 | 0,99 |
| | | 16 - 20 | 0,21 | 0,25 | 0,95 |
| | | 21 - 25 | 0,27 | 0,21 | 0,80 |
| | | 26 - 30 | -0,21 | 0,22 | 0,92 |

Tablo 42A incelendiğinde “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 26 – 30 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 26 - 30 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan (P<0,05) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 43. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “ Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|---------|----|------|------|-------------------|-----------------|----|--------------|---|---|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| | 10 - 15 | 17 | 4 | 0,93 | Gruplar Arası | 13,258 | 4 | 3,314 | | |
| | 16 - 20 | 49 | 3,02 | 0,90 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|-------------|-----|------|------|----------|---------|-----|-------|--|--|
| | 21 - 25 | 151 | 3,40 | 0,93 | Grup İçi | 316,816 | 350 | 0,905 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 3,33 | 1,00 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 3,26 | 0,94 | Toplam | 330,073 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,34 | 0,96 | | | | | | |

Tablo 43 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 43A’da verilmiştir.

Tablo 43A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 22 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,97* | 0,26 | 0,01 |
| | | 21 - 25 | 0,59 | 0,24 | 0,20 |
| | | 26 - 30 | 0,67 | 0,24 | 0,12 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,73 | 0,27 | 0,13 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,97* | 0,26 | 0,01 |
| | | 21 - 25 | -0,38 | 0,15 | 0,20 |
| | | 26 - 30 | -0,30 | 0,16 | 0,48 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,24 | 0,20 | 0,84 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | -0,59 | 0,24 | 0,20 |
| | | 16 - 20 | 0,38 | 0,15 | 0,20 |
| | | 26 - 30 | 0,07 | 0,12 | 0,98 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,14 | 0,17 | 0,95 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | -0,67 | 0,24 | 0,12 |
| | | 16 - 20 | 0,30 | 0,16 | 0,48 |
| | | 21 - 25 | -0,07 | 0,12 | 0,98 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,06 | 0,18 | 0,99 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | -0,73 | 0,27 | 0,13 |
| | | 16 - 20 | 0,24 | 0,20 | 0,84 |
| | | 21 - 25 | -0,14 | 0,17 | 0,95 |
| | | 26 - 30 | -0,06 | 0,18 | 0,99 |

Tablo 43A incelendiğinde “Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 10 – 15 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 16 - 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 10 - 15 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 44. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 25 | 10 - 15 | 17 | 2,41 | 1,27 | Gruplar Arası | 23,972 | 4 | 5,993 | 4,578 | 0,001 |
| | 16 - 20 | 49 | 2,16 | 1,04 | | | | | | |
| | 21 - 25 | 151 | 2,20 | 1,11 | Grup İçi | 458,158 | 350 | 1,309 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 2,7 | 1,22 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 2,81 | 1,08 | Toplam | 482,13 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 2,41 | 1,16 | | | | | | |

Tablo 44 incelendiğinde Öğretmenlerin “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 44A’da verilmiştir.

Tablo 44A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 25 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,24 | 0,32 | 0,96 |
| | | 21 - 25 | 0,20 | 0,29 | 0,97 |
| | | 26 - 30 | -0,28 | 0,30 | 0,92 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,40 | 0,33 | 0,83 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,24 | 0,32 | 0,96 |
| | | 21 - 25 | -0,04 | 0,18 | 1 |
| | | 26 - 30 | -0,53 | 0,19 | 0,12 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,65 | 0,24 | 0,14 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | -0,20 | 0,29 | 0,97 |
| | | 16 - 20 | 0,04 | 0,18 | 1 |
| | | 26 - 30 | -0,49* | 0,14 | 0,02 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,61 | 0,20 | 0,07 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | 0,28 | 0,30 | 0,92 |
| | | 16 - 20 | 0,53 | 0,19 | 0,12 |
| | | 21 - 25 | 0,49* | 0,14 | 0,02 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,11 | 0,21 | 0,99 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | 0,40 | 0,33 | 0,83 |
| | | 16 - 20 | 0,65 | 0,24 | 0,14 |
| | | 21 - 25 | 0,61 | 0,20 | 0,07 |
| | | 26 - 30 | 0,11 | 0,21 | 0,99 |

Tablo 44A incelendiğinde “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 26 - 30 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 26 - 30 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan (P<0,05) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 45. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|---------|----|------|------|-------------------|-----------------|----|--------------|---|---|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| | 10 - 15 | 17 | 3,88 | 0,60 | Gruplar Arası | 12,904 | 4 | 3,226 | | |
| | 16 - 20 | 49 | 3,83 | 0,79 | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--|-------------|-----|------|------|----------|---------|-----|-------|--|--|
| | 21 - 25 | 151 | 3,96 | 0,78 | Grup İçi | 236,944 | 350 | 0,677 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 3,84 | 0,86 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 3,31 | 0,96 | Toplam | 249,848 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 3,83 | 0,84 | | | | | | |

Tablo 45 incelendiğinde Öğretmenlerin “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım ” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 45A’da verilmiştir.

Tablo 45A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 26 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,04 | 0,23 | 1 |
| | | 21 - 25 | -0,08 | 0,21 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | 0,04 | 0,21 | 1 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,56 | 0,24 | 0,23 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,04 | 0,23 | 1 |
| | | 21 - 25 | -0,13 | 0,13 | 0,92 |
| | | 26 - 30 | -0,00 | 0,14 | 1 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,52 | 0,17 | 0,07 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | 0,08 | 0,21 | 0,99 |
| | | 16 - 20 | 0,13 | 0,13 | 0,92 |
| | | 26 - 30 | 0,12 | 0,10 | 0,83 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,65* | 0,14 | 0,00 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | -0,04 | 0,21 | 1 |
| | | 16 - 20 | 0,00 | 0,14 | 1 |
| | | 21 - 25 | -0,12 | 0,10 | 0,83 |
| | | 31 ve Üzeri | 0,52* | 0,15 | 0,02 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | -0,56 | 0,24 | 0,23 |
| | | 16 - 20 | -0,52 | 0,17 | 0,07 |
| | | 21 - 25 | -0,65* | 0,14 | 0,00 |
| | | 26 - 30 | -0,52* | 0,15 | 0,02 |

Tablo 45A incelendiğinde “Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 21 – 25 olan öğretmen grubu ile Haftalık Ders Saati 26 – 30 olan öğretmen grubu bu ifadeye Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 21 – 25 olan öğretmen grubu ile Haftalık Ders Saati 26 – 30 olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,05$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır

Tablo 46. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” İfadesine İlişkin Görüşlerinin Analizi

| f, X, Ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|--------------------|-------------|-----|------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|
| Puan | Gruplar | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ort. | F | P |
| S 27 | 10 - 15 | 17 | 2,52 | 1,00 | Gruplar Arası | 16,473 | 4 | 4,118 | 4,663 | 0,001 |
| | 16 - 20 | 49 | 2,10 | 1,00 | | | | | | |
| | 21 - 25 | 151 | 2,01 | 0,93 | Grup İçi | 309,116 | 350 | 0,883 | | |
| | 26 - 30 | 100 | 2,26 | 0,91 | | | | | | |
| | 31 ve Üzeri | 38 | 2,68 | 0,90 | Toplam | 325,589 | 354 | | | |
| | Toplam | 355 | 2,19 | 0,95 | | | | | | |

Tablo 46 incelendiğinde Öğretmenlerin “ Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır” ifadesinin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçlarına göre $p < 0,05$ düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 46A’da verilmiştir.

Tablo 46A. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” İfadesine İlişkin Yapılan Tek yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonrası Tamamlayıcı Hesaplardan Scheffe Testi Sonuçları

| | Haftalık Ders Saati (i) | Haftalık Ders Saati (j) | $\bar{X}_i - \bar{X}_j$ | $Sh_{\bar{X}}$ | P |
|------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------|------|
| S 27 | 10 - 15 | 16 - 20 | 0,42 | 0,26 | 0,62 |
| | | 21 - 25 | 0,50 | 0,24 | 0,34 |
| | | 26 - 30 | 0,26 | 0,24 | 0,87 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,15 | 0,27 | 0,98 |
| | 16 - 20 | 10 - 15 | -0,42 | 0,26 | 0,62 |
| | | 21 - 25 | 0,08 | 0,15 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | -0,15 | 0,16 | 0,92 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,58 | 0,20 | 0,08 |
| | 21 - 25 | 10 - 15 | -0,50 | 0,24 | 0,34 |
| | | 16 - 20 | -0,08 | 0,15 | 0,99 |
| | | 26 - 30 | -0,24 | 0,12 | 0,41 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,66* | 0,17 | 0,00 |
| | 26 - 30 | 10 - 15 | -0,26 | 0,24 | 0,87 |
| | | 16 - 20 | 0,15 | 0,16 | 0,92 |
| | | 21 - 25 | 0,24 | 0,12 | 0,41 |
| | | 31 ve Üzeri | -0,42 | 0,17 | 0,23 |
| | 31 ve Üzeri | 10 - 15 | 0,15 | 0,27 | 0,98 |
| | | 16 - 20 | 0,58 | 0,20 | 0,08 |
| | | 21 - 25 | 0,66* | 0,17 | 0,00 |
| | | 26 - 30 | 0,42 | 0,17 | 0,23 |

