



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKULDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN
MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman DÜZGÜN

TOKAT

Haziran, 2016



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKULDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN
MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman DÜZGÜN

Danışman: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

TOKAT

Haziran, 2016

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 02/06/2016

Tezi hazırlayan Öğrenci

Osman DÜZGÜN



JÜRİ ONAY SAYFASI

ORTAOKULDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve Sayılı yazısı ile tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Yrd.Doç.Dr. Soner DOĞAN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Üye: Yrd. Doç.Dr. Emel TÜZEL

İmzası

.....
.....
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Mühür

İmza

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders döneminde ve tez çalışma sürecinde desteğini esirgemeyip, eğitim hayatındaki bilgi ve tecrübesini akademik çalışmaları ile bütünleştiren, öğretmenlik geçmişinde kendimi gördüğüm, bu alanda ilk defa sunum yapma fırsatını teveccüh göstererek bana veren, danışman hocam Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Destek ve önerileri ile akademik hayata yeni adım atmaya çalışırken beni fazlasıyla cesaretlendiren, nasıl çalışılması gerektiğini uygulamalı olarak öğreten her sıkıştığımda beni yönlendirmekten bıkmayan Yrd. Doç. Dr. Alpay ERSÖZLÜ hocama şükranlarımı sunarım. Bu yola beraber çıktığım, her zaman desteğini yanımda bulduğum, bana yol arkadaşı olan sevgili arkadaşım Ali DURAN'a da teşekkür etmek isterim.

Yüksek lisans ders ve tez süresince vakitlerinden aldığım, onlara hak ettikleri kadar zaman ayıramadığım ancak her zaman sevgileri ile beni tekrar tekrar motive eden oğlum Ömer Asaf ve kızım Sinem'e baba şefkatiyle kucak dolusu sevgilerimi sunuyorum. Başladığım bu yolculuğun mutlu sonla noktalanmasında bana ait birçok sorumluluğu üzerine alarak en az benim kadar emek verdiğini düşündüğüm ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Özlem DÜZGÜN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Osman DÜZGÜN

Haziran, 2016

ÖZET

ORTAOKULDA GÖREV YAPMAKTA OLAN ÖĞRETMENLERİN MUTLULUK DÜZEYLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Düzgün, Osman

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Haziran, 2016, xv + 114 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Betimsel nitelikteki ilişkisel tarama modelinde olan bu çalışmada, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki belirlemek için Oxford Mutluluk Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği kullanılmıştır.

Hedef evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çorum il merkezinde bulunan 24 ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan 988 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler bu evrenden seçilmiş 14 farklı branştan 443 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Veriler SPSS 15.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden, mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki için de Pearson Korelasyon analizi, Regresyon analizi, *t*-testi, One-Way ANOVA, Kruskal-Wallis *H* ve *Scheffe* testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyi orta düzeydedir. Erkek ortaokul öğretmenleri, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, meslekteki kıdemi en yüksek olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan öğretmenler anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahiptir. Buna karşın ortaokul öğretmenlerinin; medeni durumu, branşı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu, mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri iyi düzeydedir. Kadın ortaokul öğretmenleri, erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahiptir. Ortaokul öğretmenleri; yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alma durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup

okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu, sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

2014-2015 eğitim ğretim yılı ikinci yarısında orum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıka mutluluk düzeyleri de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Mutluluk, Sınıf Yönetimi.



ABSTRACT
THE INTERRELATION BETWEEN THE HAPPINESS LEVELS AND THE
CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS OF THE SECONDARY SCHOOL
TEACHERS

DÜZGÜN, Osman

Master's Degree, Inspection Planning and Economy of Educational Administration

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nail YILDIRIM

June, 2016, xv + 114 pages

The aim of this research is to identify the interrelation between the happiness levels and the classroom management skills of the secondary school teachers. The interrelation between the happiness levels and the classroom management skills of the teachers working in the secondary schools was identified by the help of The Oxford Happiness Questionnaire and The Classroom Management Skills Index for this research, which was a descriptive one using relational screening model.

The target population of the research consists of the 24 secondary schools in the centre of the Çorum province, and the 988 teachers working in these schools. The data were gathered from the 443 secondary school teachers from 14 different branches selected from the research population, and they were analysed with the software SPSS 15.0. Of the descriptive statistics, the standard deviation and the arithmetic mean were used for the analysis of the data, and the Pearson Correlation analysis, Regression analysis, *t*-test, One-Way ANOVA, Kruskal-Wallis *H* and *Scheffe* tests were used for identifying the interrelation between the happiness levels and the classroom management skills.

The happiness levels of the teachers are at average according to the findings of the research. The male secondary school teachers, the teachers of the age group of 51 and above, the teachers who have the highest seniority among the ones who have 21 and above years of professional experience, and the teachers who had classes, courses, or seminars on classroom management have significantly higher levels of happiness. On the other hand, in terms of marital status, branch, term of employment in the present school, education level, the case of reading a publication about the classroom management, and

the average classroom attendance in the school the happiness levels don't show any significant difference.

The classroom management skills of the secondary school teachers are at moderate level. The female secondary school teachers have higher levels of classroom management skills compared to male ones. The secondary school teachers don't show significant difference in terms of age, marital status, professional seniority, branch, the term of employment in the school, education level, having classes, courses, or seminars on classroom management previously, reading a publication about the classroom management previously, the average classroom attendance in the school, and the classroom management skills.

As the classroom management skills of the teachers who work in the governmental secondary schools in the centre of the Çorum province rise, their happiness levels rise, too.

Key Words: Teacher, Happiness, Classroom Management

İÇİNDEKİLER TABLOSU

ETİK SÖZLEŞME.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER TABLOSU.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Alt Problemler	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayılılar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Mutluluk.....	8
Mutluluk Nedir?	8
Dinde Mutluluk	10
Felsefede Mutluluk.....	11
Psikolojide Mutluluk	13
Sınıf Yönetimi.....	15
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	16
Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	16
Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	17
Sınıf Yönetimi Boyutları	18
Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni.....	18
Plan-Program Etkinlikleri.....	19
Zaman Yönetimi	20
İlişki Düzenlemeleri.....	21

Davranış Düzenlemeleri	22
Sınıf Yönetimi Modelleri	23
Tepkisel Model	24
Önlemsel Model.....	24
Gelişimsel Model.....	25
Bütünsel Model.....	26
Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	27
Sınıf Dışı Faktörler	27
Aile.....	27
Çevre.....	28
Okul.....	29
Sınıf İçi Faktörler.....	30
Öğretmen.....	30
Öğrenci.....	31
Program.....	32
Sınıf ortamı.....	32
Sınıf Yönetimi Becerileri	33
BÖLÜM III	34
YÖNTEM	34
Araştırma Modeli	34
Evren ve Örneklem	34
Veri Toplama Araçları	38
Kişisel Bilgi Formu	38
Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ).....	38
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)	39
Verilerin Toplanması	39
Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV	43
BULGULAR.....	43
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ne düzeyde sergilenmektedir?	43
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45

a) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	46
b) Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	47
c) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	49
d) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	50
e) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	51
f) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?53	
g) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	54
h) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	54
i) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	55
j) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?56	
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?.....	57
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
a) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	60
b) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	61
c) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	62
d) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	63
e) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	65

f) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	67
g) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	68
h) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	69
i) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	71
j) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?72	
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
BÖLÜM V	77
TARTIŞMA	77
Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Mutluluk Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması.....	77
Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması	83
Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin ve Birbirlerini Yordama Durumlarının Tartışılması.....	89
BÖLÜM VI.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
Sonuçlar.....	91
Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile mutluluk düzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:.....	91
Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:	93
Araştırmanın temel problemi olan ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve birbirlerini yordama durumlarının sonuçları:	94
Öneriler	95
Uygulayıcılar için Öneriler	95

Araştırmacılar için Öneriler.....	96
BÖLÜM VIII.....	105
EKLER.....	105
EK 1- EK 1- Oxford Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni.....	105
EK 2- Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Kullanım İzni.....	106
EK 3- Kişisel Bilgi Formu	107
EK 4- Oxford Mutluluk Ölçeği	108
EK 5- Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	109
EK 6- Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	110
EK 7 – Özgeçmiş	112



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Farklı Sapma Miktarları İçin rneklem Büyüklükleri	35
Tablo 2. Araştırma rneklemine Oluşturan 2014-2015 Eğitim ğretim Yılı İkinci Yarısında Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan 443 Ortaokul ğretmeninin Demografik Bilgilerine Ait Sayısal Veriler	35
Tablo 3. “Oxford Mutluluk leği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır.....	41
Tablo 4. “ğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri leği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır.	42
Tablo 5. orum İlinde Görev Yapan Ortaokul ğretmenlerin Algılarına Göre ğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri	43
Tablo 6. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerin, Oxford Mutluluk leğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 7. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	46
Tablo 8. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	47
Tablo 9. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları.....	48
Tablo 10. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney <i>U</i> testi Sonuçları.....	48
Tablo 11. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	49
Tablo 12. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları	50
Tablo 13. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları.....	50
Tablo 14. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin <i>Scheffe</i> Testi Sonuçları	51
Tablo 15. orum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul ğretmenlerinin Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	52

Tablo 16. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	52
Tablo 17. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	53
Tablo 18. Çorum İlinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	54
Tablo 19. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi ile İlgili Ders, Kurs ya da Seminer Alıp Almadığına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	55
Tablo 20. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Bir Yayın Okuyup Okumadığına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	56
Tablo 21. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	56
Tablo 22. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 23. Çorum İl merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri	58
Tablo 24. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler	58
Tablo 25. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları.....	60
Tablo 26. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	61
Tablo 27. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları.....	63
Tablo 28. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	64
Tablo 29. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	64

Tablo 30. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	65
Tablo 31. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	66
Tablo 32. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları.....	67
Tablo 33. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis <i>H</i> -Testi Sonuçları	68
Tablo 34. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders, Kurs Ya Da Seminer Alıp Almadığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	70
Tablo 35. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Bir Yayın Okuyup Okumadığına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar <i>t</i> -testi Sonuçları	71
Tablo 36. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	72
Tablo 37. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	73
Tablo 38. Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 39. Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mutluluk Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilecektir.

Problem Durumu

İnsanoğlu tarih boyunca elde ettiği bilgi birikimini kendinden sonra gelen kuşaklara aktararak var olmaya çalışmıştır. Önceleri doğaçlama ve plansız gerçekleştirilen öğretme faaliyetleri zaman ilerledikçe sistematik olarak yapılmaya başlanmıştır. Günümüzde eğitimin bir sistemi vardır ve bütün toplumların fertleri belirlenen yaştan itibaren bu sisteme dâhil olmaktadır. Adına öğrenci denilen toplumun en yeni bilgilerle donatmayı hedeflediği çocukların eğitimi öğretmen gözetiminde sınıflarda yapılmaktadır. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin en önemli iki unsurunun öğretmen ve öğrenci olduğu görülmektedir.

Toplumların gelişimi, sundukları eğitimin kalitesine bağlıdır. Eğitim, modern toplumun her kesimine işlemiş, toplumun temel yapıtaşlarından biri haline gelmiş geniş kapsamlı bir sistemdir. Sınıf ise, bu sistemin onu toplumun diğer kurumları ve oluşumlarından ayıran kendine has özellikleri olan sosyal alt birimdir (Moghtadaie ve Hoveida, 2015). Sınıf ortamında verilen eğitimin bir plan dâhilinde gerçekleştirilmesi ne kadar önemli ise yönetilmesi de bir o kadar önemlidir. Aynı yaşta, eğitim almak için bir araya gelmiş öğrenci grubunun yönetimi ise kuşkusuz öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmen, eğitimlerini gerçekleştirdiği öğrencilerin içinde bulunduğu sınıfın yöneticisi konumundadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerde istenilen davranışların gerçekleşmesinin, öğretmenin sınıf yönetimi becerisini sergileyebilmesiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

İyi donanımlı olmayan bir sınıfta eğitim ve öğretim faaliyetleri etkisiz ve zayıf olacaktır. Hâlbuki öğretmenin sınıfta, sınıf yönetimi açısından çok değişken rolleri vardır ve bu da çoğu zaman iyi donanımlı bir sınıf ortamını gerektirir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, duyduğu yöntem ve teknikleri uygulayamayan öğretmen etkisiz kalacak, bunun sonucunda ise öğrenciler motivasyon kaybı yaşayarak istenilen öğrenme seviyelerinin çok uzağında kalacaklardır. Aksine iyi donanımlı bir sınıfta öğretim ve öğrenme etkinlikleri öğrencileri harekete geçirerek onları öğrenmeye yatkın ve bundan

zevk alan bir düzeye getirecek, sınıf yönetimi daha verimli olacaktır. Sınıf yönetiminin de üstünde, onu da doğrudan etkileyecek şekilde okul yönetimi vardır. Verilen eğitimin yapısını, öğretme öğrenme etkinliklerini ve de gelişimsel açıdan öğrenciyi de büyük oranda değiştiren bir süreçtir (Sabbaghian, 2001). Bir sınıfı etkili bir şekilde idare etmeyi öğrenmek, aday öğretmenler açısından oldukça zor bir görevdir. Bu zorluğun altında yatan nedenler; mesleki eğitimin bu alanına yeterince dikkat edilmemesi, alanda çoğu adayın yetersiz eğitim alması ve çoğu sınıf yönetimi dersinin gerçek yerinde (sınıf ortamında) uygulamalardan yoksun olması olarak sıralanabilir. Aday öğretmenler, aldıkları eğitim programlarının daha çok teorik olması nedeniyle mesleğin gerçekleriyle yüzleşince büyük bir şok yaşamaktadırlar (Roache ve Lewis, 2011).

Amirnezhad (2010)'a göre sınıf yönetimi, öğretmenler, yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından eğitimsel kaliteyi arttırmak amacıyla değerlendirilen en önemli faktörlerden biridir. Sınıf ortamını hazırlamak ve sınıfı yönetmek bir hayli zaman alabilen bir meseledir ve bu açıdan düşünüldüğünde eğer ders saatinin büyük bir bölümü sınıf yönetimi için gerekli etkinliklere veya disiplin problemlerini çözmeye harcanırsa haliyle dersle ilgili etkinliklere çok az zaman kalacaktır. Martin, Shoho, ve Yin (2003) öğretmenin birinci sorumluluğunun sınıf yönetimi olduğuna, sınıf yönetimi sayesinde en iyi öğrenme ortamının sağlanabileceğine ve öğrencinin akademik başarıya ulaşabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Onlara göre sınıf yönetiminin amacı öğrencilerin öğrenmeye istekli olacakları ve kendilerini hiçbir şekilde bir mecburiyet hissetmeden bunu yapacakları bir ortam yaratmak olmalıdır. Bu açıdan başarılı bir sınıf yönetimi öğrenci üzerindeki gerçek etkisini gösterir. Şurası açıktır ki iyi bir sınıf yönetimi hem öğrenciye, hem de daha geniş çapta eğitim sistemine olumlu kazanımlar sağlar. Wolfgang (2004)'a göre, öğretmenler sınıf yönetimi adına sergileyecekleri davranışlarını öğrencilerin gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili inandıkları ve edindikleri bilgilere göre belirlerler ve bu noktada denilebilir ki her öğretmen davranışı öğrenci gelişiminde farklı yönleri etkiler. Öğrenme psikolojisi ve sınıf yönetiminden yola çıkılarak sınıf yönetiminin kontrolü açısından üç farklı yaklaşım şeklini belirlenmiştir. Bunlar: müdahaleci yaklaşım, etkileşimci yaklaşım ve müdahalesiz yaklaşımdır. Bu yaklaşımlar ele alındığında, müdahaleci yaklaşımdan müdahalesiz yaklaşıma yöneldikçe kontrol oranının düştüğü fakat öğrencilerin sorumluluklarının ve işbirliği yapma eğilimlerinin arttığı bir ortamın oluştuğu görülmektedir.