Tablo 46A incelendiğinde “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” ifadesinin Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonrası post – hoc Scheffe testi sonucunda ; Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubu Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır ve Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubunun lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan (P<0,05) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 47. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonuna Etkisini Araştırmak Amacı ile Hazırlanan İfadelerin Değerlendirilmesi

| No | Cümleler | Hiçbir Zaman | | Nadiren | | Ara Sıra | | Genellikle | | Her Zaman | | \bar{X} | Ss |
|----|--|--------------|-----|---------|-----|----------|------|------------|------|-----------|------|-----------|------|
| | | (1) | | (2) | | (3) | | (4) | | (5) | | | |
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1 | Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin görüşlerini alırım. | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 50 | 14,1 | 216 | 60,8 | 87 | 24,5 | 4,09 | 0,64 |
| 2 | Öğrencilerimin özel sayılabilecek bilgilerini başkalarına anlatmaktan kaçınırım | 9 | 2,5 | 5 | 1,4 | 18 | 5,1 | 142 | 40 | 181 | 51 | 4,35 | 0,84 |
| 3 | Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum. | 0 | 0 | 0 | 0 | 16 | 4,5 | 165 | 46,5 | 174 | 49 | 4,44 | 0,58 |
| 4 | Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım | 0 | 0 | 2 | 0,6 | 34 | 9,6 | 157 | 44,2 | 162 | 45,6 | 4,34 | 0,67 |
| 5 | Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim | 1 | 0,3 | 5 | 1,4 | 41 | 11,5 | 224 | 63,1 | 84 | 23,7 | 4,08 | 0,65 |
| 6 | Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım. | 5 | 1,4 | 7 | 2 | 52 | 14,6 | 220 | 62 | 71 | 20 | 3,97 | 0,74 |
| 7 | Mesleki yenilikleri takip ederim. | 0 | 0 | 5 | 1,4 | 68 | 19,2 | 198 | 55,8 | 84 | 23,7 | 4,01 | 0,69 |
| 8 | Başarısızlıktan korkulmaması gerektiğın öğrencilerimi inandırmaya özen gösteririm. | 0 | 0 | 4 | 1,1 | 27 | 7,6 | 179 | 50,4 | 145 | 40,8 | 4,30 | 0,65 |
| 9 | Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim | 0 | 0 | 2 | 0,6 | 58 | 16,3 | 205 | 57,7 | 90 | 25,4 | 4,07 | 0,65 |
| 10 | Hakkını arayan öğrencime destek olurum. | 0 | 0 | 2 | 0,6 | 34 | 9,6 | 164 | 46,2 | 155 | 43,7 | 4,32 | 0,66 |
| 11 | Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem. | 1 | 0,3 | 2 | 0,6 | 29 | 8,2 | 176 | 49,6 | 147 | 41,4 | 4,31 | 0,66 |
| 12 | Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem. | 23 | 6,5 | 14 | 3,9 | 56 | 15,8 | 115 | 32,4 | 147 | 41,4 | 3,98 | 1,14 |
| 13 | Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım. | 0 | 0 | 8 | 2,3 | 71 | 20 | 196 | 55,2 | 80 | 22,5 | 3,98 | 0,71 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|------|------|
| 14 | Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim. | 0 | 0 | 10 | 2,8 | 56 | 15,8 | 177 | 49,9 | 112 | 31,5 | 4,10 | 0,75 |
| 15 | Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım. | 2 | 0,6 | 5 | 1,4 | 60 | 16,9 | 216 | 60,8 | 72 | 20,3 | 3,98 | 0,69 |
| 16 | Öğrencilerle konuşurken gülümserim. | 2 | 0,6 | 3 | 0,8 | 48 | 13,5 | 202 | 56,9 | 100 | 28,2 | 4,11 | 0,70 |
| 17 | Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim. | 9 | 2,5 | 18 | 5,1 | 81 | 22,8 | 185 | 52,1 | 62 | 17,5 | 3,76 | 0,88 |
| 18 | Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm | 1 | 0,3 | 8 | 2,3 | 62 | 17,5 | 199 | 56,1 | 85 | 23,9 | 4,01 | 0,72 |
| 19 | Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum. | 62 | 17,5 | 91 | 25,6 | 84 | 23,7 | 96 | 27 | 22 | 6,2 | 2,78 | 1,19 |
| 20 | Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım. | 0 | 0 | 12 | 3,4 | 65 | 18,3 | 214 | 60,3 | 64 | 18 | 3,92 | 0,70 |
| 21 | Öğrencilerimin özel sorunlarını çözmesine yardımcı olmaya çalışırım. | 2 | 0,6 | 11 | 3,1 | 85 | 23,9 | 191 | 53,8 | 66 | 18,6 | 3,86 | 0,76 |
| 22 | Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım. | 8 | 2,3 | 52 | 14,6 | 153 | 43,1 | 95 | 26,8 | 46 | 13 | 3,34 | 0,96 |
| 23 | Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım. | 1 | 0,3 | 7 | 2 | 73 | 20,6 | 221 | 62,3 | 53 | 14,9 | 3,89 | 0,67 |
| 24 | Meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir. | 140 | 39,4 | 118 | 33,2 | 53 | 14,9 | 40 | 11,3 | 4 | 1,1 | 2,01 | 1,04 |
| 25 | Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır. | 92 | 25,9 | 115 | 32,4 | 72 | 20,3 | 61 | 17,2 | 15 | 4,2 | 2,41 | 1,16 |
| 26 | Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemeyiz, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım. | 7 | 2 | 18 | 5,1 | 62 | 17,5 | 206 | 58 | 62 | 17,5 | 3,83 | 0,84 |
| 27 | Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır. | 92 | 25,9 | 143 | 40,3 | 81 | 22,8 | 37 | 10,4 | 2 | 0,6 | 2,19 | 0,95 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-----|------|-----|------|----|------|-----|-----|----|------|------|------|
| 28 | Ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var. | 160 | 45,1 | 101 | 28,5 | 57 | 16,1 | 31 | 8,7 | 6 | 1,7 | 1,93 | 1,05 |
| 29 | Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem. | 40 | 11,3 | 33 | 9,3 | 33 | 9,3 | 174 | 49 | 75 | 21,1 | 3,59 | 1,23 |
| 30 | Öğrenciyi motive etmede uygun yöntemleri seçme konusunda kendimi başarısız görüyorum. | 140 | 39,4 | 157 | 44,2 | 49 | 13,8 | 7 | 2 | 2 | 0,6 | 1,80 | 0,78 |

Tablo 47 incelendiğinde görüleceği gibi örnekleme katılan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili sorulan sorulara verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri araştırma konusundaki yeterliliklerini ortaya koymaktadır.

4.2. BAĞIMLI İFADELERİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Sınıf danışman öğretmeni olan deneklerin öğrencinin motivasyonunu sağlamada en fazla $\bar{X} = 4,44$ ortalama ile “ öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum” ifadesinde yer alan davranışı her zaman gerçekleştirdiklerini, bunu takiben $\bar{X} = 4,35$ ortalama ile öğretmenlerin her zaman özel sayılabilecek bilgilerini başkalarına anlatmaktan kaçındıkları ve $\bar{X} = 4,34$ ortalama ile de öğretmenlerin her zaman başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırdıkları görülmüştür.

Buna karşın Öğretmenlerin en az katıldıkları görüşlerde şunlardır: Öğretmenlerin $\bar{X}=1,80$ ortalama ile hiç bir zaman öğrenciyi motive etmede uygun yöntemleri seçme konusunda kendilerini başarısız görüyorum anlayışını benimsemedikleri, bunu takiben öğretmenlerin $\bar{X} =1,93$ hiçbir zaman ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var düşüncesinde olmadıkları ve öğretmenlerin $\bar{X} =2,01$ ortalama ile hiçbir zaman haftalık ders yüklerinin fazla olması öğrencilerle olan ilgilenmelerini azaltmaktadır görüşünü benimsemedikleri görülmüştür.

V. BÖLÜM

5.SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan araştırmaya ilişkin bulguların sonuçlarına, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırma ile “ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ” hedeflenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

1. İstanbul il sınırları içerisinde bulunan genel ve özel ortaöğretim okullarına uygulanan araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerden, erkekler (%56,3) ile bayanlar (%43,7) sayısal olarak yakın düzeydedir.

2. Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkeni incelendiğinde genel liselerde görevli öğretmenlerin (% 84,8) özel liselerde görevli öğretmenlerin (% 15,2) sayısından oldukça fazla olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni incelendiğinde, %11,3’ ünün (01-25) arası , % 38’ inin (26-30) arası, % 17,2’sinin (31-35) arası ,% 16,3’ünün (36-40)’ arası, % 10,4’ünün (41-45) arası ve % 6’sının 46 ve üzeri olduğu saptanmıştır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni incelendiğinde; % 15,8'inin (1 – 5) yıl, % 37,5'inin (6 – 10) yıl, % 24,2'sinin (11 – 15) yıl, % 12,7'sinin (16 – 20) yıl, % 9,9'unun (21 ve üzeri) olduğu görülmektedir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin % 2'sinin eğitim durumunun Meslek Yüksek Okulu olduğu , % 90,4' ünün eğitim durumunun Fakülte olduğu ve % 7,6 'sının ise eğitim durumunun Lisansüstü olduğu görülmüştür.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin haftalık ders saatleri incelendiğinde; % 4,8 'inin haftalık ders saatinin (10 – 15) arasında, % 13,8'inin haftalık ders saatinin (16 – 20) arasında, % 42,5'inin haftalık ders saatinin (21 – 25) arasında, % 28,2'sinin haftalık ders saatinin (26 – 30) arasında, ve % 10,7'sinin haftalık ders saatinin (31 ve üzerinde) olduğu görülmüştür.

5.1.2. Öğretmen Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Öğretmen Deneklerin “ Cinsiyet ” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin cinsiyet değişkenine ait ifadelere verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Bulgulara göre; Bayan öğretmenlerin “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim.” ifadesine bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Verilere göre; Bayan öğretmenlerin “ Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesine bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.

3. Araştırma sonucuna göre; “Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” ifadesine bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

4. Bulgulara göre; “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir.

5. Verilere göre; Bayan Öğretmenlerin “Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım ” değişkenine, bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür..

6. Araştırma sonucuna göre; Bay Öğretmenler “ Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

7. Verilere göre; Bay Öğretmenler “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

8. Bulgulara göre; Bay Öğretmenler “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

.Erkek öğretmenlerin üzerinde bulunan sorumluluk ve erkek olması itibariyle getirdiği özelliklerden dolayı bayan öğretmenlere kıyasla öğrencilerle iletişim kurmada, öğrencilerin kişisel problemleriyle ilgilenmede, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemede daha az performans sergiledikleri görülmektedir

5.1.2.2. Öğretmen Deneklerin “Okul Türü ” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin okul türü değişkenine ait ifadelerine verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “ Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum ” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri tesbit edilmiştir.

2. Verilere göre; Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri tesbit edilmiştir.

3. Bulgulara göre;.Özel liselerde görev yapan öğretmenler “hakkını arayan öğrencime destek olurum ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür..

4. Sonuçlara göre; Özel liselerde görev yapan öğretmenler “ öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

5. Araştırma verilere göre; .Özel liselerde görev yapan öğretmenler “sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

6. Bulgulara göre; Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

7. Sonuçlara göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “sınıfta öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

8. Verilere göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

9. Bulgulara göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla katıldıkları belirlenmiştir

10. Sonuçlara göre; Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür

olmalarını sağlarını” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olumlu görüş bildirmişlerdir.

11. Verilere göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucu bulunmuştur.

12. Bulgulara göre; Genel liselerde görev yapan öğretmenler “ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var.” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla katıldıkları belirlenmiştir

13. Sonuçlara göre; Özel liselerde görev yapan öğretmenler “ Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem ” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Özel lisede görev yapan öğretmenlerin genel lisede görev yapan öğretmenlere göre öğrenci istek ve şikayetleriyle daha fazla ilgilendikleri, öğrenci problemlerine karşı daha duyarlı oldukları, ders dışı aktivitelere daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Bunun sebebi olarak özel liselerde görev yapan öğretmenlerin sözleşme kaygısı taşımaları, okul yönetimi ve velilerine karşı kendilerini ispat gereksiniminde olmaları söylenebilir.

5.1.2.3. Öğretmen Deneklerin “Sınıf Mevcudu ” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin sınıf mevcudu değişkenine ait ifadelere verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Sınıf mevcudu 26 - 30 olan grubun öğretmenleri “öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesine sınıf mevcudu 41 – 45 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir.

2. Verilere göre;. “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesine sınıf mevcudu 26 – 30 arası olan grup, 31 – 35 arası olan grup , 36 – 40 arası olan grup, 41 – 45 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar, sınıf mevcudu 01 – 25 olan gruba göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf

mevcudu 36 – 40 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar bu ifadeye sınıf mevcudu 26 – 30 olan gruba göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

5.1.2.4. Öğretmen Deneklerin “Mesleki Kıdem” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin mesleki kıdem değişkenine ait ifadelere verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” ifadesine mesleki kıdemi 16 – 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

2. Sonuçlara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir.

3. Verilere göre; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

4. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım” ifadesine mesleki kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

5. Sonuçlara göre; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerle konuşurken gülümserim” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir

6. Verilere göre; . Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler “ öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ”ifadesine mesleki kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür

7. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “ ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir

5.1.2.5. Öğretmen Deneklerin “Eğitim Durumu ” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin eğitim durumu değişkenine ait ifadelere verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Sonuçlara göre; Eğitim Durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “ öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ” ifadesine eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

2. Bulgulara göre; Eğitim durumu fakülte olan öğretmen grubu ile eğitim durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “Mesleki yenilikleri takip ederim ” ifadesine eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

3. Verilere göre; Eğitim durumu fakülte olan öğretmen grubu ile eğitim durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “ Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesine, eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

5.1.2.6. Öğretmen Deneklerin “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine Ait Sonuçları

Bu bölümde öğretmen deneklerin haftalık ders saati değişkenine ait ifadelere verdiği yanıtlara ilişkin sonuçlar verilmektedir.

1. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu “ değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım ”ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

2. Sonuçlara göre; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu “ verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.

3. Araştırma verilere göre; Haftalık Ders Saati 26 - 30 olan öğretmen grubu “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

4. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 10 – 15 olan öğretmen grubu “Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” ifadesine haftalık ders saati 16 - 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır

5. Sonuçlara göre; Haftalık Ders Saati 26 - 30 olan öğretmen grubu “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır

6. Verilere göre; Haftalık Ders Saati 21 – 25 olan öğretmen grubu ile haftalık ders saati 26 – 30 olan öğretmen grubu Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım ” ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.

7. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubu “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır

5.1.3. Bağımlı İfadelerin Değerlendirilmesine Ait Sonuçlar

1 – Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde genellikle öğrencilerinin görüşlerini aldıkları görülmektedir.. ($\bar{X} = 4,09$)

2 – Öğretmenlerin öğrencilerinin özel sayılabilecek bilgilerini başkalarına anlatmaktan her zaman kaçındıkları görülmektedir.($\bar{X} = 4,35$)

3 – Öğretmenlerin öğrenci ile iletişimde her zaman samimi ve açık oldukları görülmektedir.($\bar{X} = 4,44$)

- 4 – Öğretmenlerin başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri her zaman sınıfta onurlandırdıkları görülmektedir. ($\bar{X} = 4,34$)
- 5 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dikkat ettikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 4,08$)
- 6 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin kişiliklerine göre davrandıkları görülmektedir. ($\bar{X} = 3,97$)
- 7 – Öğretmenlerin genellikle mesleki yenilikleri takip ettikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 4,01$)
- 8 – Öğretmenlerin başarısızlıktan korkulmaması gerektiğini genellikle öğrencilerine inandırmaya özen gösterdikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 4,30$)
- 9 – Öğretmenlerin öğrencin sorunlarını genellikle birebir çözmeye dikkat ettikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 4,07$)
- 10 – Öğretmenlerin hakkını arayan öğrencisine genellikle destek oldukları görülmektedir. ($\bar{X} = 4,32$)
- 11 – Öğretmenlerin öğrenci ile konuşurken genellikle başka bir işle ilgilenmedikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 4,31$)
- 12 – Öğretmenlerin her zaman sınıfta otoriteyi sağlamak için, öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmedikleri görülmektedir. ($\bar{X} = 3,98$)
- 13 – Öğretmenlerin değişik konularda öğrencilerinin tartışmalarına genellikle olanak sağladıkları görülmektedir. ($\bar{X} = 3,98$)
- 14 – Öğretmenler öğrencilerine genellikle isimleriyle hitap ettiklerini belirtmektedirler. ($\bar{X} = 4,10$)
- 15 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sordukları görülmektedir. ($\bar{X} = 3,98$)

16 – Öğretmenlerin öğrencilerle konuşurken genellikle gülümsedikleri görülmektedir. (\bar{X} = 4,11)

17 – Öğretmenlerin verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için genellikle rehberlik servisinden yardım istedikleri görülmektedir. (\bar{X} = 3,76)