Little ve Akin-Little (2008) sınıf yönetiminin tek bir yöntemi içermediği, aksine, öğretmen tarafından düzeni sağlamaya yönelik etkisel ve tepkisel bir işlemler bütünü içerdiği sonucuna varmışlardır. Sınıf yönetimi sadece öğrenci öğrenimiyle ilişkilendirilemez. Öğretmen, veli ve toplum gözünde de bu durum önem bakımından üst sıralarda yer alan bir meseledir. Kötü sınıf yönetiminin genelde öğretmenin stresine veya moral çöküntüsüne yorumlandığı olmuştur. Özellikle yeni öğretmenler için sınıf yönetimi en üst sıralardaki endişe kaynaklarından (Taylor, 2009; Little ve Akin-Little, 2008). Eğitimle ilgili birçok alan sınıfla etkileşim halindedir. Öğretmen, öğrenciler, veliler, müfredat, okul müdürü, okul, okul çevresi, sosyal politika ve kültürel inançlar, öğrencinin içerisinde eğitildiği çerçeveyi oluşturan ve birbirleriyle az ya da çok etkileşim halinde olan yapılardır. Eğitim alanında araştırma yapanlar için zor olan şey bu çok yönlü alanı araştırırken bu alanı oluşturan birimleri ayırt etmeye yarayan bilgileri derlemekteki güçlük olmaktadır. Sınıf yönetimiyle ilgili literatürü belirlemek bunun en bariz örneğini teşkil eder. Araştırmacılar oto-kontrol, sosyal/ahlaki gelişim, davranışsal müdahale, ikilemden kurtulma, öğrenci/öğretmen inanışları ve ırk, cinsiyet, sınıf gibi etkenlerin eğitimsel kurumlara etkisi gibi alanlarda araştırma yaparken birçok disipline özgü literatüre (eğitim, psikoloji, sosyoloji, antropoloji vs.) ihtiyaç duymaktadır. Bu çok farklı disiplinler, çalışma alanları sınıf yönetimiyle ilgili bir literatürü ortaya koymayı, bu çalışma alanının nasıl gelişip ilerlediğiyle ilgili bir yol haritası belirlemeyi, ya da onu kendine özgü bir çalışma alanı olarak ele almayı güçleştirmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006).

Froyen ve Iverson (1999) sınıf yönetimini üç alanda gruplamışlardır: İçerik yönetimi, Davranış Yönetimi ve Karşılıklı Anlaşmanın Yönetimi. Davranış Yönetimi öğretmenin sınıf içi disiplini sağlarken yaptığı etkinlikleri içerir. Karşılıklı Anlaşma Yönetimi de sınıfın grup dinamiklerini ve sınıf içi ilişkileri idare etmeyi ifade eder. İçerik Yönetimi ise öğretmenlerin sınıf içi alanları, araç gereçleri ve dersleri nasıl ayarlayıp yönettiğiyle ilgilenir. Geriye doğru tasarlanan müfredata yerleştirilen prensip ve prosedürler genelde içerik yönetimi ile ilgilidirler.

Wiggins ve McTighe (2005)'e göre, iyi bir ders öğrencileri derse öylesine durduk yere katmaz. Bu açıdan dersler, öğrenciler için öğrenmeye değer içerikle donatıldığında daha etkili olur. Öğrenci katılımı, öğrencilerin ders içeriğini ilgi çekici ve harekete geçirici bulduğu ölçüde artar.

Diğer yandan, göreve yeni başlayan öğretmenlerin en bilinen derdi ve endişe kaynağı sınıf yönetimi konusudur (Ganser, 1999; Jacques, 2000; Ladd, 2000; McCormack, 2001). Göreve yeni başlayan öğretmenler, zayıf sınıf yönetimi becerileri ve yaramaz öğrencileri iyi bir öğretmen olmanın önündeki en büyük engeller olarak dile getirmişlerdir. Buna ek olarak göreve yeni başlayan çoğu öğretmen aldıkları öğretmen eğitimi programının onları sınıf yönetimi konusunda yeterli oranda hazırlayamadığından yakınmışlardır (Ladd, 2000; Monroe, Blackwell ve Pepper 2010).

Merrett ve Wheldall (1993) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf yönetiminin çok önemli olduğuna inandıklarını ve de bunlardan %72'sinin de öğretmenlik eğitimi sırasında aldıkları sınıf yönetimi eğitiminin yetersiz olduğunu kabul ettiğini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışma, öğretmen eğitiminde sınıf yönetimine yeterli önemin verilmediği fikrini ve öğretmen adaylarını yetiştirirken sınıf yönetimi konusunda kullanabileceğimiz beş adet uygulama ve değerlendirmeyi öne sürmektedir. Aday öğretmenler, eğer sınıf yönetimi konusunda teoriden ziyade gerçek okul ortamında yerinde uygulamalarla eğitim alırlarsa bu durumun mesleğe başladıklarında sınıf yönetimi açısından çok daha faydalı olacağına inanmaktadırlar (Stewart ve Wells, 2000).

Sınıf içi etkinliklerin yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin içinde bulunduğu ruh hallerinin yaptıkları işin verimini etkileyeceği söylenebilir. Dingin bir ruh yapısına sahip mutlu öğretmenler hedef kitlesi konumunda olan öğrencileri de olumlu duygulanımla etkileyeceklerdir. Öğrencilerin öğretmenlerinin her hal ve davranışlarını taklit ettikleri, onları model aldıkları bilinmektedir. Bu bağlamda mutlu öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin de mutlu olmayı öğrenecekleri söylenebilir.

Mutluluk insanların hayatlarındaki önem verdikleri amaçların başında gelir ve yapılan etkinliklerin çoğu mutlu olmak için yapılır. İnsanlar mutlu olabilmek için bir iş sahibi olurlar, hayatı beraber geçirmek istedikleri bir eş seçerler, çocuk isterler, mutlu olabilmek için çalışırlar, mutlu olabilmek için hayat standartlarını yükseltmek isterler. Bu bağlamda mutluluk; insanın istediği durumların gerçekleşmesi ile oluşan iç huzur ve uyum olarak tanımlanabilir (Sevindik, 2015). Mutluluğun insanın doğası gereği hayat boyu aradığı bir durum olarak yıllar boyu önemini koruduğu düşünülmektedir. Bu önemin doğal bir sonucu olarak mutluluk üzerine gerek dünyada gerekse ülkemizde bazı araştırmalar yapılmış ve yapılmaya da devam edilmektedir.

Öğrencilerini çağın gereksinimlerine uygun olarak eğitebilmesi sorumluluğunu üzerine alan öğretmenlerin, sınıf içi etkinlikleri olması gerektiği gibi yönetebilmesi ve mutlu bir ruh yapısına sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında geçilen 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; yeni bir ortama girmiş öğrencilerin, eğitim sisteminden azami faydalanabilmeleri adına sınıf yönetimi becerileri ile mutluluk düzeylerinin birbirlerine olan etkilerinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri nedir?
2. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) meslekteki kıdem, e) branş, f) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, g) eğitim düzeyi, h) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, i) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu, j) okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini ne düzeyde görmektedir?
4. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) meslekteki kıdem, e) branş, f) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, g) eğitim düzeyi, h) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, i) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu, j) okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemine dâhil olan yeni neslin, her türlü donanıma sahip ve yenilikçi anlayışla yetiştirilmesinin tüm eğitimcilerin görevi olduğu söylenebilir. Kuşkusuz bu zor görevin bir plan ve program dâhilinde ilerleyen eğitim sistemi içerisinde öğretmenlere düştüğü görülmektedir. Bu zor görevin fiziksel ve zihinsel zorluğundan sıyrılıp toplum için ne denli önemli olduğunu bilen öğretmenler, mesleklerini icra etmekten mutlu olabilirler. Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissetmeleri de görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmelerini ve sınıf içerisinde yapılan çalışmaların güzel sonuçlar vermesini ortaya çıkarabilir. Bu yüzden öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin öğrenilmesi bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

İlkokulda öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla zaman geçirdiklerinden öğrenci ve sınıflarına olan hâkimiyetlerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ortaokula geçmeleri ile birlikte birçok öğretmenle öğrencilerin birlikte olma durumları her bir öğretmene göre davranış şekli geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu durumun öğrencilerde davranış kargaşasına yol açtığı söylenebilir. Diğer taraftan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mutlu olanlarının sınıf yönetimi becerilerinde daha doğru davranışlar sergileyecekleri bu durumun öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden araştırma önemlidir.

Ulaşılabildiği ölçüde alan yazın tarandığında mutluluk ve sınıf yönetimi becerilerinin birbirine etkilerinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı çalışmanın verilen eğitimin uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlere ve araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, verileri toplamak için yeterlidir.
2. 5'li ve 6'lı likert tipi ölçeklerle toplanan veriler, çalışmada yer alan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısı ile sınırlıdır.

2. Araştırma ortaokul öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, evreni temsil etmesi için seçilen Çorum il merkezindeki ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

1. Mutluluk: Acı, keder ve ıstırabın yokluğu ve bunların yerine sevinç, neşe ve tatmin duygularının varlığıyla karakterize edilen durum; hayattan genel olarak memnun olma halidir.
2. Sınıf Yönetimi: Sınıf içinde gerçekleştirilen her türlü etkinlikten istenilen sonucun alınabilmesi adına eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir plan ve program çerçevesinde yürütülerek, öğrenci ve diğer kaynakların amacın gerçekleştirilmesine yönelik sevk ve idare edilmesidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Mutluluk

Filozoflar, din adamları, psikolog ve doktorlar yıllar boyu insan ve onun türlü hallerine dair çalışmalar yaparken, irdeledikleri insan davranışlarının temelinde mutluluk kavramıyla karşılaşmışlardır (Çelik, 2008).

İnsanın iyi olma durumunu, mutluluğunu, hazzını ve yaşam memnuniyetinin sebeplerini bulma çabası, yüz yıllardan beri merak uyandıran bir araştırma konusu olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bazıları mutluluğu maddi varlıkla, bazıları manevi varlıkla, bazıları ise hem maddi hem manevi varlıkla edinilebilecek bir ruhsal hal olarak ele almışlardır. Üzerine birçok kişinin söz söylediği mutluluk; karmaşık ve duygusal olmayı içinde barındıran ve bireyin yaşadığı olaylardan etkilenen bir kavram olarak, bugün dünyada araştırma konularının en önemlilerinden biridir (Dumludağ, 2011). Mutluluk hayatın merkezindedir ve erdemli davranışlarla kazanılacak, iyi ve güzel bir hayatı öngörmektedir. Ayrıca mutluluk hazdan, ahlaki değerlerden ve her şeyi kararınca yapmaktan ibarettir (Kırbıyık, 2012).

Karşılıklı ilişkilerin en yoğun olduğu ortamlardan biri olan örgütlerde insanlar, içinde buldukları örgütlerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlarlar. Mutlu ve huzurlu olan örgüt çalışanları örgüt içindeki görevlerini daha verimli bir şekilde yerine getirirler (Döş, 2013). Milyonlarla ifade edilebilecek sayıda öğrenci ve aileleri ile etkileşim halinde olan yüzbinlerce öğretmenden oluşan topluluğun, bir araya gelmiş en büyük örgütlerden biri olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme etkinliklerinin lideri ve sorumlu olduğu sınıfının yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin mutlu olup, olmadıkları ile mutluluk seviyelerinin yaptıkları işlere etkisinin araştırılmaya değer bir durum olduğu düşünülmektedir.

Mutluluk Nedir?

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde mutluluk kelimesinin; arzu edilen bütün durumlara eksiksiz ve sürekli olarak ulaşmaktan duyulan kıvanç durumu olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Mutluluk; Arapçada saadet (<http://turkce-arapca.cevirsozluk.com>), İngilizce'de ise happiness (<http://dictionary.cambridge.org>) kelimeleri ile ifade edilmektedir.

Mutluluk kelimesi, Yunanca'da büyük zenginlik, Latince'de refah ve bolluk, İngilizce'de zengin olma, Almanca'da mal mülk edinmede başarı, Fransızca'da bolluk ve kazanç sözcüklerinden türemiştir. Çeşitli dillerde bu kökten türeyen hemen hemen bütün sözcükler, güçlü, başarılı ve zengin olmayı ifade etmektedir. Mutluluk kavramı insanoğlunun hiçbir şeye ihtiyaç duymaksızın yaşama isteğinden doğmuştur (Hançerlioğlu, 1967).

Birey ve toplumun yaşam kalitesini gösteren bir değer olarak mutluluk; iyi bir yaşam ve iyi bir toplum için üzerinde önemle durulması gereken bir kavramdır (Diener vd. 2003). İstisnasız tüm insanların mutlu olmak istediği göz önünde bulundurulduğunda, mutluluğun ne kadar önemli bir kavram olduğu anlaşılır. Bu sebeple hayatın amacının mutlu olmak olduğu söylenebilir (Lama, 2000).

Mutluluk, insanların içsel doygunluğa ulaşması ve bu doygunluğun devam etmesidir. Günlük yaşamlarında birçok sorunla karşılaşan insanların ruhsal, bilişsel ve duygusal anlamda sıkılmaları; tereddütlere, karmaşaya ve gerginliklere neden olur. Problemlerine çözüm bulan insanlarda psikolojik ve fizyolojik rahatlama ile birlikte dengeli bir yaşam söz konusu olur (Döş, 2013). İnsanın beklediği veya beklemediği iyi bir şeyin olması, sıkıntılı bir durumdan kurtulma, birçok olayın lehinde gerçekleşmesi, isteklerinin karşılık bulması, çevresinde iyi ve üstün bir duruma gelme gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkan olumlu duygu mutluluktur. (Çetinkaya, 2006, s. 41).

Mutlu bir hayat kişinin vereceği kararlara bağlıdır. Bundan dolayı dünyayı değiştirmeye çalışmak yerine kişinin kendini değiştirmesi, mutlu olmaya yetecektir (Tarhan, 2005) Mutluluk, başkalarını mutsuz ederek değil, insanın kendisi ile birlikte diğerlerinin mutluluğu için de çalışmasıyla elde edilebilir. Hiç kimse mutsuz olmayı istemez. Herkes mutlu olmak ister. Ancak insanlar mutluluğun değerini, mutsuzluğu yaşayarak anlayabilmektedir (Gülenç, 2013).

Goleman (1996), kaygıyı ortadan kaldıran ve beyindeki olumsuz hislerin önüne geçen enerjiyi mutluluk olarak tarif eder. Bu enerji kişinin dinlenmesine yardımcı olarak hedeflerine doğru ilerlemesi ve işini hevesle yapabilmesi için istekli hale gelmesini sağlar. Dumludağ (2011)'a göre mutlu insan neşelidir, hareketlidir ve onun içten bir gülüşü vardır. Mutluluk insanın; kendisini iyi hissetmesi, hayatından keyif alması, neşelenmesi, doyması, ısınması, sağlıklı bir hayat sürmesi, özgür olması, huzurlu bir aile

ortamının olması, sevmesi - sevilmesi ve yaşadığı anın değerini bilmesi şeklinde tanımlanmaktadır.

Üretken ve çalışmaya değer veren bir insan için mutluluk, onun kendi hayatına hizmet yolundaki başarısının ölçüsüdür. İnsanı mutlu eden yani mutluluk kaynağı olan pek çok değer vardır. Bunlardan bazıları güç, başarı, iş, sağlık, sevgi ve paradır. Her insan için bu değerlerin ölçüsü de farklılık göstermektedir (Selim, 2008). Wilson (1967) ise mutluluğu bazı demografik değişkenlere bağlamıştır. Bu doğrultuda mutlu insan; genç, sağlıklı, eğitilmiş, iyi ücrete sahip, dışa dönük, iyimser, kaygıları olmayan, dinine bağlı, evli, iş etiğine sahip, makul istekleri olan, kadın-erkek zeki kişilerdir (Akt. Diener, Suh, Lucas, ve Smith, 1999, s. 276).

İlhan (2009)'a göre, insanları mutlu eden temel unsurlardan birisi de hayatlarına yön veren ve bu hedefe yöneldiği zaman kendisini mutlu eden yaşam amaçlarıdır. Turkey (2009) bu amaç doğrultusunda mutluluk nedir ve nasıl mutlu olunur sorularına karşı elde edilen cevapların yeterli olmadığını ve bu sorgulama sürecinin devam ettiğini vurgulamıştır.

Giblin (1995) mutluluğun kaynağını; hayatın tüm alanları ile meslek yaşantılarında, insani ilişkilerde sağlanan başarı ve ulaşılan doyuma bağlamakta ancak sağlıklı insan ilişkilerinin de tek başına mutluluğun garantisi olamayacağını belirtmektedir. Sayar (2013) ise mutluluğun şartlarını; sevgi, ümit, cesaret, özgürlük, güvenlik, fedakârlık ve anlam duygusuyla yaşamaya bağlamıştır. Bu şartların tam anlamıyla yerine getirilmesi mutluluk yolunu aralamaktadır.

Peterson, Park ve Seligman (2005), mutluluğun üç farklı boyutunun olduğunu belirtmişler ve bunları; yaşamdan haz alma, yaşamda anlam bulma ve bir durum, kişi ya da yaşantıya yönelme, bağlanma ya da yoğunlaşma olarak sıralamışlardır.