18 – Öğretmenlerin öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine genellikle iletmeye özen gösterdikleri görülmektedir. (\bar{X} = 4,01)

19 – Öğretmenlerin genellikle sınıfta öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. (\bar{X} = 2,78)

20 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalıştıkları görülmektedir. (\bar{X} = 3,92)

21 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin özel sorunlarını çözmesine yardımcı olmaya çalıştıkları görülmektedir. (\bar{X} = 3,86)

22 – Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimi arttırmak için ara sıra sosyal, sportif etkinlikler yaptıkları görülmektedir. (\bar{X} = 3,34)

23 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalıştıkları görülmektedir. (\bar{X} = 3,89)

24 – Öğretmenlerin meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir görüşüne hiçbir zaman şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. (\bar{X} = 2,01)

25 – Öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin fazla olması öğrencileriyle olan ilgilenmelerini azaltmaktadır görüşüne nadiren katıldıkları görülmektedir. (\bar{X} = 2,41)

26 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmalarını beklemeden, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağladıkları görülmüştür. (\bar{X} = 3,83)

27 – Öğretmenlerin öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgilerinin olmaması, öğrencilerini tanıma sıkıntısı yaşamalarına neden oldukları görüşüne ara sıra katıldıkları görülmektedir. (\bar{X} = 2,19)

28 – Öğretmenlerin ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerle baş edememe korkuları vardır görüşüne hiçbir zaman şekilde yanıt verdikleri görülmektedir. (\bar{X} = 1,93)

29 – Öğretmenlerin genellikle öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmedikleri görülmektedir. (\bar{X} = 3,59)

30 – Öğretmenlerin ara sıra öğrenciyi motive etmede uygun yöntemleri seçme konusunda kendilerini başarısız gördüklerini belirtmişlerdir.. (\bar{X} = 1,80)

5.2. TARTIŞMALAR

5.2.1. Öğretmen Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Tartışmalar

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri erkekler (%56,3) ile bayanlar (%43,7) sayısal olarak birbirine yakın düzeydedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin hem erkekler hem de bayanlar tarafından tercih edildiğini gösterir.

Çağdaş anlayışta hiçbir meslekte cinsiyete dayalı bir ayrımcılığa yer verilemez. Araştırmaya katılan öğretmenler arası cinsiyet dağılımının birbirine yakın olması cinsiyet değişkenine göre bağımlı sorulara verilen yanıtların da manidar olacağı söylenebilir.

Tablo 2' de, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türü değişkeni incelendiğinde genel liselerde görevli öğretmenlerin (% 84,8) oranında, özel liselerde görevli öğretmenlerin ise (% 15,2) oranında birbirinden oldukça uzak değerlerde oldukları görülecektir. Bu değerler çalışma alanındaki ortaöğretim kurumlarının dağılımları dikkate alındığında normal düzeyde olduğu görülecektir. Bu durum Ülkemizde eğitim faaliyetlerin büyük bir kısmının devlet tarafından sağlandığının da göstergesi olarak düşünülebilir.

Tablo 3’ te, araştırmaya katılan retmenlerin sınıf mevcudu değişkeni incelendiğinde, %11,3’ ünün (01-25) arası , % 38’ inin (26-30) arası, % 17,2’sinin (31-35) arası ,% 16,3’ünün (36-40)’ arası, % 10,4’ünün (41-45) arası ve % 6’sının 46 ve üzeri olduğu görülmüştür. Bu durum da kalabalık sınıfların mevcudunun giderek azaldığı düşünülebilir.

Tablo 4 incelendiğinde Araştırmaya katılan retmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre; % 15,8’inin (1 – 5) yıl, % 37,5’inin (6 – 10) yıl, % 24,2’sinin (11 – 15) yıl, % 12,7’sinin (16 – 20) yıl, % 9,9’unun (21 ve üzeri) olduğu görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde,. Araştırmaya katılan retmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, retmenlerin % 2’sinin eğitim durumunun Meslek Yüksek Okulu olduğu , % 90,4’ ünün eğitim durumunun Fakülte olduğu ve % 7,6 ‘sının ise eğitim durumunun Lisansüstü olduğu görülmüştür. Bu durum da fakülte mezunu retmenlerinin oranının yüksek olmasının nedeni araştırmaya katılan retmenlerin branş retmeni olması ve bu retmenlerin % 80’inin mesleki kıdeminin 15 yıl ve aşağısı olması diye düşünülebilir.

Tablo 6 incelendiğinde,.. Araştırmaya katılan retmenlerin haftalık ders saatlerine göre 1; % 4,8 ‘inin haftalık ders saatinin (10 – 15) arasında, % 13,8‘inin haftalık ders saatinin (16 – 20) arasında, % 42,5‘inin haftalık ders saatinin (21 – 25) arasında, % 28,2’sinin haftalık ders saatinin (26 – 30) arasında, ve % 10,7’sinin haftalık ders saatinin (31 ve üzerinde) olduğu görülmüştür.Araştırmaya katılan retmenlerden %70’inin haftalık ders saatinin 21-30 arası olduğu saptanmıştır.

5.2.2. retmen Deneklerin, Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Tartışmalar

5.2.2.1. retmen Deneklerde, “ Cinsiyet ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar.

Araştırmaya katılan retmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman retmenlerinin ğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle

içinde sekiz cümlede cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu da birinci denence cümlesinin doğrulanmadığını göstermektedir.

1. Bayan öğretmenlerin “Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim.” ifadesine bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bayan öğretmenlerin sınıf içinde öğrenciyi tanımaya dönük daha gayretli oldukları söylenebilir.

2. Bayan öğretmenlerin “ Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesine bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla işbirlikçi eğitime açık olduğu, uzman yardımına önem verdikleri söylenebilir.

3. “Öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” ifadesine bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Yine bayan öğretmenlerin sorumluluk bilinciyle okulun kurul ve yönetim organları ile iletişime dayalı bir eğitim anlayışına önem verdikleri söylenebilir.

4. “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir. Bay öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre öğrenci ilgilenmelerinde sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bu durumda öğrenci motivasyonunda aksamalara sebep olabilir.

5. Bayan Öğretmenlerin “Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için çalışırım ” değişkenine, bay öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bayan öğretmenlerin öğrencinin gelişimi ile ilgili daha fazla ilgili oldukları söylenebilir.

6. Bay Öğretmenler “ Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Bay öğretmenlerin özellikle futbol, voleybol gibi sportif faaliyetlerle öğrenciyi yakından tanıma , ilgilenme fırsatı yakaladığı söylenebilir.

7.. Bay Öğretmenler “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Bay öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha fazla derse girmektedirler. Buda öğretmen etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu durumda haftalık ders saati fazla olan bay öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesine yeteri kadar ilgilenme fırsatı bulamayabileceğini söyleyebiliriz.

8. Bay Öğretmenler “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” değişkenine, bayan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bay öğretmenlerin öğrencinin ilgi ve beklentilerini tanıma sorunu yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; bay öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında bazı sorularda anlamlı farklılıkların olduğu tesbit edilmiştir. Bu durum, araştırmanın denenceler kısmında yer alan öğrenci motivasyonun sağlanmasında sınıf danışman öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılıklar yoktur savına karşı bulguların olduğunu göstermektedir.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, bayan öğretmenlerin fitratından kaynaklanan özellikleriyle öğrencilerle daha sıcak bir iletişime girdikleri, öğrenciyi yakından tanıma gayreti içinde oldukları, öğrencilerin kişisel gelişimlerine daha fazla katkıda bulunma gayreti içerisinde oldukları söylenebilir. Bay öğretmenler sosyal ve sportif faaliyetlere ağırlık vererek öğrenciyi yakından tanıma olağını kullandığı da söylenebilir.

5.2.2.2. Öğretmen Deneklerde, “Okul Türü ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle içinde okul türü değişkenine göre on üç ifadede farklılık olduğu görülmüştür.

1. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “ Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum ” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri tesbit edilmiştir. Buna göre genel liselerde görev yapan

öğretmenlerin öğrenci ile olan iletişimde samimi olduğu, bu durumun da öğrenciyi başarıya motive edeceği söylenebilir.

2.. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri tesbit edilmiştir.Özel liselerde ortalama sınıf mevcudunun 20 ile 25 arası olması öğretmenlerin her öğrenciye zaman ayırmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca ders dışı aktivitelerin de fazla olması bu olanağı verdiği söylenebilir. Genel liselerde ki öğretmenlerin ders yükünün ve sınıf mevcudunun fazla olması öğrenci sorunları ile ilgilenmeyi azalttığı söylenebilir.

3. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “hakkını arayan öğrencime destek olurum ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.Genel liselerdeki öğretmenlerin de eşitlik,adalet, demokrasi ilkeleri gereği hakkını arayan öğrencisine rehberlik yapması, öğrencinin bu prensiplere sahip olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “ öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.Bu durumda özel liselerdeki öğretmenlerin öğrenci ilgilenmesine daha çok önem verdikleri söylenebilir.

5.. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem ” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.Bu durum özel liselerde olağandır.

6. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrencinin dilek ve şikayetlerini okulun yetkili kurul ve idarecilerine iletmeye özen gösteririm” ifadesine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.Özel liselerde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları daha çok dikkate alındığı söylenebilir. Bu da özel okullardaki öğrenci motivasyonunu arttıran bir etkidir.

7. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum” ifadesine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre **oldukça fazla** olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir.Genel liseler için bu durum olağandır. Özel liselerde ortalama sınıf mevcudu 20 – 25 arası olurken, genel liselerde bu durum 35 ile 45 arası olmaktadır. Genel liselerdeki öğretmenleri etkileyen olumsuzluktur. Öğretmenlerin öğrenciyle daha fazla ilgilenmesini istiyorsak genel liselerdeki sınıf mevcudlarını 25 – 30 arası seviyesine çekilmeli diye düşünülebilir. Böylece genel liselerdeki öğretmenler öğrenciyle daha fazla ilgilenme olanağı bulacaktır. Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğunu kavrayan öğretmen öğrencilerini örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için motive etme olasılığı artacaktır.

8. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “meslekteki kıdemim arttıkça öğrencilerimle ilgilenme performansım düşmektedir” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.İnsanın yaşı ilerledikçe fiziksel gücü zayıflamaktadır. Buda öğretmenlerin performansını düşürmektedir.Yaş ilerledikçe öğretmenin tahammülleri gitgide azalmasına rağmen deneyimleri de artmaktadır.Kıdemi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerini kullanarak kendileri için olumsuz olan yaş sorununu en aza indirebilirler. Deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere rehberlik yapması da faydalı olabilir.

9.. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla katıldıkları belirlenmiştir.Cinsiyet değişkeninde belirtildiği gibi ders yükü öğretmeni olumsuz güdülemektedir.Genel liselerde verimliliği arttırmak, etkili eğitim faaliyeti sürdürebilmek için öğretmen başına düşen haftalık ders saatinin düşürülmesi yararlı olabilir.

10. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre oldukça fazla olumlu görüş bildirmişlerdir. Özel liselerde öğrencinin daha demokratik bir anlayışla eğitimini sürdürdüğü söylenebilir.

11. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucu bulunmuştur. Genel liselerdeki öğretmenlerin kendilerini geliştirme gayreti içinde olmadıkları söylenebilir. Bu durum da genel liselerdeki öğretmenler öğrenciyi tanıyamadıklarından motivasyonu da istenildiği şekilde olmayacağı anlamına gelebilir.

12. Genel liselerde görev yapan öğretmenler “ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var.” değişkenine, özel liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin zorlu öğrencilerle ilgilenmek istemedikleri sonucuna varılabilir.

13. Özel liselerde görev yapan öğretmenler “ Öğrencilerin sorunlu davranışlarını görmezlikten gelmem ” değişkenine, genel liselerde görev yapan öğretmenlere göre çok daha fazla katıldıkları görülmüştür. Özel liselerdeki öğretmenlerin daha çok sorumluluk sahibi oldukları söylenebilir.

Sonuçların bu şekilde çıkması araştırmanın ana temasını destekler mahiyettedir. Özel lise de görev yapan öğretmenlerin genel lise de görev yapan öğretmenlere göre öğrenci istek ve şikayetleri ile daha fazla ilgilendikleri, öğrenci problemlerine karşı daha duyarlı oldukları, ders dışı aktivitelere daha fazla zaman ayırdıkları, öğrencilere daha demokratik bir ortam sundukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak özel lisede görev yapan öğretmenlerin sözleşme kaygısı taşımalarının, ayrıca okul yönetim ve velilerine karşı kendilerini ispat etme gereksinimlerinin neden olduğu söylenebilir. Genel liselerdeki öğretmenler için ise böyle bir kriter olmadığından zaman zaman performans düşüklüğü olmaktadır.

Özel okullarda sınıf mevcudunun genel liselerdeki sınıf mevcuduna göre oldukça az olması , özel okuldaki öğretmenlerin öğrencilerinin motivasyonunu sağlayacak etkinlikleri daha fazla yapmasına olanak sağlamaktadır. Özel okulların sahip olduğu teknolojik olanaklar, ders materyalleri, sosyal ve sportif etkinliklerinin çok yapılması öğrenci motivasyonunun artmasına sebep olmaktadır. Sonuçta özel okullardaki öğretmenlerin öğrenciyi motive etmeleri, genel liselerdeki öğretmenlere göre daha kolay olabilir.

Ayrıca Özcan'ın yaptığı araştırmada; Özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışanlara göre derslerinde daha fazla biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullandıkları tesbir edilmiştir. (Özcan, 2007, s. Xııı)

5.2.2.3. Öğretmen Deneklerde, “ Sınıf Mevcudu ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle içinden ikisinde sınıf mevcudu değişkenine göre gruplar arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür ($P < 0,05$).

1. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Sınıf mevcudu 26 - 30 olan grubun öğretmenleri “öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesine sınıf mevcudu 41 – 45 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir. Sınıfta öğrenci sayısı az olan öğretmen grubu öğrencilerini tanıma olanağı bulduğundan isimleriyle hitap edebilir. Bu sonuç manidardır.

2.. Verilere göre; “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesine sınıf mevcudu 26 – 30 arası olan grup, 31 – 35 arası olan grup , 36 – 40 arası olan grup, 41 – 45 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar, sınıf mevcudu 01 – 25 olan gruba göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf mevcudu 36 – 40 arası olan grup ile 46 ve üzeri olan gruplar bu ifadeye sınıf mevcudu 26 – 30 olan gruba göre daha fazla katıldıkları görülmüştür Bu sonuç araştırmanın ana teması için manidardır. Sınıfında az öğrencisi olan öğretmen zamanı sınırlı da olsa öğrencilerin tamamına vakit ayırabilir.

Sonuçlara baktığımızda sınıf mevcudu değişkeni ile ilgili elde edilen bulgular, araştırmanın ana teması için manidar olduğu görülecektir. Sınıf mevcudunun az olması öğrencilere sunulan bireysel hizmetin kalitesini arttırmaktadır. Bunun için sınıf mevcudu konusunda belli standartlar getirilmesinin verimi arttıracığı söylenebilir. Özcan'ın yaptığı araştırmada da sınıf mevcudunun az olmasının öğretmenlerin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. (Özcan, 2007, s. Xııı)

5.2.2.4. Öğretmen Deneklerde, “Mesleki Kıdem ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar

Araştırmaya katılan öğretmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle içinde yedi ifade de mesleki kıdem değişkenine göre gruplar arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür ($P < 0,05$).

1. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım ” ifadesine mesleki kıdemi 16 – 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Öğrenciler gösterdileri başarıların öğretmenleri tarafından takdir edilmesini ister. Başarı gösteren öğrencilere olumlu pekiştirme verilmesi öğrenci motivasyonunu verimli ve sürekli yapacaktır. Araştırma sonucuna göre meslekte kıdemi 6-10 olan öğretmen grubunun diğer öğretmen gruplara göre daha fazla pekiştirme kullandığı belirlenmiştir.

2. Sonuçlara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım.” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir. Eğitimde vazgeçilmez bir prensipte bireysel farklılıklardır. Her öğrencinin ilgi, gereksinim ve beklentileri farklıdır. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanıdıklarında ona göre yöntem belirleyecektir. Bireysel farklılıkların bilinmesi sınıfta öğrencilerin güdülenmesi, verimliliğin üst limitlerde olması için zorunludur. Araştırma sonucuna göre bireysel farklılıkları en çok dikkate alan mesleki kıdemi 6-10 olan öğretmen grubu olmuştur.

3. Verilere göre; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerime isimleriyle hitap ederim” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdemi ilerledikçe isimleri hafızada tutma zayıflayabilir. Görevde yeni olan öğretmenler mesleki heyecanın verdiği dinamizm ile öğrenciyi tanıma faaliyetini iyi yapabilir. Bu sonuç araştırmanın ana teması için manidardır.

4.. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler “Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım” ifadesine mesleki kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Araştırmaya göre mesleki kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubunun öğrenci merkezli eğitime ağırlık verdiği söylenebilir

5. Sonuçlara göre; Mesleki Kıdemi 1 – 5 olan öğretmen grubu ile 6 - 10 olan öğretmen grubu “öğrencilerle konuşurken gülümserim” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre mesleki kıdemi 1-10 arası olan öğretmenlerin öğrencilerle sıcak bir iletişim sağladığı söylenebilir. Bu sonuç araştırmanın ana teması için manidardır.