Dinde Mutluluk

İnsanlara, mutluluğa erişebilmeleri adına yol gösteren ilahi kanunlar bütünüdür din. Dolayısıyla dinin emirlerine sadık kalındıkça mutlu olunabilir. Çünkü din, ferdin mutluluğunu esas almaktadır. Ferdin mutlu olmasının yolu ise yaratılışına uygun hareket etmesinden geçer. İnsan olumlu olumsuz tüm yönlerini iyi bilmelidir. Kendini bilen ve tanıyan insan ancak bu şekilde üzerine düşen görevi yerine getirebilir. Görevini yerine getiren insan, mutlu insandır. (Altıntaş, 1999, 44-45). Mutlu olan insanın, yakınında olan

dokunabildiği ve destekleyebildiği insanlara karşı da olumlu duygular besleyeceği, kendisinin mutlu olmasından dolayı herkesin mutlu olabilmesi için gayret göstereceği söylenebilir. Bu durum toplumun mutlu olmasını beraberinde getirebilir.

İnsan mutlu ve huzurlu yaşayabilmek için bazı arzu ve isteklerine sınır koymalı yani kendine hâkim olabilmelidir (Apaydın, 1996, s. 126). İnsan ancak aklını kullanarak üzerine düşen bu görevi yerine getirebilir. Aklını dinin istediği özellikte kullanmak insanı son nokta olan mükemmelliğe ulaştırır. Ulaşılan bu son noktadaki mükemmelliğin adı mutluluktur. Bu doğrultuda aklın duyduğu zevk, en üst düzeyde hissedilen mutluluk demektir. Önemli olan da en üstün mutlu olma anlamına gelen ruhi mutluluktur. Bu durum ancak ilahi hakikatler ile elde edilebilir (Altıntaş, 1999, s. 44-49).

Dinler; ortaya koyduğu kuralları ve insana verdiği huzur, güven ve esenlik duygusu ile insanın fiziksel, biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel varlığını farklı boyuta taşımaktadır. Başka bir deyişle insanın var oluşunu ve dünya hayatını fiziksel, tarihsel ve toplumsal zaman ve mekânın ötesine taşıyarak, hayatı sonsuzluk duygu ve inancı çerçevesinde bütünlüklü ve anlamlı bir çerçevede tanımlamaktadır. Bu doğrultuda dinin insan hayatına kattığı anlam, duygu ve inanç, hayatın olumsuz görüntü, algı ve yansımalarının, olumlu bir bakış açısı haline gelmesinde etkilidir. Sonuç olarak din eksenli yaşama, insan hayatına başka türlü sahip olamayacağı bir huzur ve mutluluk kazandırır (Akgül, 2004, s. 19-20).

İnsanın muhtaç olduğu şey, dünya ve ahiret mutluluğunu vaat eden dinde gizli olabilir. Ruh ve beden ihtiyaçlarının birbiriyle uyumlu ve belli bir ölçü dâhilinde karşılanarak, mutlu insan ve mutlu toplumun oluşturulabilmesinde dinin de etkisi vardır denilebilir (Yıldız, 1997). O halde din; insanların dünyada huzur ve barış içerisinde yaşamalarını sağlayan bir olgu ve yapısı gereği şiddeti engelleyici bir unsurdur (Atik, 2006. s. 70).

Felsefede Mutluluk

Mutluluk, filozofların yıllar boyu önemle üzerinde durduğu bir kavram olagelmıştır. Mutlu yaşam ve erdem konularında her bir felsefi akım çeşitli ölçütler ve tanımlar ortaya koymuştur (Saföz-Güven, 2008). Filozoflara göre insan, kendisini iyi hissetme gereksinimi olan bir varlıktır. Buna karşın hayatta neyin insanı daha iyi hissettireceği ve iyi bir yaşamın anlamının ne olduğuna dair geçmiş çağlardan bu yana devam edegelen felsefi tartışmalar henüz bir sonuca ulaşamamıştır (Türkdoğan, 2010).

Mutluluk, felsefenin ahlak disiplininin temel kavramlarından biridir. Ahlak anlayışlarından bazıları, insan davranışlarının nihai gayesinin mutluluğa ulaşmak ve mutlu olmak olduğunu söyleyerek bu kavrama önem vermişlerdir. Mutluluğa, felsefenin ahlak disiplini açısından ve tarihi süreci de göz önünde bulundurularak bakıldığında, onun Eskiçağ ahlakında önemli olduğu ve bu ahlakın temelinde yer aldığı görülmektedir. Demokritos'tan Eskiçağ'ın sonlarına kadar ahlak anlayışının temel kavramlarından biridir mutluluk. Aristoteles ise kendinden önce bu kavramla ilgili ortaya konmuş görüşlerle hesaplaşmış ve ilk defa mutluluk üzerine sistemli bir görüş ortaya koymuştur (Omay, 2004).

Aristoteles hayatının büyük bir bölümünü iyi yaşamın ne olduğunu bulmayla geçirmiştir. Bu doğrultuda mutluluğun; güç ve başkalarının beğenisini kazanmaktan ziyade kendisini iyi bir hayat yaşamaya adanmaktan geçtiğini vurgulamış ve bunun da ancak bilgelikle sağlanacağına işaret etmiştir (Yıldız, 1997). Aristoteles mutlu olmanın yolunun; erdem, iyilik ve ölçülülükten geçtiğini söylemektedir. Bu doğrultuda felsefi açıdan mutluluğun, iyi-kötü insan ayırımıyla bağdaştırıldığı görülmektedir. (Babaoğlu, 2008). İbn Miskeveyh, insanla ilgili olan şeyler, iyilik ve kötülük olarak ikiye ayrılır. İnsanın var oluş amacına yöneldiği zaman ona iyi ve mutlu insan, değişik engellerin bu amaçtan alıkoyduğu zaman da ona kötü ve mutsuz insan denir (Özgen, 1997, s. 21).

Sokrates'e göre erdemli olmak, mutlu olmak demektir. Erdem ise bilgiye dayanır. Çünkü doğru bilgi insanı iyi davranışa götürür. Ancak bilgiden doğan iyi davranış, insanı mutlu yapar, ruha sağlık kazandırır. Bu açıdan Sokrates'in, erdem ile mutluluk arasında bir bağ kurduğu görülmektedir (Gökberk, 1996, s. 50).

Platon'un ahlak felsefesine göre mutlu olma durumu insan hayatı için önemlidir ve bu felsefe mutlu olmayı amaç edinmektedir. Platon, Devlet isimli eserinde doğru kişilerin mutlu, doğru olmayan kişilerin ise mutsuz olduğunu belirtir. Platon'a göre, insanı mutluluğa götüren bir araçtır erdem ve insana mutluluk verir (Gökberk, 1996).

Demokritos, mutlulukçu filozof olarak adlandırılmaktadır (Özgen, 1997, s. 16) Demokritos'a göre mutluluk ruh dinginliğidir ve onu bulmanın tek yolu ise iyinin ne olduğunun bilinmesidir. Ancak insanın gerekli olan iyi ile mutlak olan iyiyi de ayırması gerekir. Mutlak olan iyi; ruhun iyi durumda bulunması, insanın sadece iyi olandan sevinç duyması ve kötü davranışlardan kaçınmasıdır. (Gökberk, 1996, s. 40-41).

Descartes, mutluluğu ilk çağ filozofları gibi algılamaktadır. Ona göre mutluluk ruh memnunluğu ve iç hoşnutluktur ve insan ancak aklından geçen açık düşüncelere göre hayatını düzenlerse mutlu olabilir. Bu doğrultuda Descartes mutluluğu üç duruma bağlamıştır. Bunlar; doğrunun açık ve dolaysız bilinmesi, doğrunun güçlü bir şekilde istenmesi ve elde edilmesi imkânsız olanın yok sayılmasıdır. İnsan; akla uygun davranır, doğru bilgiyi diğer insan ve nesnelere olan ilişkisinde kullanabilir ve erdemli olursa, hem iyiyi elde eder hem de mutlu olur (Tuğcu, 2000, s. 422-423).

İkinci muallim unvanıyla anılan Farabi, döneminin en önemli filozofu olarak kabul edilir ve mutluluk kavramını tüm yönleriyle işlemiştir. Farabi'nin deyimiyle, mutluluk fikir yetkinliğine sahip olabilme işidir. Ayrıca iyi bir karaktere sahip olmak mutluluk için gerekli bir koşuldur. Çünkü mutluluk, ancak iyi bir karakterle kazanılır. İnsan, mutluluğu, sorunlardan, acılardan, kaygılardan kurtulmuş bir ruh hali olarak düşünmemelidir. İnsan gerçeğe yüz yüze, hayatın sorunlarıyla iç içe olduğu halde mutlu olabilir (Özgen, 2005).

İyilik yapan, iyi olan insan mutlu demektir. Mutluluk kavramını farklı açılardan ele alan anlayışlar incelendiğinde mutluluğun; duygucu (hazcı), faydacı ve akılcı şeklinde gruplandığı görülmektedir. Bu anlayışlara sahip filozoflara göre mutluluğun kaynağı bizzat insandır. Dolayısıyla insanın tattığı her haz ve elde ettiği her fayda mutluluğu oluşturur (Akarsu, 1997, s. 22).

Psikolojide Mutluluk

Psikoloji bilimi, son yarım yüzyıldır sadece ruh hastalıklarıyla meşgul olmuş ve bu hususta başarı kaydetmiştir. Ancak bu başarı; hayatı olumsuz etkileyen durumları hafifletirken, yaşamaya değer kılan durumları ortaya çıkarmayı ise daha az öncelikli hale getirmiştir. Oysa insanlar zaaflarını düzeltmekten fazlasını, anlam yüklü yaşamlarının olmasını istemektedirler (Seligman, 2007). Günümüzde artık psikoloji biliminin; mutluluk, memnuniyet, hoşnutluk, haz duyma gibi konunun olumlu kısmına daha çok önem verdiği görülmektedir (Myers and Diener, 1995; akt. Kara, 2010).

Psikoloji biliminin bu belirgin yönelimi kısa sürede araştırmalara da yansımış, bazı araştırmacılar ruh sağlığının olumlu bileşenleri olan umut, mutluluk, güven ve heyecan gibi konularda oldukça az araştırmanın olduğuna dikkat çekmişlerdir. İnsanların kendi güçlerini fark etmeleri ve zorluklara karşı daha dirençli olabilmelerini amaçlayan

ve sadece olumlu duygular üzerine yapılan araştırmalar, pozitif psikoloji akımını oluşturmaktadır (Timur, 2008).

Seligman ve Csikszentmihalyi (2000)'ye göre, pozitif psikoloji kişisel deneyim ile ilgilenir. Bu kişisel deneyimleri temsil eden ve insanların mutluluğa ulaşma çabalarıyla alakalı; yaşam doyumunu, iyilik hali, yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş kavramları karşımıza çıkar. Bu kavramlar arasında anlam farklılıkları olmakla birlikte büyük ölçüde birbirleriyle ilişkilidirler. Çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu davranış ve mutluluğunu sağlayan koşullarla alakalıdır. Birbiri ile ilişkili olan bu kavramlar, tek başına tanımlanması güç olan mutluluk kavramını açıklayabilmek için kullanılmaktadır.

Tanımlamakta güçlük çekilen mutluluk kavramının haz, doyum, refah, toplumsal iyi olma, yaşam kalitesi ve öznel iyi olma gibi kavramlarla benzerlik gösterdiği ve tüm bu kavramların iyilik durumunu karşılayan sözcükler olduğu söylenebilir. Mutluluk, ekonomik, toplumsal ve öznel iyi olma gibi farklı iyi olma alanlarını kapsamaktadır (Acar, 2007; Yetim, 2001).

Myers ve Diener (1995) psikoloji alanında yapılan araştırmalarda mutluluğun genelde kişilik özelliği olarak yer aldığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, yapılan araştırmaların çoğunluğunun kişilik ile mutluluk arasındaki ilişkilerle ilgili olduğunu; mutlu olan insanların sosyal, aile, iş ve okul ilişkilerinde çok güçlü, iletişimde çok başarılı, öz güvenleri yüksek ve dışadönük bireyler olduklarını vurgulamışlardır (akt. Kara, 2010). Fromm (2003, s. 17-25)'a göre insan toplumdan uzak kalır kendini soyutlarsa yaşamı çekilmez bir hale dönüşür. Diğer insanlarla ya da düşüncelerle bütünleşerek bu durumdan kurtulamazsa, ıldırabilir. Çünkü farklı olma duygusu insanın mutsuz olmasına yol açar. Bu yüzden ancak insanın içindeki birbiriyle yakınlışma işteği, insanın yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardımcı olarak mutlu olmasını sağlar.

Mutluluğun yolu ilgileri olabildiği kadar genişletmekten geçer. Ayrıca mutlu olabilmek için heves ve hoşnutluk duygularına sahip olmak gerekir. Bununla birlikte mutluluk için önemli olan aile, iş, sevgi, çaba ve tevekkül gibi kavramlara da önem verilmelidir. Bu kavramların öneminin bilinerek hayatın bir bütün olarak ele alınması, mutlu yaşamın vazgeçilmez bir koşuldur. Mutluluk dış koşullara bağlı olduğu kadar insanın kendisine de bağlıdır. Dış koşulların kötü ve ters olmadığı durumlarda insan, tutku

ve ilgilerini dışa aktararak yani sevgiyle dış dünyaya açılarak mutluluğa ulaşabilir (Russell, 2003, s. 96-133).

Mutluluk; herkesin özel olarak hazırlaması, geliştirmesi ve savunması gereken bir durumdur. Duygu ve düşünce dünyasını denetlemeyi öğrenen insanlar, yaşamlarının niteliğini belirleyecekler ve mutlu olmaya ancak o zaman yaklaşabileceklerdir (Csikszentmihalyi, 2005). Mutluluk ve mutsuzluk tüm bedeninin, tüm kişiliğin içinde bulunduğu durumun ifade edilmesidir. Mutluluk, canlılık ve yapıcılığın artarak duygu ve düşüncelerin keskinleşmesi, mutsuzluk ise bu yetenek ve fonksiyonların zayıflamasıdır. Bedenimiz çoğu zaman verdiği tepkilerle mutlu ya da mutsuz olduğumuzu dile getirir. Gergin bir yüz, yorgunluk ve baş ağrıları gibi fiziki rahatsızlıklar, hatta daha ciddi hastalıklar mutsuzluk belirtisi olabileceği gibi, bedenen duyulan bir rahatlık da mutluluk belirtisi olabilir. Mutluluk ruhsal fonksiyonları artırırken mutsuzluk azaltabilir (Fromm, 1994, s. 212- 214).

Mutluluk, beyinde bazı biyolojik değişiklikler meydana getirir. Yani mutlu olunca beyinde olumsuz duyguları engelleyen bir enerji ortaya çıkar ve kaygı verici düşünceler engellenir. Bu durum insanın dinlenmesini sağlayarak iş yapmasına, belirlediği hedefe doğru ilerlemeye hazır ve istekli olmasına katkıda bulunur (Goleman, 1996, s. 21).

Sınıf Yönetimi

Sınıfta gerçekleştirilmesi düşünülen eğitim faaliyetleri zahmetli ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla oluşturulması, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve öğrencilerin etkinliklerin içinde olarak beklenen davranışlar sergilemeleri öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısı ile doğru orantılıdır (Akın, 2011, s. 6). Öğrenmenin kalıcı, öğretim sürecinin nitelikli ve sürdürülebilir olması, sınıf yönetimi becerileri gelişmiş öğretmenlere bağlıdır (Başar, 2006).

Öğrencileri başarıya götürecek bir sınıf ortamının hazırlanmasını yönetmek öğretmenin görevidir. Sınıf yönetimi; sürdürülebilir bir sınıf düzeninin kurulması, fiziksel ortamın düzenlenmesi, önceden planlanmış olan öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi, zamanın etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin motive edilmesi ile öğretmen liderliği ve otoritesinin kurulmasından oluşur (Savage ve Savage, 2010).

Karslı (2009) sınıf yönetimini; eğitim programında yer alan hedefleri gerçekleştirmek için eğitim ortamının bileşenleri olan öğrenci, materyal ve fiziksel olanakları bu hedeflere yönlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Özen ve Gülaçtı (2006) ise, belirlenen eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi için planlama, koordinasyon, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistemli ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümünün sınıf yönetiminin alanına girdiğini belirtmişlerdir.