6. Verilere göre; . Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmenler “ öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını tanımaya ve anlamaya çalışırım ”ifadesine mesleki kıdemi 11 - 15 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.Bireysel ihtiyaçlar karşılandığında öğrenci motivasyonu daha rahat sağlanabilir.Araştırmaya göre mesleki kıdemi 6 – 10 olan öğretmen grubu öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına daha çok önem verdikleri söylenebilir.

7. Bulgulara göre; Mesleki Kıdemi 6 - 10 olan öğretmen grubu “ ailesinin bile ilgilenmediği öğrencilerimle baş edememe korkum var ” ifadesine mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları sonucu elde edilmiştir.Araştırmaya göre mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmen grubunun zor öğrencilerle daha kolay ilgilendikleri söylenebilir.

Sonuçları gözden geçirildiğinde; mesleki kıdem ilerledikçe öğrenciyi tanıma ve bireysel farklılıkları belirlemede zorlanmalar olduğu görülecektir.Meslekte yeni olan öğretmenlerin öğrencilerle daha kolay iletişime geçtikleri söylenebilir.Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin öğrencilere bireysel farklılıklarına göre davranmaya dikkat ettikleri söylenebilir.

Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin, öğrenciyi tanıma tekniklerinde ve motive etmede, öğrencilerle ilgilenmede mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha etkili

olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kendini yetiştirme ve çağı yakalama konusunda daha bilinçli olduğu söylenebilir.

5.2.2.5. Öğretmen Deneklerde, “ Eğitim Durumu ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar.

Araştırmaya katılan öğretmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle içinde üç ifade de eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür ($P < 0,05$).

1. Sonuçlara göre; Eğitim Durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “ öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim ” ifadesine eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Eğitim hızlı bir şekilde gelişmektedir. Aldığı eğitimle kendini geliştiren bir öğretmen öğrencileriyle etkili bir iletişime girebilir. Yüksek Lisans eğitimi alan öğretmenler de öğrenci tanıma tekniklerini, meslek yüksek okulu mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla bilebilir. Bu sonuç araştırmanın ana teması için manidardır.

2. Bulgulara göre; Eğitim durumu fakülte olan öğretmen grubu ile eğitim durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “ Mesleki yenilikleri takip ederim ” ifadesine eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın ana teması için manidardır. Meslek yüksek okulu mezunu olan öğretmenler mesleki yenilikleri takip edemedikleri söylenebilir.

3. Verilere göre; Eğitim durumu fakülte olan öğretmen grubu ile eğitim durumu lisansüstü olan öğretmen grubu “ Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem ” ifadesine, eğitim durumu meslek yüksek okulu olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Eğitim durumu fakülte ve lisans üstü olan öğretmen grubu öğrenciye değer verdikleri, yakın bir iletişime geçtikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, fakülte ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin formasyon bilgileri eğitimdeki yeni yaklaşımları ve bulguları kapsadığından, öğrencinin

ilgi ve gereksinimlerini daha iyi tanıdıkları ve ona göre eğitim aktivitelerini organize ettikleri söylenebilir.

Bu bulgu Özcan'ın (2007, s. 13) ve Ateş'in (2000, s.75-76) yapmış olduğu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Özcan'ın yaptığı araştırmada; Öğretmenin mezun olduğu okulun derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejiler kullanmalarına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. (Özcan, 2007, s.13).Ateş'in deneyimli ve deneyimsiz matematik öğretmenleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda da, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin diğerlerine nazaran güdüleme konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu, daha yaratıcı olup teklojijiyi kullanarak öğrenci güdülemesini sağladıkları ve öğrencilerle daha sıcak bir iletişim kurdukları, derslerinde bu yöntemleri kullanan öğretmenlerin sınıf başarı oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. (Ateş, 2000, s.75-76).

5.2.2.6. Öğretmen Deneklerde, “ Haftalık Ders Saati ” Değişkenine İlişkin Tartışmalar.

Araştırmaya katılan öğretmen deneklere, ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisi ile ilgili yöneltilen otuz cümle içinde yedi ifade de haftalık ders saati değişkenine göre gruplar arasında farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi test sonuçları incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmüştür ($P<0,05$).

1. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu “ değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım ”ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür.Haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubu öğrencilerin değişik konularda tartışmalarına olanak sağlamadığı ve klasik eğitim anlayışında oldukları söylenebilir.

2. Sonuçlara göre; Haftalık Ders Saati 21 - 25 olan öğretmen grubu “ verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim ” ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubu işbirlikçi eğitim olanaklarını kullanmadıkları söylenebilir.

3. Araştırma verilere göre; Haftalık Ders Saati 26 – 30 olan öğretmen grubu “Sınıfımda öğrenci sayısı fazla olduğundan her öğrenciye vakit ayıramıyorum ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir.Araştırmaya göre haftalık ders saati 21-25 arası olan öğretmen grubunun sınıfında bulunan öğrenci sayısının fazla olduğu söylenebilir.

4. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 10 – 15 olan öğretmen grubu “Öğrencilerimle iletişimi arttırmak için sosyal, sportif etkinlikler yaparım ” ifadesine haftalık ders saati 16 - 20 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır. Araştırmada haftalık ders saati sayısı az olan öğretmen grubunun öğrencilerle sosyal ve sportif faaliyetlere daha fazla katıldıkları söylenebilir.

5. Sonuçlara göre; Haftalık Ders Saati 26 – 30 olan öğretmen grubu “ Haftalık ders yükümün fazla olması öğrencilerimle olan ilgilenmemi azaltmaktadır ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır. Bu sonuç araştırmanın ana teması ile manidardır. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri sayısı arttıkça öğrencilerle ilgilenmeleri azalmaktadır diye düşünülebilir

6. Verilere göre; Haftalık Ders Saati 21 – 25 olan öğretmen grubu ile haftalık ders saati 26 – 30 olan öğretmen grubu Öğrencilerimin mutlak sessizlik ve itaat içinde olmasını beklemez, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve özgür olmalarını sağlarım ” ifadesine haftalık ders saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubuna göre daha fazla katıldıkları tesbit edilmiştir. Haftalık ders saati sayısı fazla olan öğretmenlerin demokratik bir sınıf iklimi benimsemedikleri söylenebilir.Bunun yerine öğretmen merkezli eğitim anlayışına sahip oldukları varsayılabilir.

7. Bulgulara göre; Haftalık Ders Saati 31 ve üzeri olan öğretmen grubu “Öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgimin olmaması, öğrencimi tanıma sıkıntısı yaşamama neden olmaktadır ” ifadesine haftalık ders saati 21 - 25 olan öğretmen grubuna göre daha fazla katılmıştır. Haftalık ders saati sayısı fazla olan öğretmenlerin öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgi ve zamanının olmaması başarıyı olumsuz etkileyebilir.

Sonuçlar gözden geçirildiğinde; Haftalık ders saati fazla olan öğretmenlerin öğrencilerine yeteri kadar ilgi gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.Sınıf Yönetiminde demokratik tavır sergilemekte zorlandıkları, öğrenci tanıma tekniklerini tanıma ve uygulamaya olanak bulamadıkları söylenebilir. Haftalık ders saatinin fazla olması öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını tanımayı, beklentilerini tanımayı zorlaştırmaktadır denilebilir.

Haftalık ders saati az olan öğretmenlerin öğrencileri daha fazla motive ettikleri, öğrencilerin sorunlarıyla birebir ilgilenme fırsatı buldukları, daha demokratik bir sınıf atmosferi oluşturdukları söylenebilir.

Haftalık ders saati fazla olan öğretmenlerin işbirlikçi eğitim anlayışından uzak klasik eğitim anlayışından kurtulamadıkları söylenebilir.Bu durumdaki öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna yeterli katkı sağlayamadıkları da söylenebilir.

VI. BÖLÜM

6. ÖNERİLER

1. Öğretmenler öğrenci tanıma teknikleri konusunda bilgi birikimlerini eğitim fakültelerinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, eğitim araştırma kuruluşlarının yaptığı çalışmalarını yakından takip ederek güncellemelidir.
2. Genel liselerdeki sınıflarda bulunan öğrenci sayısı AB standartlarına göre planlanmalı.
3. Rehberlik Araştırma Merkezinde bulunan rehber öğretmenlerin daha aktif faaliyet yürütmeleri sağlanmalıdır.
4. Rehberlik hizmeti karşılığında öğretmene verilen ek ders ücretinin en az ders dışı egzersizden alınan ücret karşılığı kadar olmalıdır ki öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla ilgilenmesi sağlanabilsin
5. Öğrenci motivasyonu ve öğrenme stratejileri ile ilgili bütün branşlarda çalışmalar yapılmalıdır.
6. Öğrenci motivasyonunu etkileyen aile, arkadaş grubu, sınıfın fiziki koşulları, okul yönetimi vb gibi faktörlerin de araştırılması gerekmektedir.
7. Öğretmenler, öğrenci tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgi ve pratiğe sahip olmalıdırlar.
8. Öğretmenlerin insan ilişkileri alanında kendilerini geliştirerek öğrencileri motive edebilmek için kullanılacak uygun motivasyon araçlarını bilinçli olarak seçme ve etkili kullanma becerilerini geliştirmelidirler.
9. Öğretmenler olumlu davranış gösteren öğrencileri, zamanında örnek olarak göstermeli, istenmeyen davranış yapan öğrencilerin davranışlarının boyutu büyümeden kontrol altına alınmalıdır.

10. Öğretmenler cezayı, öğrenci kişiliği ve gelişimini olumsuz etkileyecek şekilde kullanmamalıdır. Öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları cezayı, öğrenciye doğru davranışı daha ayrıntılı olarak gösteren araç olarak görebilmelidirler.
11. Öğretmenler eğitim ortamlarını öğrencilerin fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemelidirler. Okul yönetimleri de öğretmenlere her türlü materyal donatımı konusunda yardımcı olmalıdırlar.
12. Öğretmenler sınıfta bulunan öğrencilerin seviyelerine göre iletişim dili kullanmalıdırlar.
13. Öğretmenler öğrencilerin isteklerine açık olmalıdırlar.
14. Öğretmen sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte eğitime başladıkları ilk haftada belirlemeli ve taviz vermeden uygulamalıdırlar.
15. Öğretmenler teknoloji kullanmaları konusunda öğrencilerden geri kalmamalıdırlar.
16. Öğretmenler günümüz öğrencilerinin gelişim aşamalarını, beklenti ve ilgi düzeyleri ile gereksinimleri gibi temel özelliklerini iyi analiz etmeli, okul, çevre ve aile boyutunda değerlendirebilmelidirler.
17. Öğretmenler öğrencilerine iyi bir model olmalıdırlar. Öğrencilerden istedikleri davranışları kendileri de uygulamalıdırlar.
18. Öğretmenleri gelişen eğitim yöntemleri ve materyalleri kullanımı ve tanıtımı, öğrenci - aile iletişimi becerilerini kuvvetlendirme, etkili sınıf motivasyonu yöntemleri gibi konularda, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin kapsamı ve işlevselliği artırılmalıdır.
19. Öğrencilerin performanslarının sürekli olması için rekabet ortamı oluşturulmalıdır.
20. Öğretmenler öğrencilerin yakın ve uzak hedef belirlemelerine yardımcı olmalıdırlar.
21. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri demokratik sınıf ortamı oluşturmalıdırlar.
22. Öğrencinin motive edilmesini sağlayan bir etkinlikte, öğrenci hedeften haberdar edilmelidir.

23. Okul rehberlik servisi zaman zaman aktif etkinlikler yapmalıdır.
24. Öğrencilerin sorunlarının çözülmesi için öğrencilerle ilgili gelişmeler velilere zamanında paylaşılmalı ve okul – aile işbirliği geliştirilmelidir.
25. Öğrenci velileri, çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları, mesleki yönelimleri, beklentileri gibi konulardaki tespitlerini ilgili sınıf danışman öğretmeni ile sürekli irtibat halinde olarak paylaşmalıdır. Öğrenci velileri öğrencilerin eğitimine aktif olarak katılmalıdırlar.
26. Öğretmen vermek istediği mesajlarda beden dilini de iyi kullanmalıdır.
27. Öğretmenler istenmeyen davranışların düzeltilmesinde cezadan çok, davranışa neden olan problemin çözümüne önem vermelidirler.
28. Öğretmenler sınıfta düzeni bozan davranışları mizahi bir dille, öğrenciyle çatışmaya girmeden azaltmaya, dağılan ilgiyi yeniden toparlamaya çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü., “**Etkili Öğrenme ve Öğretme**”, Kanyılmaz Matbaası,. İzmir, 1996
-, K.Ü., “**Çağdaş Öğretim**”, Malatya, 1992.
- Akın, G., “**Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları Ve Baş Etme Yolları**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2002.
- Akın, U. , “**Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki**” Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat, 2006.
- Aksel, İ., “**Liderlik Davranışlarının İş Tatminine Etkisi**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, 2003.
- Aksu, F. , “**Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği,**” Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli , 1997.
- Alkan, C., “**Eğitim Ortamları**”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 88, Ankara, 1979.
- Arı, R., Üre, Ö. Ve Yılmaz, H., “**Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri**”, Mikro Yayınları, Konya, 1999.
- Arık, İ.A., “**Motivasyon ve Heyecana Giriş**”, Çantay Kitabevi. İstanbul, 2000.
- Aşkun, İ., “**İşgören**”, Baytaş Yayınları Bilim Dizisi, Ankara, 1982.
- Ataman, G., “**İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar**”, Türkmen Kitabevi, İstanbul, 2001.
- Ateş, Z., “**Matematik Öğretmenlerinin Öğrencilerini Derse Karşı Güdüleme Yöntemleri,**” Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2000.
- Avcı, Y., “**Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi,**” Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, 2006.
- Aydın, A., “**Sınıf Yönetimi**”, Anı Yayıncılık, Ankara, 1998.
- Babacan, D., “**Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Tutumları Ve Günü**”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1999.
- Balci, E.” **Ödüller, Güdüleme Kuramları Ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri**”, Adım Yayıncılık, Ankara, 1992.
- Balçık, B. “**İşletme Yönetimi**”, Atlas Kitabevi, Konya, 2004.

Başar, H., “**Sınıf Yönetimi**”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

Başaran, İ.E., “**Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri**”, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994.

....., İ.E., “**Örgütsel Davranış**”, Feryal Matbaası,. Ankara, 2000.

.....İ.E., “**Yönetimde İnsan İlişkileri**”, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1992.

Baştepe, İ., “**Yönetimde Güdüleme**”, İnönü Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 1995.

Bayındır, N., “**Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2001.

Bilgin N., Editör, “**Güdülenme.Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**”, İzmir, 1992.

Binbaşıoğlu ,C., “**Eğitim Psikolojisi**”, Binbaşıoğlu Yayınları, Ankara, 1992.

Bolat, N.,K., “**İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Bilgisi Dersi Öğrencilerinin Öğrenme Stillere Göre Motivasyon Ve Başarı Düzeyleri**”, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2007.

Bulduklu, Y., ”**Alt gelir gruplarında etkili olan motivasyon unsurları**”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2005.

Can, H. , “**Organizasyon Ve Yönetim**”, Adım Yayıncılık, Ankara, 1992.

....., H., “**Organizasyon ve Yönetim**”, Siyasal Kitabevi. Ankara, 2000.

Ceylan, M., “**Sınıfta Motivasyon**”, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2003.

Christophel, D. M., “**The relationship among teacher immediacy behaviors student motivation and learning**”, Communication Education, 39,p.323-340, 1990.

Cüceloğlu, D. , “**İnsan Ve Davranışı**”, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2007.

Çatıkoğlu, M.E., “**Kurum kültürü,motivasyon ve iş memnuniyetine etki eden faktörlerin karşılaştırmalı analizi**”, Adnan Menderes Üniversitesi , Sosyal Bilimler Enstitüsü , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın, 2006.

Çelik, V., “**Sınıf Yönetimi**”, Nobel yayınları, Ankara, 2002.

Çetinkanat, C., “**Örgütlerde Güdülenme ve İş Doymu**”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

Erden, M., “**Sınıf Yönetimi**”, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2001.

- Erdoğan, İ., “**Sınıf Yönetimi**”, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Eren, E.,” **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**”, Beta Yayınları, İstanbul, 2004.
- Ertem, H., “**Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel Ve Dışsal) Ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**,” Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir, 2006.
- Ertürk, S., “**Eğitimde Program Geliştirme**”, Yelkentepe Yayınları, No:4, Ankara, 1982.
- Fındıkcı, İ., “**İnsan Kaynakları Yönetimi**”, Alfa Yayınları, İstanbul, 2001.
- Fidan, N. , “**Okulda Öğrenme Ve Öğretme**”, Alkım Kitabevi, İstanbul, 1996.
- Geçer, A., K. “**Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi**”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2002.
- Gürkan, T.ve Gökçe, E., “**Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**”, Siyasal Kitabevi, Ankara , 1999.
- Güven, İ., “**Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler**” , Milli Eğitim Dergisi, Sayı:164, Ankara, 2004.
- Hesapçıoğlu, M., “**Öğretim İlke Ve Yöntemleri**”, Beta Basım Yayım, İstanbul, 1994.
- Hicks, G. H., “**Örgütlerin Yönetimi**”, (Çeviri: Osman Tekok). Turhan Kitabevi, Ankara, 1979.
- İlgar,L., “**Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**”, Beta BasımYayın Dağıtım, İstanbul, 2000.
- İpşir, D., “**Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı; 153, Ankara, 2002
- Kaliska, P., , “**A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices**”, Master Thesis, The Graduate School University of Wisconsin, 2002.
- Karakelle, S., “**Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi**”, Eğitim ve Bilim, 30 (135):1-10, 2005.
- Karakoç, H.S., “**Çanakkale İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri**,” On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 1998.
- Karasar, N., “**Bilimsel Araştırma Yöntemi**”, Nobel Yayınları, Ankara, 1999.
- Kaya, Z., Editör, “**Sınıf Yönetimi**”, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2002.