Sınıf yönetimi; öğrencilerin de katılımıyla sınıf kurallarının belirlenerek olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, sınıf içi düzenin oluşturulması, zamanın iyi yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının gerektiği gibi denetlenmesi sürecidir (Çelik, 2009). Başka bir ifadeyle sınıf yönetiminin amacı çocukların motivasyonunu sağlayacak olumlu, düzenli ve güvenli bir ortam oluşturarak (Çalık, 2009), çocuklara uygun davranış kazandırmakla birlikte onların kendi davranışlarını anlama ve yönlendirme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır (Sadık, 2008).

Sınıf yönetiminin ne olduğundan çok ne olmadığı üzerinde duran Dollase (2009), sınıf yönetimini; program, konulmuş kurallar, not tahtası ya da örgüt olmadığı; okuldaki karışıklıkları azaltan, aynı zaman ve yerde bir araya gelmiş farklı insanlarla eğitim ortamı oluşturmaya çalışmak ile ilgili dezavantajların yarattığı bir bedel şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmenlerin sınıflarını iki farklı şekilde kontrol etmeye çalıştıkları söylenebilir. Bunlar öğretmen merkezli eğilimin olduğu geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı ile öğrenci merkezli eğilimin olduğu çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımıdır (Kaya, 2008, s. 36). Geleneksel sınıf yönetimi anlayışında disiplinden anlaşılan ceza, ilgiden anlaşılan şımartmayken; çağdaş sınıf yönetimi anlayışında ise disiplin sorumluluk kazandırma, ilgi ise takdir etme, destek verme ve rehber olma anlamındadır (Şengül, 2005).

Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında en çok iş öğretmene düşmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen merkezdedir. Öğrencilerden beklenen öğretmen tarafından belirlenen sınıf kurallarına uymaktır. Sınıf içinde geçirilen zamanda ve gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmen aktif, öğrenciler ise pasif durumdadır. Kalıplaşmış öğretmen öğrenci ilişkileri mevcuttur. Sınıf kuralları oldukça katı ve öğretmen tarafından belirlenir.

Sınıfın eğitim amaçlarının ve sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin katılımına ihtiyaç duyulmaz. Öğretmen tarafından belirlenen ve doğru olduğu düşünülen, değişmesi gerektiğinde de sadece onun değiştirebileceği kurallar tartışılmaz. Her öğrencinin farklı olabileceği dikkate alınmaz (Demirtaş, 2009, s. 22).

Geleneksel sınıflar davranışçı yaklaşımın ilkelerinden doğrudan etkilenir. Öğrenci genellikle bilginin alıcısı; öğretmen ise anlattığı konu ve öğrencinin üzerinde kontrole sahiptir. Davranışçı yaklaşıma bağlı olarak öğretmenler öğretimleri ile uyumlu olan davranışçı sınıf yönetimi tekniklerini kullanmayı tercih ederler (Yaşar, 2008, s. 17). Ülkemizdeki okullarda öğretmenler davranışçı yaklaşım doğrultusunda, sınıf yönetiminde geleneksel yöntemleri yıllarca kullanmışlardır. Ülkemizde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşımı kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akar, Erden, Tor ve Şahin, 2010).

Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Eğitim alanında gerçekleşen yeniliklere bağlı olarak sınıf yönetimi yaklaşımlarında da yenilikler hâkim olmaya başlamıştır. Bunların bazılarını; baskıcıdan demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye yönelim şeklinde saymak mümkündür (Gündoğdu, 2007, s. 30). Öğrencinin merkezde olduğu çağdaş eğitim yaklaşımı, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Bu yaklaşımın doğal sonucu olarak, öğrenen konumundaki öğrenci merkezdedir ve sadece bilgi alan konumunda değil, bilgiyi kendine has ve aktif yollarla izleyen öznedir (Yalçınkaya, 2005, s. 95).

Çağdaş sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda öğrenci sadece bilgiyi alan konumunda olmaktan ziyade aldığı bilgiyi uygulayabilen konumuna dönüşür. Böyle sınıflarda öğretmen öğrencilerine rehber konumundadır (Evertson ve Neal, 2005). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında öğrencinin eğitime istekli katılımı ve öğrendiklerini uygulayarak somutlaştırması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmen öğrenciyi ne kadar öğrenme faaliyetlerinin merkezi durumuna getirmeye çalışsa da sonucu öğrencinin merkezde olmak için göstereceği gayret belirleyebilir.

Öğretmen dersinin değil, öğrencisinin öğretmeni olmalıdır. Onu merkez olarak kabul etmeli, onun ilgi ve kabiliyetini dikkate almalıdır. Öğretmen öğrencinin ilgi, alaka ve yeteneklerinin farklı olabileceğinden hareketle başarılı olmak istiyorsa onları her

yönden tanımaya çalışmalı ve hareket tarzını bu noktadan belirlemelidir. Bu bilgilere hâkim olan öğretmenin başarılı olması kolaylaşacaktır (Aktepe, 2005).

Günümüzde sınıf yönetimi yaklaşımlarının sınıfta öğretmenin tek hâkim ve bilgiyi aktaran konumda olduğu anlayıştan öğrenci merkezli ve öğrencinin etkinliklere aktif katıldığı anlayışa doğru değişmeye başladığı söylenebilir. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyip uygulamaya çalışan öğretmenlerin varlığı kadar geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımından sıyrılamayan öğretmenlerin de var olduğu düşünülmektedir.

Sınıf Yönetimi Boyutları

Literatür incelendiğinde sınıf yönetimi boyutlarının beş başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar; sınıfın fiziksel düzeni, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, iletişim ve davranış yönetimi olarak sıralanmaktadır.

Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni

Sınıfın fiziksel ortamının öğrencilerin davranışları ve onların motivasyonu üzerinde önemli bir etkisi vardır. Etkili sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi ile başlar (Erden, 2005, s. 122). Eğitim sisteminde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, sınıf ortamının amaca en uygun biçimde düzenlenmesi ile elde edilebilir. Öğrencinin, okulda bulunduğu sürenin büyük bir bölümünü öğretmeni ile birlikte ve sınıfta geçirmesi; öğretmen, öğrenci ve sınıfın fiziki koşullarının eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesinde ne kadar önemli olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. (Tabancalı, 2009, s. 63).

Başar (2006) sınıf ortamının fiziksel düzeni oluşturulurken; sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni ve öğrencilerin gruplanması gibi durumların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamıştır.

İnsan her şeyden önce fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasını beklemektedir. Başka bir deyişle birincil ihtiyaçları karşılanmadan diğer uyaranlara karşı adaptasyonu mümkün olamaz. Buradan hareketle sınıf ortamlarının sıcaklığı, aydınlık olması ve havalandırılabilir olması çok önem arz etmektedir. Ancak fiziksel ihtiyaçların karşılandığı bir sınıfta, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden azami verim alınabileceği söylenebilir.

Öğretmenin; tüm öğrencilerini görebileceği bir konumda durup sınıfı kontrol etmesi, yüzü öğrencilere dönük olarak ve gerekli materyalleri kullanarak sunumunu desteklemesi önemlidir. Ayrıca öğretmenin sınıfta dolaşmasının bir amacının olması, tüm öğrencileriyle göz teması kurarak onların sözlü ve sözsüz tüm iletileri almalarını sağlaması gerekir (Kuran, 2005). Gilpatrick (2010), etkili olmayan sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklanan gereksiz strese kurtulmanın yolunun, tüm öğrenciler için akademik ve psikolojik olarak destekleyici sınıf ortamları oluşturmaktan geçtiğini söylemiştir (akt. Recepoğlu, 2013).

Sonuç olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmiş bir sınıfın fiziksel ortamının öğrencilerin motivasyonunu artıracığı ve öğrencilerin derse katılımlarını pozitif yönde etkileyeceği bu durumun da öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Plan-Program Etkinlikleri

Başar (2006), sınıf yönetimi boyutlarından ikincisinin plan program etkinliklerinin yönetimi olduğunu belirtmiştir. Bu boyutta ders süresinde hedef ve davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi için amaçlar esas alınmıştır. Buna bağlı olarak iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, yıllık, ünite ve günlük planların yapılmasını, araç sağlama, yöntem seçme, öğrencilerin özelliklerine göre faaliyetlerini düzenleyerek onların derse katılımlarını sağlama, gelişimlerini takip etme ve değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir.

Günümüzde bu boyutun kapsamına giren yıllık, ünite ve günlük planların artık yapılmadığı, öğretmen kılavuz kitaplarının bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte hazırlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planları hazırlarken aynı zamanda da gerçekleştirecekleri öğretim faaliyetlerinin planlarını gözden geçirme anlamına gelen bu hazırlık aşamasının eksik kalmaması adına öğretmen kılavuz kitaplarının da önceden incelenerek gerekli planlamaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalık (2009), eğitimi planlanmayı; geçmiş ve var olan durumu da ele alarak öğretim faaliyetlerinin en gerçekçi ve düzenli bir şekilde nasıl yapılacağına ortaya konması olarak tanımlamıştır. Başarılı bir planlama, eğitimin verimliliğini ve etkililiğini artırır. Aynı zamanda eğitimde esnek ve işlevsel olmayı, bütünlük ve süreklilik sağlamayı, öğrenci ilgi ve beklentilerine dönük olmayı, geliştirme, uygulama,

değerlendirme süreçlerinde katılımcılığa yer vermeyi, beklenmedik durumlar karşısında ise çözümler üretmeyi gerektirir (Aydın, 2010).

Sıralı bir karar verme süreci olarak düşünülebilen planlamayı yaparken öğretmenler aşağıdaki soruları yanıtlamalıdır (Tok, 2009, s. 90):

- Öğretilecek içerik ne olmalıdır?
- İstenilen öğrenci ürünleri nelerdir?
- Öğretim için gerek duyulan materyaller nelerdir?
- Konuyu tanıtmak için en iyi yol nedir?
- Amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirmek için en iyi öğretimsel strateji nedir?
- Ders nasıl bitirilmelidir?
- Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir?

Sınıf yönetiminde asıl hedef, arzu edilen öğrenim ve öğretim ortamının oluşması ise sınıf yönetiminin boyutlarından birisi olan plan-program etkinlik yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin bunu sağlayabileceği söylenebilir. Kuşkusuz sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde sergilenmesini etkileyen birçok faktör vardır. Ancak plan-program etkinlik yönetiminin diğerlerinden daha önde olduğu düşünülmektedir. Alanlarında uzman olan kişilerce hazırlanmış öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenin ihtiyaç duyacağı her türlü etkinlik ve planlamaların oluşu, öğretmenlerin önceden hazırlanmalarıyla birleştiği takdirde sınıf yönetiminde başarısız olunmayacağını söylemek mümkündür.

Zaman Yönetimi

Zamanın kısıtlı olması, her süreçte yöneten ve yönetilenler tarafından akılcı kullanılması zorunluluğunu doğurur. Bu nedenle, zaman yönetimi sınıf yönetimi boyutlarının kritik ögesidir. Sınıf yönetimi belirli ve sınırlı zaman dilimi içinde belirli etkinliklerin gerçekleştirilmesini zorunlu kılar. Gerek sınırlı olması gerekse kendine özgü özellikleri nedeniyle zamanın yönetimi, sınıf yönetiminin önemli bir ögesidir (Erkılıç, 2009, s. 127).

Sınıf yönetimi boyutlarından üçüncüsü olan zaman yönetimi; belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı verimli kullanma olarak tarif edilebilir. Öğrenci ilgisinin öğrenim yaşantıları üzerine odaklanması ve belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilerin güdülenmesine ise sınıfta zaman yönetimi denir (Ekici, 2011). Sınıf içinde

geçirilen zamanın etkinliklere göre dağılımının yapılması, zamanın ders dışı ve dersi olumsuz yönde etkileyen durumlarla harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okul ve sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2006).

Etkili bir öğretim gerçekleştirmek isteyen öğretmenin zamanı verimli kullanması önemlidir. Öğretmenin, derse başlama şeklini, kullanacağı öğretim yöntem teknik ve materyalleri ve bunları ne zaman kullanacağını önceden belirlemesi gerekir. Öğrencilerine hangi soruları soracağını, onlara hangi örnekleri vereceğini, dönüt ve düzeltme işlemlerinde neler yapacağını planlayan öğretmenin zamanı etkili kullandığı söylenebilir (Karip, 2005). Fiziksel ortamı ile plan-programın öğrenme öğretme etkinliklerine göre düzenlendiği bir sınıfta ders işlerken zaman yönetiminde başarısız olunması, sınıf yönetiminde de belirli oranda başarısız olunacağı anlamına gelebilir. Başka bir deyişle öğretim etkinliklerinde başarılı olmak isteyen, sınıf yönetiminin diğer boyutlarını başarıyla gerçekleştiren bir öğretmenin, aynı anda zamanı da çok iyi yönetmesi gerektiği söylenebilir.

İlişki Düzenlemeleri

Sınıf yönetiminin bir diğer boyutu ise ilişki düzenlemeleridir. Belirlenen sınıf kurallarının öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının daha kolay olmasına yönelik öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretmen ilişkileri bu boyutun alanına girmektedir. İlişki düzenlemeleri boyutu özellikle bir sonraki boyut olan davranışı da biçimlendirici özelliktedir (Başar, 2006, s. 5).

Cangelosi (2008)'ye göre etkili iletişim öğrencilerin iletilerini almaktan geçer. Öğrenciler, sadece öğretmenin aktif olduğu tek taraflı konuşmalardan rahatsız olacaklardır. Sadece dinlemeyip diyalog içinde olan öğrenci, öğretmene karşı daha açık olacaktır. Öğrencileri dinlemek, onların yazdıklarını okumak, ne düşündüğünü, neye inandığını, nasıl hissettiğini, ne bildiğini, neyi doğru neyi yanlış anladığını ve neye değer verdiğini öğrenmek ve onları gözlemlemek öğretmene bazı olanaklar sağlar. Bu şekilde öğretmen, öğrencinin hangi konuda istekli, hangi konuda isteksiz olduğu hakkında bilgi sahibi olur (akt. Recepoğlu 2013).

Brophy (1999)'ye göre öğretmenlerin; öğrencilerini uyumlu ve öğretimi destekleyici bir öğrenen topluluğu haline dönüştüren bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler; neşeli bir idare, arkadaşlık, duygusal olgunluk,

samimiyet ve önemseme gibi davranışlar sergilemeli, öğrencinin yalnızca öğrenen değil aynı zamanda bir birey olduğunu, kişisel özelliklerini ortaya koyarak hissettiren bir model olmalıdır (akt. Demirci 2013).

Öğretmenler, beklenti ve düşünceleri uyuşmayan öğrenciler söz aldıklarında onların sözünü kesmeden, onları eleştirmeden ve suçlamadan dinlemelidirler. İyi bir iletişimin vazgeçilmezlerinden biri öğrencileri saygıyla dinlemek ve olaylara onların gözüyle bakıp anlamaya çalışmaktır (Çetindağ, 2011). Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğretmen öğrenci ilişkisi kadar öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin de sınıf yönetimini doğrudan etkilediği düşünülebilir. Buradan hareketle sınıf yönetimini başarılı bir şekilde uygulamak isteyen bir öğretmenin; öğrenme öğretme etkinliklerini etkileyebilecek her türlü ilişki, iletişim ve iletişimsizlik durumlarını çok iyi değerlendirmesi ve gerekli gördüğü durumlara müdahil olması gerektiği söylenebilir.

Davranış Düzenlemeleri

Sınıf ortamındaki öğrencilerin, öğretmenin istediği davranışları yapabilir hale gelmesi, sınıf yönetiminin beşinci boyutu olan davranış düzenlemelerinin alanına girmektedir. Bu doğrultuda; olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması, sorunların ve istenmeyen davranışların proaktif bakış açısıyla önlenmesi, sınıf kurallarına uymanın sağlanması, sergilenmiş istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir (Başar, 2006, s. 6). Birçok öğretmenin sınıf yönetimi dendiğinde aklına ilk olarak gelen durumun öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile ilgili davranış düzenlemelerinin geldiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinin nedeni olarak, davranış problemlerinin olmadığı sınıflarda sınıf yönetiminin başarı ile uygulandığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen eğitim öğretim yılı başlarken sınıf kurallarını belirlemeli ve öğrencilerine duyurmalıdır. Öğrencilerinin katılımıyla belirlediği bu kuralların bir kopyasını öğrenci velisine göndermesi de kuralların benimsenmesi adına yararlı olabilir (Temel, 2006). Brown ve Sayeski (2011)'ye göre sınıf kurallarının konmasını, günlük yapılacaklar listelerinin oluşturulmasını ya da gösterilecek davranışlar sonucunda karşılaşılabilecek sonuçlar gibi oluşturulacak listeleri öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin davranışlarını düzenlemek için kullanılabilir (akt. Demirci 2013).

Eğitim öğretim sürecinde; sınıfa girip çıkma, kullanılan materyalleri yerine koyma, tartışmalara katılma, bir konuda görüşünü söyleme ve faaliyetleri gözden geçirme

gibi durumların gerçekleşmesi doğaldır. Gerçekleşen bu durumların nasıl ve hangi sırayla yapılacağına ilişkin kuralların olmadığı sınıflarda, gereğinden çok zaman harcandığından etkinlikler aksar ve öğrencilerin dikkatleri dağınık (İflazoğlu, 2008).

Öğretmenlerin her öğrenciye eşit davranmaları ve onların değerli olduklarını hissettirmeleri gerekir. Öğrencinin sınıf arkadaşlarının görüşlerine saygı gösterip onların düşüncelerine değer vermesi, kendisini değerli hissetmesine bağlıdır. Kendisini değerli hisseden öğrencinin bir birey olarak kendisine olan saygısı da artar. Bundan dolayı öğrenci sınıf içinde daha olumlu davranışlar sergileyebilir (Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Bölgeden bölgeye, ilden ile hatta mahalleden mahalleye öğrenci sayılarının değişkenlik gösterdiği sınıflarda, öğrenme öğretme süreçlerinin kesintiye uğramaması adına birtakım kuralların olması doğaldır. Davranış düzenlemelerine ilişkin belirlenen kuralların, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı gereği öğrencilerle birlikte hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kendilerinin onayı ile belirlenen kurallara öğrencilerin uymalarının, ilerleyen zamanda kendi davranışlarını kontrol edebilir hale gelmelerini sağlayacağı ve bu durumda öğretmenin sınıf yönetiminin de kolaylaşacağı söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamında sergilenen olumsuz öğrenci davranışlarının ne olduğunu tespit etmekten ziyade neden olduğunu ortaya koymak, çözüm yollarının bulunabilmesi adına faydalı olacaktır. Tespit ettiği sorunları kaynağından çözebilen öğretmenin davranış düzeni yönetiminde, bunun doğal bir yansıması olarak sınıf yönetiminde de başarılı olacağı söylenebilir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenlerin kullanmayı uygun gördükleri disiplin yaklaşımlarına göre farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen, sınıf yönetimi modellerinden birini esas alabilir ya da yıl içinde gereksinim duyulan zaman ve koşullarda, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı bir modeli de kullanabilir (Demirtaş, 2009, s. 18).

Uygun sınıf yönetim modeli seçimi ve kullanımı için; öğrenci özellikleri, amaç, konu, kaynak ve gereksinim gibi faktörleri göz önüne almak gerekir (Sarı ve Dilmaç, 2004, s. 77-78). Eğitim alanındaki gelişmeler, sınıf yönetimi modellerinin baskıcıdan demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya doğru dönüşmesine sebep olmuştur. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört alt grupta toplanabilir (Başar, 2006).

Tepkisel Model

İstenmeyen bir davranışa tepki gösterme esasına dayalı bir modeldir. Bu modelin amacı istenmeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir. Sınıf yönetiminde kullanılan klasik model olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2009, s. 18). Bu modelin işleyişi istenmeyen davranışa verilen tepki şeklindedir. Düzen sağlama adına ödül ve ceza türü etkinlikler kullanılır. Tepkisel modelin hedef kitlesi gruptan çok bireydir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yeterli olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanamadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönü ise her tepkinin bir karşı tepki doğurma ihtimalinin olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 2006, s. 15).

Öğrencilerin sorunlarına müdahale etmek yerine, onlara sorunlarını çözme konusunda destek verilmelidir. Böylece öğrencilerin bağımsız iş yapma ve yaratıcılık becerileri de geliştirilmiş olacaktır. Öğrenciye ceza vermek yerine, ona kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini öğretmek, eğitim açısından daha faydalı bir öğretmen davranışıdır (Temel, 2006). Sınıf yönetimi modelleri hakkında fazla bilgisi olmayan ya da edindiği bilgi ve tecrübeleri sınıfını yönetmede yeterince kullanamayan öğretmenlerin tepkisel modeli çokça kullandıkları söylenebilir.

Önlemsel Model

Başarılı bir sınıf yönetimi öğretmenin öğrencilerini tanıması ile başlar. Öğrencilerle alakalı ve onları tanımaya yönelik kullanılacak tekniklerle incelemeler yapılması, kayıtlar tutulması ve elde edilen verilerden sınıf içi etkinliklerde yararlanılması öğretmenin sınıf yönetimi başarısını artıracaktır. Öğrencide gelişim sağlayabilmek, plan-program yapabilmek, eğitim ortamını düzenleyebilmek için öğrenci hakkında düzenli kayıtlara ihtiyaç vardır. Öğretmenin, öğrencisinin içinde bulunduğu çevresini, ailesini, okul başarılarını, ilgi ve yetenekleri ile sağlık durumunu yeterli düzeyde bilmesi beklenmektedir. Bu bilgilere sahip olan öğretmen, öğrencilerinin gelişmeye açık, güçlü ve zayıf yönlerini bilir, buna göre ihtiyaçlar doğrultusunda ders ve etkinliklerini düzenler. Öğrencilerden gelen herhangi bir söz ya da davranış karşısında şaşırmaz ve dahası hayal kırıklığına uğramaz. Bu şekilde karşılaşabileceği istenmeyen durumları da önlemiş olacaktır (Bilir, 2014).

Jacobsen ve diğerleri (1985) ile Harris (1991)'e göre önlemsel model planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme

yönelimlidir. Önlemsel modelin amacı; sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyerek bir düzen ve işleyiş oluşturup, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model; sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alıp, eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan, program ve hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (akt. Başar 2006).

Bu model sınıfta karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili önceden planlı önlemler alma modeli şeklinde de açıklanabilir. Ancak alınan önlemler abartıdan uzak ve öğrenciyi sıkımayacak boyutta olmalıdır. Çünkü modelin öngörülemeyen durumlarda etkisi olamamaktadır. Ayrıca aşırı önlem alma yaklaşımı, önlemlerin içinde boğulmaya da neden olabilmektedir (Akın, 2006).

Humphreys (1998)'e göre henüz gerçekleşmemiş davranışları önlemenin insan ve kaynak alanında, müdahaleden çok daha az masraflı olduğu açıktır. Bununla birlikte öğrenciler arasındaki disiplin sorunlarının, öğretmenler arasındaki öz disiplinle ve öğrencilere otokontrolü öğretme ile kesinlikle azalacağını da unutmamak gerekir (akt. İlgar, 2007).

Öğretmenlerin; olası olumsuz davranışları proaktif bir yaklaşımla çözmesinin başka bir deyişle davranış sergilenmeden davranışın gerekçelerini ortadan kaldırmasının, davranış gerçekleştikten sonra harekete geçip olumsuz sonuçları ortadan kaldırmaya çalışmaktan farklı olduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle önlemsel modelin tepkisel modelden farklı ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına daha uygun olduğu söylenebilir.

Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde herhangi bir uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin; fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alarak hazırlanmasını öngörür (Başar, 2006).

Başar (2006)'ın Jacobsen (1985)'den aktardığına göre bu model dört basamaktan oluşmaktadır.

Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta, nasıl öğrenci olunacağını öğrenilir. Bu basamakta öğretmene çok iş düşer.

İkinci basamak, on ile on iki yaş arası dönemi kapsar. Bu dönemde sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır. Öğrenciler olgunlaşma çağındadır. Ayrıca öğrenciler sınıf düzenine uymaya ve öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir.

On iki ile on beş yaşlar arası üçüncü basamaktır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar ancak bireysel hareket ediyor görüntüsü verirler. Bu basamakta öğrenciler öğretmenlerini arkadaşlarının beğenisini kazanmak adına sıkıntıya sokabilirler. Öğrenciler sınıf yönetimine ait kuralların nedenlerini sorgularlar.

Öğrencilerin lise yılları ise dördüncü basamak olarak adlandırılır. Öğrenciler, kimliklerini ve davranış şekillerini anlamaya başlarlar. Yine bu dönemde sosyalleşmeye ve sakinleşmeye başlar. Ayrıca yönetim sorunlarının azaldığı dönemdir.

Öğrencilerin; ilköğretimin birinci ve ikinci kademesi ile ortaöğretim döneminde gelişim özellikleri farklılık göstereceğinden öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da farklılık göstermektedir (Demirtaş, 2009, s. 19). Bu model sınıfta yapılan grup çalışmalarında başarıyı artırarak öğrencilerde güven duygusunun gelişmesini destekler. Öğrencilerle daha kolay iletişim kurulabilir. İlişkiler şeffaflaşır, anlaşmazlık ve çatışmalar karmaşık hale gelmeden çözülebilir (Yılman, 2006, s. 42).

Bütünsel Model

İlk üç modelin tümünün karması olan bütünsel model, duruma göre tepkisel, önlemsel ya da duruma göre gelişimsel olunan bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2011, s. 26).

Sınıf yönetimi modellerinin ilk üçünü bütünleştiren, bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verilmiştir. Bu modelde gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen davranışın nedenlerini ortadan kaldırma vardır. Gerçekleşmesi beklenen davranışın uygun ortamlarda oluşacağından hareketle ortam düzenlenir. Bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla da tepkisel model kullanılır. Bu etkinlikler sürecinde, öğrencinin gelişim basamaklarına uygun davranış örgüleri seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 2006). Öğretmenin çeşitli durum ve şartlara göre uygun olan sınıf yönetimi modelini kullanmasının, onun sınıf yönetimi anlayışını tekdüzelikten kurtarabileceği söylenebilir.

Sınıf yönetimini okul yönetiminden bağımsız değerlendirmemek gerekir. Çünkü okul sınıfların bir araya gelmesi ile oluşan bir yapıdır. Bu bağlamda eğitimde birliğin

sağlanması adına okullarda, sınıf yönetimi ile alakalı sınıfların beraber hareket etmelerinin faydalı olabileceği söylenebilir. Tümnüklü (2005) bu durumla alakalı şu bilgileri paylaşmaktadır. İngiltere’de neredeyse tüm okulların bir davranış yönetme politikası vardır. Öğrenciler okul öncesi eğitimlerine başladıklarından itibaren bu politikaya uygun terbiye edilirler. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça yüksek düzeydedir. Ülkemizde ise öğretmenler kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle kendilerine has bir sınıf yönetimi tarzı oluşturmaktadırlar. Okulların ortak bir davranış yönetme politikası oluşturması, öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru seçebilmesi adına önemlidir.

Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimi, pek çok faktörden etkilenir. Bu faktörler; öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun fiziksel yapısı, öğretmenlerin özgeçmişi, okul amaçlarına ilişkin inançları ile sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim ve okulun benimsediği kurallar olarak sıralanabilir (Şahin ve Altunay, 2011). Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri sınıf dışı ve sınıf içi olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür.

Sınıf Dışı Faktörler

Okulların buldukları konumlarına göre başarı grafiklerindeki farklılıklar ve son yıllarda aile eğitim seminerlerine verilen önemden hareketle, sınıf içerisinde gerçekleştirilen öğrenme öğretme etkinliklerinin sınıfın dışında kalan faktörlerden çokça etkilendiği söylenebilir. Bu doğrultuda sınıf yönetimini etkileyen faktörlerden sınıf dışı olanlar üç başlıkta incelenmiştir.

Aile: Toplumun en küçük birimi olan ailenin, çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişimine etkisi çok büyüktür. Ailenin çocuğunu yetiştirme biçimi, çocuğun sınıf içi davranışlarında önemli etkiye sahiptir (Celep, 2008). Aile ortamı, çocuğa toplumsal kural ve değerlerin kazandırıldığı ilk yerdir. Çocuğun davranışlarını yönlendirmek, kurallara uyumunu sağlamak, ona rehberlik etmek, ailenin en temel görevidir (Turan, 2011).

Bir öğrenci sınıfa gelirken yalnız gelmez, beraberinde ailesinin kültürünü, değerlerini, yapı ve sorunlarını kendi davranış ve tutumlarına yansımış olarak getirir (Seven ve Engin, 2009). Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir. Çocuklarına sundukları eğitim ortamları ve sosyalleşme süreci onların davranışlarını şekillendirmektedir (Yurtal ve Yaşar, 2008).

Ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, büyüklüğü, üyeler arası ilişkiler, ne tür bir çevreye sahip olduğu ve eğitim durumu gibi özellikler de sınıf yönetimini etkileyebilir (Erdoğan, 2011, s. 29). Bu nedenle sınıf içi etkinlikler düzenlenirken öğrencinin her yönüyle ele alınması gerekir. Ailesel sorunlar yaşayan öğrenciden sınıf içi etkinliklere katılmasını istemek ve başarılı olmasını beklemek doğru olmaz. Öğrencinin ailesel sorunlarıyla başa çıkma adına bütün özellikleri ile tanınması ve ona uygun rehberlik hizmeti verilmesi gerekmektedir (Gülşen, 2011).

Çocukların gelişim ve eğitimlerinde ev okul arasında kurulan pozitif ilişkiler önemli bir yere sahiptir (Şahin ve Özyürek, 2010). Çocuğun okula alışması, öğrenmeye güdülenmesi, okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilip pekiştirilerek başarısının desteklenmesi ancak eğitimcilerin aile ile işbirliği kurmasıyla mümkündür. (Gümüşeli, 2004). Öğretmen sınıftaki öğrencilerin tek tip olmadığını, aileler ise kendi çocuklarının sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Bu yüzden öğretmen ve aile arasında sağlanacak etkili bir iletişim ve iş birliği sınıfı yönetmede büyük önem taşımaktadır (Güven, 2012).

Çevre: Psikolojide bireyin gelişimini etkileyen ve kalıtsal olmayan her şey çevre olarak ifade edilmekte, sosyal psikolojide ise çevre kavramı ile genellikle diğer insanların oluşturduğu sosyal çevre ya da kişilerarası etkileşim ifade edilmektedir (Erdoğan, 2011, s. 28). Yisrael (2012)'e göre öğretmen için öğrencinin yaşamını etkileyen çevre hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir çünkü bu durum öğretmene, öğrenciyi daha iyi anlamak ve öğrenci ile daha derin ilişkiler sağlamak için fırsat sağlamaktadır (akt. Demirci, 2013).

Sınıf, okul, aile sokak, boş zaman geçirme alanları yakın çevreyi oluştururken, kendi toplumunun ve kitle iletişim araçları ile edindiği farklı ülke insanların yaşama biçimlerine kadar uzanan özellikler de uzak çevreyi oluşturur. Hem yakın hem de uzak çevreden gelen etkiler davranışların güdüleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir. Öğretmenler okul ve öğrencilerinin bulunduğu çevreyi tanımalı, çevreden alabileceği katkıları bilmelidir. Okul, öğrenciler kadar çevresini de eğitmelidir. Böylece çocuklar istenen davranışı sergilemeye hazır olarak okula gelebilir. Aksi durumda çevreden öğrendikleri olumsuz davranışlarla sınıfa gelen çocuklar, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların yerine getirilmesini engeller ve sınıf yönetimi karşısında engel oluşturur (Başar, 2006).

Öğretmenin öğrencisini iyi tanınması, olası olumsuz davranışların gerçekleşmeden önlemine alabilmesi, öğrencisinin içinde zamanının büyük bir bölümünü geçirdiği çevresini iyi analiz etmesine bağlıdır. Öğrencisinin içinden geldiği çevresini anlayan öğretmenin öğrencisini anlamada da çok yol alacağı söylenebilir. Bu düşünceden hareketle göreve yeni başlayan ya da bir okuldan başka bir okula tayini çıkan öğretmenler çalışmaya başladıkları çevreyle alakalı “*çevre inceleme raporu*” hazırlamaktadırlar. Böylelikle eğitim etkinliklerine başlamadan öğrencileri etkileyebilecek çevresel faktörleri analiz etmiş olurlar.

Okul: Okullar yeni neslin eğitilmesi işini üstlenen kurumlardır ve sınıflar da bu kurumun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkilemekte (Çalık, 2009), öğrencilerin sosyalleşerek toplumsal beklentilere uygun davranışlar geliştirebilmelerinde etkili olmaktadır (Ekinci ve Burgaz, 2009).