Kazancı, O., “**Eğitim Psikolojisi Kuram Ve İlkelerden Uygulamaya**”, Kazancı Hukuk Yayınları, No: 67, Ankara, 1989.

Kıran, H., Editör, “**Etkili Sınıf Yönetimi**”, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.

Koçel, T., “**İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar**”, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.

Koçel, T., “**İşletme Yöneticiliği**”, Beta Basım Yayım., İstanbul, 2003.

Kutlu, E., “**Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi**,” Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 2006.

Küçükahmet, L., “**Öğretim İlke Ve Yöntemleri**”, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1995.

....., L., Editör, “**Sınıf Yönetimi**”, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.

Küçükçakır, M., “**Meslek Lisesi Öğrencilerinin Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma: Simav İlçesi Örneği**,” Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2003.

Maslow, A., “**A Theory of Human Motivation, Psychological Review**”, Photo Courtesy of he Bettmann Achieve, 1943.

Onaran, O., “**Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları**”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayını No:470, Sevinç Matbaası, Ankara, 1981.

Ök, M., Göde, O., Ve Alkan, V., 2000, “**İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:145, Ankara, 2000.

Özalp, İ., Editör, “**Yönetim ve Organizasyon**”, Türkiye Cumhuriyeti Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 951, Eskişehir, 1997.

Özcan, Z. Ç., “**Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi**”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2007.

Özgür, D., “**Polis Meslek Yüksek Okulu yöneticilerinin güdüleme rolleri** “(Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesi örneği) Fırat Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi., Elazığ, 2005.

Özkalp, E., Editör, “**Örgütsel Davranış**”, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1999.

Robbins, S. P., “**Essentials Of Organizational Behavior**”, Prentice Hall _nt.Inc., Sec. Ed., U.S.A, 1998.

Robbins, P., “**Örgütsel Davranışın Temelleri**”, San Diego University. Çeviren: Ayşe Öztürk. Etam Yayınevi. Eskişehir, 1994.

Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M., “**Örgütsel Psikoloji**”, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1996.

Selçuk, Z., “**Gelişim ve Öğrenme**”, Nobel Yayınevi, Ankara, 2000.

Şahin, A., “**Türk Kamu ve Özel Kesim Yöneticilerinin Motivasyon Durumu**”, Selçuk Üniversitesi ,Yayınlanmamış Doktora Tezi, ,Konya, 2003.

Şahin S, “**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Güdüleyici Davranışları Gösterme Derecelerine İlişkin Algı ve Beklentileri**”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 1997.

Şara, P., “**Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Güdülenmeyi Sağlamaya Yönelik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2005.

Şendur, E. P., “**Sınıf Atmosferi ve Öğrenme Güdüsü**”, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1999.

Şimşek, M. Ş., Akgemci, T.; ve Çelik, A. , “**Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**”, Nobel Yayın Ve Dağıtım, Ankara, 1998.

....., M. Ş. “**Yönetim ve Organizasyon**”, Nobel Yayınları., Ankara, 1999.

Türe, R., “**Yöneticilik ve Motivasyon,**” İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1993.

Topçu, Z. N., “**Türk Eğitim Sisteminde öğretmenleri Güdüleme Sorunları,**” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1995.

Ünal, S. ve Ada, S., “**Sınıf Yönetimi**”, Marmara Üniversitesi TeknikEğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul, 2000.

....., S., “**Okulda İnsan Kaynakları Yönetimi**”, Milli Eğitim Dergisi, Sayı; 146, Ankara, 2000.

....., S., “**Eğitim Yöneticilerinin Okulda Eğitim ve Öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitilmeleri**”, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Koleji Yayın No:1, İstanbul, 1991.

Yaşlı, A., “**Öğrenmede Empatik Dinleme Ve Öğrenme Güdülenmesine Etkisi,**” Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2001.

Yıldırım, N., “**Okul Müdürünün Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Görüşleri**”, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2002.

Yüksel, Ö., “**İnsan Kaynakları Yönetimi**”, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.

ELEKTRONİK POSTA

http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=2533&baslik=egitimde_motivasyon

<http://www.insankaynaklari.gokceada>).

http://www.donusumkonagi.com/makale.asp?id=7192&baslik=motivasyonun_ozellikleri_&i=motivasyon.

<http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger%5Cicerikdetaydh327.pdf>

<http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi7.html>

<http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=197>

<http://tdk.org.tr>

<http://tdk.org.tr/TR/SozBul.aspx>)

<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>

<http://www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar/diger%5Cicerikdetaydh327.pdf>

Değerli Öğretmen Arkadaşlar;

Bu anket, **Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisini** belirleyebilmek amacıyla ilgili verilere ulaşmak için hazırlanmıştır. Belirteceğiniz görüşler, danışmanlık yaptığımız öğrenci grubunu ne şekilde motive ettiğimizi belirlemek bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu ankette sizden istenen, ankette yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Burada önemli olan işaretlediğiniz seçeneğin sizin kendi gerçek durumunuzu yansıtmasıdır. Araştırmada elde edilecek bulguların geçerliliği, anketi yanıtlamadaki içtenliğinize bağlıdır. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlı ve toplu olarak değerlendirilecektir. **Ankette adınızı yazmanıza gerek yoktur.** Lütfen, ankette yer alan ifadelerin tümünü yanıtlayınız.

Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Yüksek Lisans Tez Danışmanı
Prof.Dr.Semra ÜNAL

Yüksek Lisans Tez Öğrencisi
Yaşar ÖZDEMİR
Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki soruları seçeneklerden durumunuza en uygun olanı “ X ” işareti ile belirtiniz.

1) Cinsiyetiniz :

1. () Kadın

2. () Erkek

2) Kadronuzun bulunduğu okul türünüz :

1. () Genel Liseler

2. () Özel Liseler

3) Ortalama Sınıf Mevcudunuz :

1. () 20 – 25 arası

2. () 26 – 30 arası

3. () 31 – 35 arası

4. () 36 – 40 arası

5. () 41 – 45 arası

6. () 46 ve üzeri

4) Mesleki Kıdeminiz:

1. () 0-5 yıl

2. () 6-10 yıl

3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl

5. () 21 ve üzeri

5) Eğitim Durumunuz:

1. () Meslek Yüksek Okulu

2. () Fakülte

3. () Lisansüstü

6) Haftalık ders saatiniz:

1. () 10 – 15 arası

2. () 16 – 20 arası

3. () 21 – 25 arası

4. () 26 – 30 arası

5. () 31 ve üzeri

II. BÖLÜM

| | Hiçbir Zaman (0) | Nadiren (1) | Ara Sıra (2) | Genellikle (3) | Her Zaman (4) |
|--|------------------|-------------|--------------|----------------|---------------|
| 1- Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin görüşlerini alırım. | | | | | |
| 2- Öğrencilerimin özel sayılabilecek bilgilerini başkalarına anlatmaktan kaçınırım | | | | | |
| 3- Öğrenci ile iletişimde samimi ve açık olurum. | | | | | |
| 4- Başarılı öğrencileri ve olumlu davranış sergileyen öğrencileri sınıfta onurlandırırım | | | | | |
| 5- Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına dikkat ederim | | | | | |
| 6-Öğrencilerimin kişiliklerine göre davranırım. | | | | | |
| 7- Mesleki yenilikleri takip ederim. | | | | | |
| 8- Başarısızlıktan korkulmaması gerektiğin öğrencilerimi inandırmaya özen gösteririm. | | | | | |
| 9- Öğrenci sorunlarını birebir çözmeye dikkat ederim | | | | | |
| 10- Hakkını arayan öğrencime destek olurum. | | | | | |
| 11- Öğrenci ile konuşurken başka bir işle ilgilenmem. | | | | | |
| 12- Sınıfta otoriteyi sağlamak için öğrenciyi disipline göndermek veya not ile cezalandırmakla tehdit etmem. | | | | | |
| 13- Değişik konularda öğrencilerimin tartışmalarına olanak sağlarım. | | | | | |
| 14- Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim. | | | | | |
| 15- Öğrencilerin görüşlerini ve bakış açılarını ortaya çıkaracak sorular sorarım. | | | | | |
| 16- Öğrencilerle konuşurken gülümserim. | | | | | |
| 17- Verimli ders çalışma yöntemi, sınav kaygısı gibi konuların öğrenciler tarafından kavranılması için rehberlik servisinden yardım isterim. | | | | | |