Okul kaynaklı davranış problemlerinin ortaya çıkmasının nedeni olarak, öğrencinin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının okulda giderilememesi gösterilebilir. Bu problem davranışların önüne geçebilmek adına; bireysel farklılıkların iyi analiz edilmesi, öğrencilere gerekli rehberliğin yapılması, öğretmenler ile okul yönetiminin tutumları önemli görülmektedir. Öğrenciler için okula gidiş mutlu bir olay olmalıdır (Akçadağ, 2009, s. 285).

Okul yönetimini etkileyen okulların öğrenci sayıları, fiziki yapıları ve maddi kaynakları sınıf yönetimini de etkilemektedir. Öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda öğrenci merkezli eğitim zor olacak ve geleneksel yönetim anlayışı ile dersler öğretmen merkezli yürütülecektir. Fiziki yapısının yeterli olduğu ve maddi sıkıntıların olmadığı okullarda ise öğretmen ders materyali konusunda sorun yaşamayacak ve daha etkili olabilecektir (Çalık, 2009).

Freiberg (2002)’e göre okullar, sınıf yönetimini etkili bir biçimde yürütmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeli ve öğretmenlere sınıf yönetimi yeterliklerini artırma adına çeşitli imkânlar sunmalıdırlar. Bu hususta; mesleğe yeni başlamış öğretmenlere danışman öğretmen atamanın yanında kendilerini değerlendirmeleri için derslerini kayıt etme hakkı, düzenli eğitimler ve deneyimli öğretmenlerin ders planlarını paylaştıkları çevrimiçi kütüphaneler oluşturma örnek olarak sayılabilir (akt. Sivri, 2012).

Sınıf İçi Faktörler

Öğretmen rehberliğinde öğrenme öğretme faaliyetlerinin yapıldığı yer sınıf ortamıdır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin yönetimi, sisteme dâhil olup çağın gereksinimlerine göre eğitilmeleri beklenen öğrenciler adına önem arz etmektedir. Bu doğrultuda sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi faktörler; öğretmen, öğrenci, program, sınıf ortamı ve akran ilişkileri şeklinde beş başlıkta incelenmiştir.

Öğretmen: Öğretmenin mesleki açıdan donanımlı olması gerekir. Sınıf içi etkinlikleri organize etme ve bu etkinliklerin hedeflere uygun şekilde gerçekleşmesini sağlama, öğretmenin sınıf yönetimi sorumluluğu açısından önemlidir (Topal, 2007, s. 29).

Öğretmenin başarılı olması onun sınıf yönetimindeki yeterliliklerine bağlıdır. Bu yüzden öğretmen sınıfı etkili yönetmek ve öğrencilere istenen davranışları kazandırmak için öğretim süreçlerini iyi hazırlamalı, öğrencilerle birlikte kuralları belirlemeli, uygulamalı ve denetlemeli, öğretimi planlayıp değerlendirmelidir (Tutkun, 2006, s. 238).

Çocuklar öğretmenlerinin davranışlarından etkilendikleri için onu model alırlar. Örneğin öğretmenin çalışkan, özenli ve düzenli olması hem çocukların davranışlarını hem de öğrenme ortamını etkiler (Dönmez, 2005). Bu durum, öğretmene her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranma sorumluluğunu yüklemektedir. Öğrencileri istenen davranışa götürmenin bir yolu, onların o davranışla sık sık yüz yüze gelmesini sağlamaktır (Başar, 2006, s. 142). Öğrenciler okullarda eğitim almaya başlamadan önce hayata dair kuşkusuz birçok şeyi öğrenirler fakat bir plan ve program dâhilinde öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği yer öğretmenin rehberliğinde sınıflardır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik eğitimlerini öğretmenlerinden aldıkları ve alırken de bilgi ile birlikte onların şahsi özelliklerini de taklit etmeye çalıştıkları söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki bilgileri kadar hal dilleri ile anlattıklarının da önemli olduğu düşünülmektedir. İnsanlar bir model olarak kendilerinde iz bırakan öğretmenlerine, öğrencilik yıllarını anlatırken mutlaka değinirler.

Weinstein, Curran ve Clarke (2003)'a göre öğretmenin sınıf yönetimindeki görevlerini şu şekilde sıralamışlardır. Öğretmen dersin akademik ve sosyal amaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel ortamını düzenlemeli, uygun davranışlar için beklenti oluşturmalı, okul ve sınıfının içinde bulunduğu kültürle tutarlı olacak biçimde öğrenciler ile iletişim kurmalıdır. Ayrıca öğrencileriyle ilgilenmeli, aile ile işbirliği yapmalı ve

problem davranış gösteren öğrencilere yardımcı olmak için uygun müdahalelerde bulunmalıdır (akt. Sivri, 2012).

Öğrenci: Ülkenin geleceğine yön vermek, yeni nesli çağın gerektirdiği özelliklerle donatmak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin en önemli iki unsurunun öğretmen ve öğrenci olduğu söylenebilir. Aslında eğitime dair genelde ortaya konan her türlü olanak ve kuramların özelde öğretmen öğrenci ilişkisini olumlu yönde etkilemeye dair olduğu düşünülmektedir. Öğretmen öğrencisini her yönüyle tanıdığı zaman başarılı olabilir. Bu bağlamda öğrenci, eğitim sisteminin hedef kitlesi ve hammaddesidir.

Sınıflar; farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik özelliklerine, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu karışık yapı, öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında farklı davranışların meydana gelmesine ve buna bağlı olarak da farklı sonuçların ortaya çıkmasına yol açabilir (Öztürk ve Koç, 2001).

Okulda ve sınıfta gerçekleştirilen tüm etkinlikler öğrencilerin eğitim amaçlarına ulaşmaları ve istedik davranışları kazanmaları amacıyla düzenlenir. Sınıf yönetiminin öğrenciler ve başarıları üzerinde etkisi olduğu gibi öğrencilerin de sınıf yönetimi üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Örneğin, öğrencilerin davranışları, kişilik özellikleri, öğretmen ile işbirliği yapmaya istekli olmaları, derse katılımları gibi özellikler sınıf yönetimini etkiler. Sınıfta gereksinimleri karşılanan, başarılı davranışları pekiştirilen öğrenciler öğrenmeye karşı güdülenmiş olur (Sivri, 2012).

Ayrıca öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri de sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Tüm öğrenciler aynı donanıma sahip olarak sınıfa gelmezler. Her bir öğrencinin gereksinimi farklıdır. Örneğin, bazı öğrenciler sosyalleşme ihtiyacı duyarken, ailesi tarafından her isteği anında yerine getirilen bazıları ise iyi organize edilmiş ve yapılandırılmış bir çevreye ihtiyaç duyabilir (Yurtal ve Yaşar, 2008).

Program: Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmektedir. Ülkemizin yaşam, çevre ve kültürel özellikleri farklı olduğundan okullarımızın yapıları, olanakları, çevrenin okula yönelik beklentileri ve öğrenci düzeyleri gibi değişkenler de farklıdır. (Akçadağ, 2009, s. 276). Bu bağlamda temel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanan eğitim programlarının çevre, okul, öğrenci, sınıf, ders gibi özellikler göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından düzenlenip en iyi hale getirilmesi gerekmektedir (Demirci, 2013).

Etkili ya da başarılı programlar; öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayan programlardır. Öğrencilerin deneyimlerinin, olgunlaşma hızlarının, ilgilerinin, öğrenme şekillerinin ve aile yapılarının farklılık göstermesi, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek tek bir programdan bahsetmeyi mümkün kılmamaktadır. Öğrencilerin ilgilerinin farkına varmak ve bu ilgilerin onların öğrenmesi için en uygun başlangıç olduğunu kabul etmek gerekir (Tuğrul, 2005).

Sınıf ortamı: Sınıf ortamı öğrencilerin hareketlerini kısıtlamayacak kadar geniş, güvenli ve eğitim programlarının uygulanabilmesine olanak sağlayacak yeterlikte olmalıdır (Kandır, 2001). Öğrenciler, buldukları ortamın kendi bireysel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı durumlarda daha etkili öğrenebilirler. Bu nedenle öğretmenler uygun sınıf ortamı oluştururken öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını göz önünde bulundurmalıdır (Erden, 2005, s. 49). Sınıf ortamının; gürültülü, kalabalık ve yetersiz aydınlatmaya sahip olması, eğitime uygun bir yer olmadığı anlamına gelmektedir. Bu durum da öğrencilerin ruhsal yapılarına olumsuz yönde etkide bulunabilmektedir (Çelikkaleli, Balcı, Çapri, ve Büte, 2009).

Demokratik kuralların hâkim, ilişkilerin sıcak olduğu ve başarının fark edilerek teşvik edildiği sınıf ortamlarında öğrencilerin, iletişim ve paylaşımın olmadığı, düşüncelerin ifade edilemediği ve başarının görmezden gelindiği sınıf ortamlarına göre daha başarılı oldukları bilinmektedir (Akın, 2006). Sınıf ortamında öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin sayıları da önemlidir. Her öğrencinin, öğretmen ve kendilerine sunulan eğitim olanaklarından istifade etmeye çalışıklarından hareketle kalabalık sınıf ortamlarında öğrenci başına düşen eğitim hizmeti oranının düşebileceği söylenebilir. Buna bağlı olarak etkili sınıf yönetimi becerisi ortaya koymak isteyen

öğretmenin, sınıf ortamını bu doğrultuda düzenlemesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf Yönetimi Becerileri

Toplumun ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip insan gücü, bu doğrultuda düzenlenmiş sınıflarda hazırlanmaktadır. Sınıfların yöneticileri olan öğretmenlerden beklenen ise kendilerine biçilen rolü etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için; kişisel ve mesleki özelliklerin yanında, sınıf yönetimi konusunda da bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları ve bunları uygulamaya geçirebilmeleridir (Kapusuzoğlu, 2004).

Garrod ve Maziar (1988)'a göre sınıf yönetimi becerileri; öğretmenin alana ait gelişiminden, etkili uygulamalar ortaya koyma ve eldeki olanakları yerli yerinde kullanmasına kadar olan eğitime dair sorumluluklarını tam ve etkili bir öğrenme sağlayabilmek için yerine getirmesidir (Akt. İlgar, 2007).

Öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf yönetimi becerileri öğretmenin en temel görevlerinden biridir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi becerisi, öğrenci başarısını büyük ölçüde etkileyebilmekte, olumlu bir sınıf ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenin öğretme ve olumlu sınıf ortamı oluşturma konusundaki becerileriyle ilişkili olan sınıf yönetimi, eğitimde başarılı olmak için ilk adımdır (Bedir, 2011).

Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmak isteyen bir öğretmenin her şeyden önce mesleki bilgisinin yeterli ölçüde olması, bu hususta kendisini alandaki güncel gelişmelerle yenilemesi gerektiği düşünülmektedir. Attığı her adımı anlamlı ve bir plan dâhilinde olan, sınıf içi iletişimi koordine ederek sınıfına liderlik edebilen, sınıf içi etkinlikleri yaptığı rehberlikle yönetirken öğrencilerine de davranışlarıyla örnek olabilen öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; bireylerin, grupların ya da örgütlerin ilgilenilen özelliklerini betimleyen araştırmalardır (Berends, 2006, s. 623). Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda; inanış, değer ve davranışların sistemli bir şekilde tanımlanması ve açıklanması amaçlanır (Williamson, Karp ve Dalphin, 1977, s. 133). Bununla birlikte, geçmişte ya da şuan var olan bir durum, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartlarına göre ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Bu durumları etkileme ya da ne şekilde olursa olsun değiştirme çabası içine girilmez (Karasar, 2003). İlişkisel tarama modeli ise ilişki ve bağlantıları inceleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 16). Temel amacı, Çorum il merkezindeki ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve gücünü belirlemeye çalıştığı için ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 24 ortaokulda görev yapmakta olan 988 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 13 farklı branştan 443 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında sınırları saptanmış bir evrende, her tabakadan belirli sayıda birey seçmekte kullanılan tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda örneklem oluşturulurken branş, cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem ve eğitim seviyesi değişkenlerinin evrende temsil edilme oranları dikkate alınmıştır.

Araştırma örneklemine uygulanan ve geçerli kabul edilen 443 ölçek üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de Çıngı (1994, s.25)'ya göre ortalama evren

büyükliklerini temsil edebilecek yeterlilikteki en küçük örneklem sayıları farklı sapma miktarları için verilmiştir.

Tablo 1. Farklı Sapma Miktarları İçin Örneklem Büyüklükleri

N	Sapma Miktarı	.01	.02	.03	.04	.05
500						218
1000					375	278
3000			1334	787	500	341
5000			1622	880	536	357
10000		4899	1936	964	566	370
50000		8057	2291	1045	593	381
100000		8763	2345	1056	597	383
500000		9423	2390	1065	600	384

Çıngı (1994, s. 25)'den uyarlanmıştır.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi evrenin 1000 kişi olduğu bir çalışmada .04'lük sapma ile 375 kişi çalışma için yeterlidir. Bu çalışmada ise 988 kişiden oluşan evreni, geçerli kabul edilmiş ölçeklerin ait olduğu 443 kişiden oluşan örneklemin yeterli şekilde temsil edebileceği düşünülmektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan 443 ortaokul öğretmene ait cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu, okuldaki ortalama sınıf mevcudu gibi bağımsız değişkenleri içeren demografik bilgilerin sayısal verileri Tablo 2.'de sunulduğu şekildedir.

Tablo 2. Araştırma Örneklemini Oluşturan 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı İkinci Yarısında Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan 443 Ortaokul Öğretmeninin Demografik Bilgilerine Ait Sayısal Veriler

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	181	40,9
	Erkek	262	59,1
Yaş	35 ve daha az	205	46,3
	36-40	135	30,5
	41-45	55	12,4
	46-50	29	6,5
	51 ve üzeri	19	4,3

Medeni Durum	Evli	401	90,5
	Bekâr	42	9,5
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	55	12,4
	6-10 yıl	102	23,0
	11-15 yıl	141	31,8
	16-20 yıl	89	20,1
	21 yıl ve üzeri	56	12,6
Branş	Türkçe	52	11,7
	Matematik	47	10,6
	Fen ve Teknoloji	30	6,8
	İngilizce	39	8,8
	Sosyal Bilgiler	32	7,2
	Din Kültürü ve Ahlak	30	6,8
	Beden Eğitimi	31	7,0
	Özel Eğitim	32	7,2
	Bilgisayar	30	6,8
	Müzik	30	6,8
	Görsel Sanatlar	30	6,8
	Teknoloji Tasarım	30	6,8
	Rehberlik	30	6,8
	Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 yıl	349
6-10 yıl		62	14,0
11-15 yıl		27	6,1
16-20 yıl		4	0,9
21 yıl ve üzeri		1	0,2
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	3	0,7
	Lisans	409	92,3
	Yüksek Lisans	31	7,0
	Doktora	0	0,0
	Evet	277	62,5

Daha önce sınıf yönetimi ile	Hayır	166	37,5
Daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu	Evet	335	75,6
	Hayır	108	24,4
	20'den az	106	23,9
Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcudu	21-30 arası	256	57,8
	31-40 arası	81	18,3
	40 üzeri	0	0,0

Tablo 2.'de görüldüğü gibi araştırma örneklemini oluşturan Çorum il merkezindeki 443 ortaokul öğretmeninin 181'i (% 40,9) kadın, 262'si (% 59,1) erkektir. Örneklemdaki 443 ortaokul öğretmeninin büyük çoğunluğunu oluşturan 205'i (% 46,3) 35 ve daha az yaş grubunda bulunurken, sadece 19'u (% 4,3) 51 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. 401'i (% 90,5) evli, 42'si (% 9,5) bekâr olan öğretmenlerin çoğunluğu olan 141'i (% 31,8) 11-15 yıl meslekteki kıdem grubunda, yalnızca 55'i (% 12,4) 1-5 yıl meslekteki kıdem grubunda yer almaktadır. Araştırma örneklemini oluşturan 443 öğretmenin 52'si (% 11,7) Türkçe, 47'si (% 10,6) Matematik, 39'u (% 8,8) İngilizce, 32'ser kişi (% 7,2) Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim, 31'i (% 7,0) Beden Eğitimi, 30'ar kişi (% 6,8) ise Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Müzik, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım ve Rehberlik branşlarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluşturan 349'unun (% 78,8) buldukları okuldaki çalışma süreleri 1-5 yıl grubunda, sadece 1'inin (% 0,2) bulunduğu okuldaki çalışma süresi 21 yıl ve üzeri çalışma grubunda bulunmaktadır. Örneklemin tamamına yakını oluşturan 409 ortaokul öğretmeni (% 92,3) lisans eğitim düzeyinde olup, daha önce sınıf yönetimiyle ilgili ders, kurs ya da seminer almış 277 (% 62,5) kişi, daha önce sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir yayın okumuş olan da 335 (% 75,6) kişidir. Araştırma örneklemini oluşturan Çorum il merkezinde görev yapmakta olan 443 ortaokul öğretmenin görev yaptıkları okullardaki ortalama sınıf mevcutları incelendiğinde; 256'sının (% 57,8) 21-30 arası grubunda, 106'sının (% 23,9) 20'den az grubunda, 81'inin ise (% 18,3) 31-40 arası grubunda olduğu görülmektedir. Buna karşın hiçbir okulun sınıf mevcudu ortalamasınının 40 ve üzeri grubunda yer almadığı anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Oxford Mutluluk Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan 443 ortaokul öğretmenine ait demografik bilgiler kişisel bilgi formu aracılığıyla, mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik veriler “Oxford Mutluluk Ölçeği” aracılığıyla, sınıf yönetimi beceri düzeylerini belirlemeye yönelik veriler ise “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örneklemini oluşturan Çorum il merkezinde görev yapmakta olan 443 ortaokul öğretmenine ait betimsel istatistikler için gerekli cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu, okuldaki ortalama sınıf mevcudu gibi bağımsız değişkenlere yönelik bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (Ek-3) vasıtasıyla toplanmıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirlemek için 2002 yılında Hills ve Argyle tarafından geliştirilmiş, 29 maddelik ve 6’lı likert tipindeki (Hiç Katılmıyorum(1), Çoğunlukla Katılmıyorum(2), Biraz Katılıyorum(3), Katılıyorum(4), Çoğunlukla Katılıyorum(5), Tamamen Katılıyorum(6)) “Oxford Mutluluk Ölçeği (OMÖ)” kullanılmıştır. Ölçekteki 6. 10. 13. 14. 19. 23. 24. 27. 28. 29. nolu maddeler ters maddedir ve tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 174, en düşük puan ise 29’dur. Puanların yükselmesi mutluluk düzeyinin de yükselmesi anlamına gelmektedir. Hills ve Argyle, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .91 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonucu, özdeğeri 1’in üzerinde olan 8 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek Türkçe’ye Doğan ve Çötök (2011) tarafından uyarlanmıştır. Doğan ve Çötök (2011) yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucu, öz-değeri 2.782 olan ve toplam varyansın % 39.74’ ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. OMÖ’nün tek faktörlü yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelemiş ve uyum iyiliği indekslerini ($\chi^2/df=2.77$, AGFI=0.93, GFI=0.97, CFI=0.95, NFI=0.92, IFI=0.95, RMSEA=0.074) olarak bulunmuştur. Ancak bu faktörlerin yorumlanma ve adlandırılmasındaki sorunlar nedeniyle, ölçeğin tek

faktörlü olarak kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak, ortaya konmuş veriler doğrultusunda OMÖ'nün yüksek güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğu söylenebilir. Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış bu ölçek (Ek-4), yazarlarından alınan izinden (Ek-1) sonra bu araştırmada kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)

Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla Delson (1982) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yalçınkaya ve Tombul (2002) tarafından yapılmış, 25 maddelik ve 5'li likert tipindeki (Gözlenmedi(0), Zayıf(1), Orta(2), İyi(3), Çok İyi(4)) "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ) kullanılmıştır. Ölçekteki her bir madde aracılığıyla sınıf yönetimi sürecinin farklı aşamaları ile ilgili öğretmen becerileri gözlemci aday öğretmenlerce gözlemlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 0'dır. Ölçekte ters madde bulunmamakta olup tüm maddeler olumlu ifadeleri içermektedir. Ölçek, "Fiziki Koşullar", "Zamanı Verimli Kullanma", "Sunum", "Sınıf Katılımı", "Soru Sorma" ve "Psikolojik Etkenler" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısı belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,91$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan S.Y.B.Ö. orijinal haline bağlı kalınarak sınıf yönetimi becerilerini ölçmek üzere kullanılmıştır.

Sonuç olarak, oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğunu söyleyebileceğimiz SYBÖ (Ek-5), yazarlardan alınan iznin (Ek-2) ardından bu araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini oluşturan 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 443 öğretmene ait gerekli veriler; "Kişisel Bilgi Formu" (Ek-3), "Oxford Mutluluk Ölçeği" (Ek-4) ve "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" (Ek-5) şeklinde üç bölümden oluşan veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Çorum il milli eğitim müdürlüğünden öğretmenlerle anket çalışması yapılabilmesi adına üç ayı kapsayan bir izin alınmıştır. Alınan izin (Ek-6) yazısı ile birlikte Çorum il merkezinde bulunan 24 ortaokul gezilerek yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama aracı dağıtılmıştır. Daha sonra dağıtım sırasına göre geri toplanmıştır. Sonuç olarak, geçerli kabul edilen bu 443 ölçeğe öncelikle 1'den 443'e kadar sıra numarası

verilmiş ve ardından her birinin içerdiği veriler SPSS 15.0 paket programına aktarılarak veri analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın evrenini oluşturan 988 ortaokul öğretmenin çoğunluğuna ulaşabilmek adına 24 ortaokula 527 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Dağıtılanlardan 478'i geri toplanmıştır. Değişkenlerin yazılı olduğu kişisel bilgi formu ve ölçeklerin yarıdan fazlasında eksik olanlar ile aynı maddenin iki farklı bölümünün işaretlenmesi gibi sebeplerden dolayı doldurulan 478 ölçekten 35 tanesi araştırma kapsamının dışında tutularak araştırmaya alınmamıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerden geçerli kabul edilen 443'üne ait kişisel bilgi formu ve ölçekler öncelikle 1'den 443'e kadar sıra numarası verilerek düzenlenmiştir. Ardından SPSS 15.0 analiz programına sıra numaralarına göre veri girişi yapılmıştır. Böylece araştırmada kullanılacak veriler, veri analizine uygun hale getirilmiştir.

Araştırma örnekleminde yer alan ortaokul öğretmenlerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar, araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması amacıyla analiz edilmiştir. Bu amaçla, ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre mutluluklarının ve sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu saptamak için betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama ve standart sapmadan) yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi olan; ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için de Pearson Korelasyon ve Regresyon analizlerinden faydalanılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair soruların yanıtı için *t*-testinden; yaş, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için de One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis *H* testlerinden faydalanılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu ve daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin soruların yanıtı için *t*-testinden;

yaş, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için de One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis H testlerinden faydalanılmıştır.

Yapılan t -testi, One-Way ANOVA ve Kruskal-Wallis H testleri yardımıyla farklılaşmanın anlamlılığı yorumlanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın görüldüğü One-Way ANOVA testi sonrası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla *Scheffe* testi yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçeklerden “Oxford Mutluluk Ölçeği” altılı derecelendirme (Hiç Katılmıyorum(1), Çoğunlukla Katılmıyorum(2), Biraz Katılıyorum(3), Katılıyorum(4), Çoğunlukla Katılıyorum(5), Tamamen Katılıyorum(6)) şeklinde, hazırlanmıştır. Olumsuzdan olumluya doğru seçeneklere 1, 2, 3, 4, 5, 6 değerleri verilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. “Oxford Mutluluk Ölçeği” sonuçları $6.00 - 1.00 = 5.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik altıya bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler bulunmuştur (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, s. 41).

Tablo 3. “Oxford Mutluluk Ölçeği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır.

Puan	Mutluluk	Sınır Değer
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,82
2	Çoğunlukla Katılmıyorum	1,83-2,65
3	Biraz Katılıyorum	2,66-3,49
4	Katılıyorum	3,50-4,33
5	Çoğunlukla Katılıyorum	4,34-5,17
6	Tamamen Katılıyorum	5,18-6,00

Araştırmada kullanılan likert tipi ölçeklerden “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” beşli derecelendirme (Gözlenmedi(0), Zayıf(1), Orta(2), İyi(3), Çok İyi(4)) şeklinde hazırlanmıştır. Olumsuzdan olumluya doğru seçeneklere 0, 1, 2, 3, 4 değerleri verilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” sonuçları $5.00 - 1.00 = 4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik dörde bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler bulunmuştur. (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, s. 41).

Tablo 4. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” için ortalama puanların değerlendirilmesinde şu sınırlar kullanılmıştır.

Puan	Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınır Değer
0	Gözlenmedi	0,00-0,79
1	Zayıf	0,80-1,59
2	Orta	1,60-2,39
3	İyi	2,40-3,19
4	Çok İyi	3,20-4,00

Araştırma süresince toplanan veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Pearson Korelasyon ve Regresyon analizleri dışında yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p= .05$ olarak belirlenmiştir. Pearson Korelasyon analizi için anlamlılık düzeyi $p= .01$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına göre istatistiksel analizlerle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra araştırmanın temel problemini oluşturan, “Ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunun yanıtı istatistiki veriler ışığında sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ne düzeyde sergilenmektedir?” şeklindedir. Birinci alt probleme yanıt bulmak için araştırmanın örneklemini oluşturan 443 ortaokul öğretmenin kendi mutluluk düzeylerini ne düzeyde sergilediklerine dair betimsel istatistik bulguları aşağıda verilmiştir.

Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ne düzeyde sergilenmektedir?

2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 443 öğretmenin kendi algılarına göre mutluluk düzeyleri Tablo 5.’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çorum İlinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri

n	\bar{X}	ss
443	3.38	.44

Araştırma verilerini toplamada kullanılan altılı likert tipindeki “Oxford Mutluluk Ölçeği”, olumsuzdan olumluya doğru 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde değerler verilerek derecelendirilmiştir. Tablo 5. incelendiğinde Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 443 öğretmenin, kendi algılarına göre mutluluk düzeylerinin ortalama puanları alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, 6 puan üzerinden değerlendirilen öğretmenlerin mutluluk düzeyi ortalaması 3.38 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin “*biraz katılıyorum*” şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bir başka deyişle Çorum il merkezinde görev yapan

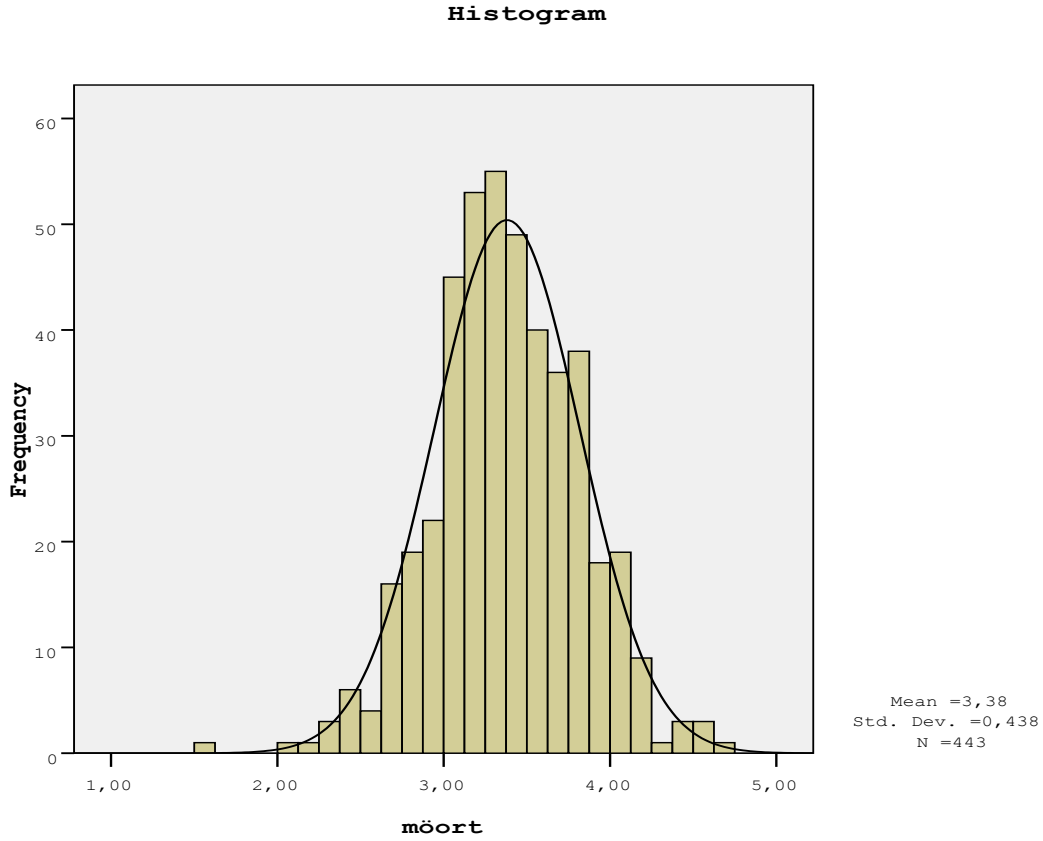
ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin mutluluklarının “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonucun histogram grafiği ise Tablo 6.’dan sonra Grafik 1.’de verilmiştir.

Tablo 6. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin, Oxford Mutluluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Göre Elde Edilen Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	443
Aritmetik Ortalama	3.3805
Ortalamanın Standart Hatası	.02083
Medyan	3.3448
Mod	3.34
Standart Sapma	.43833
Varyans	.192
Çarpıklık	-.071
Basıklık	.536
Ranj (Açıklık)	3.10
Minimum Değer	1.62
Maksimum Değer	4.72

Tablo 6. incelendiğinde araştırmanın örneklemini oluşturan N=443 ortaokul öğretmenin olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş, minimum puanın 1, maksimum puanın 6 olduğu 6’lı likert tipindeki kişisel mutluluk ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X} = 3.38$, standart sapması $SS = .44$, varyansı $SS^2 = .19$, standart hatası $SE = .02$, modu 3.34, medyanı 3.35, normal dağılıma göre çarpıklığı .071, basıklığı .536’dır. Testten alınmış puan ortalamaları için minimum değer 1.62, maksimum değer 4.72’dir. Buna bağlı olarak da ranjin 3.10 olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin kişisel mutluluk ölçeğine verdikleri cevapların ortalamalarının normal dağılımdan önemli oranda sapmadığını söylemek mümkündür.

Grafik 1. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği



Grafik 1.'de görüldüğü gibi, Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin mutluluk düzeyleri 3 ile 4 arasında yığılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin ortalamaya yakın bölgede toplanmış olduğu ve normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 6. ve Grafik 1. değerlendirildiğinde araştırma örnekleminde elde edilen verilerin normal dağılımdan önemli sapmaların olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin istatistiksel işlemler ve gerekli analizler için uygun olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) meslekteki kıdem, e) branş, f) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, g) eğitim düzeyi, h) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, i) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili

bir yayın okuyup okumama durumu, j) okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci alt probleme yanıt bulabilmek için Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmeninin mutluluk düzeylerine ilişkin görüşleri, bağımsız değişkenlere göre tek tek analiz edilmiş ve bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

a) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi analiz sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	181	3.30	95.81	10.94	441	3.087	.002*
Erkek	262	3.43	99.57	13.62			
Toplam	443	3.38	98.03	12.71			

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7.'deki analiz sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(441)} = 3.087$, $p < .05$). Bu farklılığa göre likert tipi 6'lı derecelendirmede; kadınlar 6 üzerinden 3.30 ve erkekler ise 3.43 puan ortalamasına sahip olarak "biraz katılıyorum" düzeyinde yer almaktadır. Tablo 8.'e göre erkek öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 99.57$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 95.81$) göre daha yüksektir. Özetle, erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

b) Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum ilinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin yaşlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi analiz sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 8. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
35 ve daha az	205	3.37	97.71	12.24	218.03	4	14.369	.006*
36-40	135	3.31	95.94	12.09	203.16			
41-45	55	3.39	98.40	13.85	231.15			
46-50	29	3.57	103.59	12.22	269.74			
51 ve üzeri	19	3.68	106.84	14.38	299.29			
Toplam	443	3.38	98.03	12.71				

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8.'den Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ($\chi^2_{(4)} = 14.369$, $p < .05$) görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin buldukları yaş grubunun, mutluluk düzeyleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Tablo 8.'e göre mutluluk düzeyine ilişkin en yüksek puan ($\bar{X} = 106.84$), 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere aitken, en düşük puan ($\bar{X} = 95.94$), 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere aittir. Öyleyse, elde edilen bulgular ışığında, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir.

Gruplar arasında görülen bu anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinden *t*-testi (Tablo 9.) ve Mann Whitney *U* testi (Tablo 10.) kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 9. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
35 ve daha az	205	3.37	0.422			
36-40	135	3.31	.417	338	1.312	.190
35 ve daha az	205	3.37	0.422			
41-45	55	3.39	0.478	258	0.360	.719
36-40	135	3.31	.417			
41-45	55	3.39	0.478	188	1.218	.225

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Yapılan *t*-testi sonuçlarına göre 35 ve daha az yaş grubu ($t_{(338)}= 1.312, p> .05$) ile 36-40 ve 41-45 ($t_{(188)}= 1.218, p> .05$) yaş grupları arasında ve 36-40 ile 41-45 ($t_{(258)}= 0.360, p> .05$) yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Mann Whitney *U* testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	<i>U</i>	p
35 ve daha az	205	114	23381		
46-50	29	142	4114	2266	.038*
35 ve daha az	205	109	22359		
51 ve üzeri	19	150	2840	1245	.009*
36-40	135	78	10549		
46-50	29	103	2981	1369	.011*
36-40	135	74	9911		
51 ve üzeri	19	107	2024	731	.002*
41-45	55	40	2203		
46-50	29	47	1368	663	.204

41-45	55	35	1894		
51 ve üzeri	19	46	881	354	.037*
46-50	29	23	665		
51 ve üzeri	19	27	511	230	.337

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda, 35 ve daha az yaş grubundaki öğretmenlerin 46-50 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden, 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 46-50 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden, 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin ise 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük mutluluğa sahip olduğu görülmektedir.

c) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin medeni durumlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t -testi kullanılmıştır. Elde edilen t -testi analiz sonuçları Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları

Medeni Durum	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evli	401	3.38	98.11	13.00			
Bekâr	42	3.36	97.31	9.59	441	.388	.698
Toplam	443	3.38	98.03	12.71			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 11.'deki test sonuçları incelendiğinde, evli ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin ($\bar{X}=98.11$) bekâr ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinden ($\bar{X}=97.31$) çok küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir ($t_{(441)}=.698, p>.05$).

d) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin meslekteki kıdemlerine göre, mutluluk düzeylerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Meslekteki Kıdem Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
1-5 yıl	55	3.39	98.35	11.83
6-10 yıl	102	3.32	96.25	13.09
11-15 yıl	141	3.35	97.27	11.19
16-20 yıl	89	3.34	96.99	14.17
21 yıl ve üzeri	56	3.61	104.57	12.42
Toplam	443	3.38	98.03	12.71

Tablo 12. incelendiğinde 21 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 104.57$) diğer meslekteki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 13.'de verilmiştir.

Tablo 13. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2904.721	4	726.180	4.642	.001*
Grup İçi	68515.771	438	156.429		
Toplam	71420.492	442			

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13.'de görülen analiz sonuçları, Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri arasında meslekteki kıdem grupları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(4,438)}= 4.642, p < .05$). Başka bir deyişle, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri, dâhil oldukları meslekteki kıdem gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Meslekteki kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla önce dağılımın homojen olup olmadığını görmek amacıyla Levene testi yapılmış ve dağılımın homojen olduğu görülmüştür. Daha sonra ise *Scheffe* testi yapılmıştır. *Scheffe* testi sonuçları Tablo 14.'te görülmektedir.

Tablo 14. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin *Scheffe* Testi Sonuçları

Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
	1-5	.21469	.08187	.145
21 üzeri	6-10	.28711	.07173	.003*
	11-15	.25179	.06812	.009*
	16-20	.26147	.07356	.014*

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçlarına göre en yüksek mesleki kıdem grubu olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl meslekteki kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerden daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

e) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15.'te verilmiştir.

Tablo 15. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
Türkçe	52	3.33	96.60	12.68
Matematik	47	3.36	97.34	13.14
Fen ve Teknoloji	30	3.33	96.47	12.54
İngilizce	39	3.33	96.49	11.94
Sosyal Bilgiler	32	3.36	97.50	14.84
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	30	3.56	103.23	14.10
Beden Eğitimi	31	3.41	98.81	13.75
Özel Eğitim	32	3.39	98.34	11.73
Bilgisayar	30	3.44	99.80	10.98
Müzik	30	3.51	101.87	11.20
Görsel Sanatlar	30	3.33	96.43	12.42
Teknoloji Tasarım	30	3.26	94.57	13.91
Rehberlik	30	3.41	98.90	10.86
Toplam	443	3.38	98.03	12.71

Tablo 15.'e göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 103.23$) diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşını Müzik branşındaki ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 101.87$) takip etmektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin gözlenen en düşük ortalama puan ($\bar{X} = 94.57$) Teknoloji Tasarım branşındaki ortaokul öğretmenlerine aittir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 16. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2133.085	12	177.757	1.103	.355
Grup İçi	69287.407	430	161.134		
Toplam	71420.492	442			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 16.'da görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(12,430)} = 1.103$, $p > .05$). Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri branşlarına göre değişmemektedir.

f) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis H -Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H -Testi analiz sonuçları Tablo 17.'de verilmiştir.

Tablo 17. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-5 yıl	349	3.39	98.30	12.40	224.06	4	7.246	.123
6-10 yıl	62	3.34	96.79	12.52	209.30			
11-15 yıl	27	3.28	95.15	16.45	199.26			
16-20 yıl	4	3.84	111.25	8.22	361.63			
20 yıl ve üzeri	1	3.72	108.00	-	345.50			
Toplam	443	3.38	98.03	12.71				

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 17.'den Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2_{(4)} = 7.246$, $p > .05$) görülmektedir. Başka bir ifade ile buldukları okuldaki çalışma süresi ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

g) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin eğitim düzeylerine göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi analiz sonuçları Tablo 18.'de verilmiştir.

Tablo 18. Çorum İlinde Görev Yapan Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Ön Lisans	3	3.37	97.67	10.97	223.83	2	.710	.701
Lisans	409	3.38	98.15	12.79	223.40			
Yüksek Lisans	31	3.33	96.55	11.99	203.32			
Doktora	0	-	-	-	-			
Toplam	443	3.38	98.03	12.71				

Toplam puanlar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 18.'de görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerin algılarına göre, mutluluk düzeyleri eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2_{(2)} = .710$, $p > .05$). Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri eğitim düzeyi gruplarına göre değişmemektedir.

h) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi analiz sonuçları Tablo 19.'da verilmiştir.

Tablo 19. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi ile İlgili Ders, Kurs ya da Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders, Kurs Ya Da Seminer Alıp Almama Durumu	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	277	3.42	99.19	12.15			
Hayır	166	3.31	96.11	13.42	441	2.482	.013*
Toplam	443	3.38	98.03	12.71			

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19.'daki analiz sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(441)} = 2.482$, $p < .05$). Bu farklılığa göre likert tipi 6'lı derecelendirmede; daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olanlar 6 üzerinden 3.42 ve almamış olanlar ise 3.31 puan ortalamasına sahip olarak "biraz katılıyorum" düzeyinde yer almaktadır. Tablo 14'e göre daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin puanları ($\bar{X} = 99.19$) almamış olan öğretmenlere ($\bar{X} = 96.11$) göre daha yüksektir. Özetle, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

i) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumlarına göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi analiz sonuçları Tablo 20.'de verilmiştir.

Tablo 20. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Bir Yayın Okuyup Okumama Durumuna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Bir Yayın Okuyup Okumama Durumu	n	6'lı Like rt Ort.	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	335	3.40	98.48	12.67			
Hayır	108	3.33	96.64	12.79	441	1.313	.190
Toplam	443	3.38	98.03	12.71			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 20.'deki test sonuçlarına bakıldığında, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin ($\bar{X} = 98.48$) okumamış olanların mutluluk düzeylerinden ($\bar{X} = 96.64$) küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir ($t_{(441)} = 1.313$, $p > .05$).

j) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri, okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okuldaki ortalama sınıf mevcuduna göre, mutluluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21.'de verilmiştir.

Tablo 21. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcudu Grupları	n	6'lı Likert Ort.	\bar{X}	ss
20 den az	106	3.38	97.96	13.14
21-30	256	3.37	97.84	12.82
31-40	81	3.40	98.73	11.93
40 üzeri	0	-	-	-
Toplam	443	3.38	98.03	12.71

Tablo 21.'e göre ortalama sınıf mevcudu 31-40 arası grubunda yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 98.73$) diğer ortalama sınıf mevcudu gruplarında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 22.'de verilmiştir.

Tablo 22. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Mutluluk Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	48.868	2	24.434	.151	.860
Grup İçi	71371.624	440	162.208		
Toplam	71420.492	442			

Ortalamlar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 22.'de görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2,440)} = .151, p > .05$). Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre değişmemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak için araştırma örneklemini oluşturan 443 ortaokul öğretmenin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğuna dair betimsel istatistik bulguları aşağıda verilmiştir.

Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?

2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 443 öğretmenin sınıf yönetimi beceri düzeyleri Tablo 23.'de sunulmuştur.

Tablo 23. Çorum İl merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyleri

Boyutlar	n	5'li Likert Ort.	ss
Fiziksel Düzen	443	2.97	.50
Zaman Yönetimi	443	3.00	.50
Sunum	443	3.09	.50
Katılım	443	3.16	.57
Soru Sorma	443	3.31	.53
Psikolojik Etmenler	443	3.22	.54

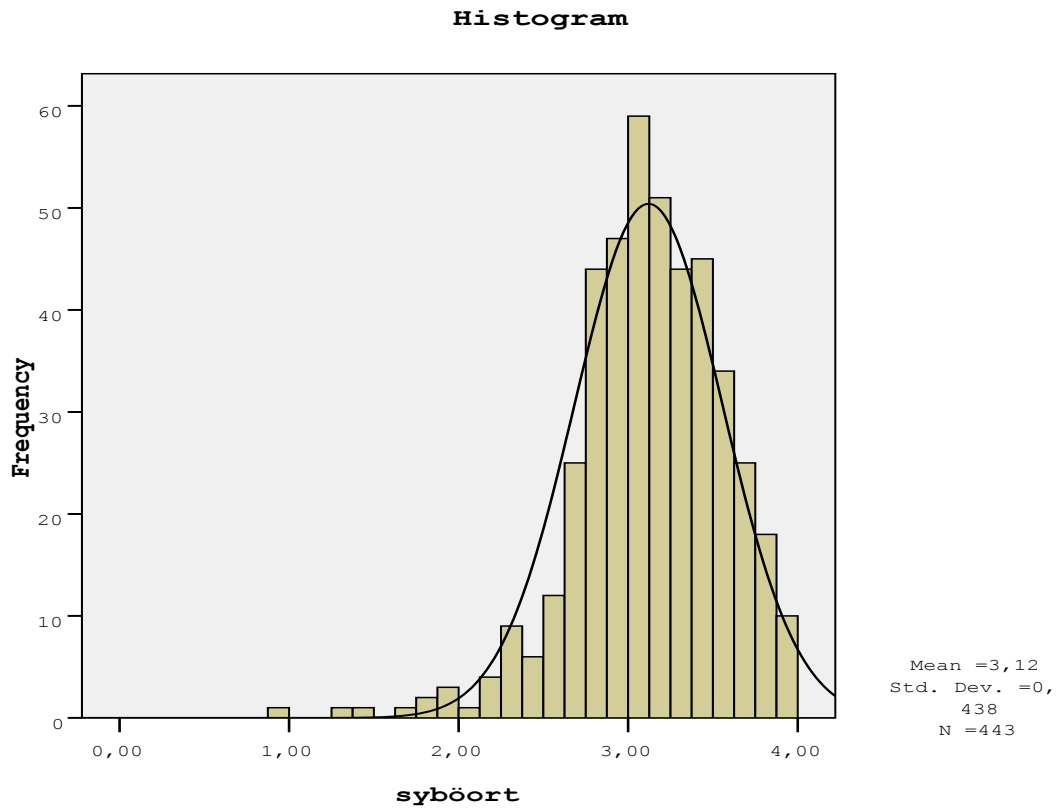
Araştırma verilerini toplamada kullanılan beşli likert tipindeki “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, olumsuzdan olumluya doğru 0, 1, 2, 3, 4 şeklinde değerler verilerek derecelendirilmiştir. Tablo 23.’e göre Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 443 öğretmenin, kendi algılarına göre sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ortalama puanları alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeyi alt boyut puanlarının ortalaması 4 üzerinden; Fiziksel Düzen alt boyutunda 2.97, Zaman Yönetimi alt boyutunda 3.00, Sunum alt boyutunda 3.09, Katılım alt boyutunda 3.16, Soru Sorma alt boyutunda 3.31 ve Psikolojik Etmenler alt boyutunda ise 3.22 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonucun histogram grafiği ise Tablo 24.’de sunulan betimsel istatistiklerin ardından Grafik 2.’de verilmiştir.

Tablo 24. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

N	443
Aritmetik Ortalama	3.1199
Ortalamanın Standart Hatası	.02082
Medyan	3.1600
Mod	3.00
Standart Sapma	.43827
Varyans	.192
Çarpıklık	-.841
Basıklık	2.099
Ranj (Açıklık)	3.08
Minimum Değer	.92
Maksimum Değer	4.00

Tablo 24.'te görüldüğü gibi araştırma evrenini oluşturan N=443 ortaokul öğretmenin olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş, minimum puanın 0, maksimum puanın 4 olduğu 5'li likert tipindeki sınıf yönetimi becerileri ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması $\bar{X} = 3.12$, standart sapması $SS = .44$, varyansı $SS^2 = .19$, standart hatası $S_E = .02$, modu 3.00, medyanı 3.16, normal dağılıma göre çarpıklığı .841, basıklığı 2.099'dur. Testten alınmış puan ortalamaları için minimum değer .92, maksimum değer 4.00'tür. Buna bağlı olarak da ranjın 3.08 olduğu görülmektedir.

Grafik 2. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerini Gösteren Histogram Grafiği



Grafik 2.'de görüldüğü gibi, Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri 3 ile 4 arasında yığılmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ortalamaya yakın bölgede toplanmış olduğu ve normale yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Tablo 24. ve Grafik 2. göz önünde bulundurularak araştırma örnekleminde elde edilen verilerin hafif sola çarpık (sağa yığılmalı) bir eğilim gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra ortalamaların normal dağılımdan önemli sapmalar

göstermediği ve araştırma örnekleminde elde edilen verilerin istatistiksel işlemler ve gerekli analizler için uygun olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; a) cinsiyet, b) yaş, c) medeni durum, d) meslekteki kıdem, e) branş, f) bulunduğu okuldaki çalışma süresi, g) eğitim düzeyi, h) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, i) daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu, j) okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemlerine yanıt bulmak için Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin, sınıf yönetimi beceri düzeyleri, problemin bağımsız değişkenlerine göre ayrı ayrı analiz edilmiş olup; söz konusu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

a) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Elde edilen *t*-testi analiz sonuçları Tablo 25.’te verilmiştir.

Tablo 25. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																								
Fiziksel Düzen	Kadın	181	3	.4895	441	1.195	.233																																								
	Erkek	262	2.95	.5121				Zaman Yönetimi	Kadın	181	3.07	.4819	441	2.229	.026*	Erkek	262	2.96	.5130	Sunum	Kadın	181	3.15	.4449	441	2.299	.022*	Erkek	262	3.04	.5270	Katılım	Kadın	181	3.25	.5060	441	2.805	.005*	Erkek	262	3.09	.6067	Soru Sorma	Kadın	181	3.37
Zaman Yönetimi	Kadın	181	3.07	.4819	441	2.229	.026*																																								
	Erkek	262	2.96	.5130				Sunum	Kadın	181	3.15	.4449	441	2.299	.022*	Erkek	262	3.04	.5270	Katılım	Kadın	181	3.25	.5060	441	2.805	.005*	Erkek	262	3.09	.6067	Soru Sorma	Kadın	181	3.37	.4538	441	1.963	.050*								
Sunum	Kadın	181	3.15	.4449	441	2.299	.022*																																								
	Erkek	262	3.04	.5270				Katılım	Kadın	181	3.25	.5060	441	2.805	.005*	Erkek	262	3.09	.6067	Soru Sorma	Kadın	181	3.37	.4538	441	1.963	.050*																				
Katılım	Kadın	181	3.25	.5060	441	2.805	.005*																																								
	Erkek	262	3.09	.6067				Soru Sorma	Kadın	181	3.37	.4538	441	1.963	.050*																																
Soru Sorma	Kadın	181	3.37	.4538	441	1.963	.050*																																								

	Erkek	262	3.27	.5800			
Psikolojik Etmenler	Kadın	181	3.28	.4857	441	1.974	.049*
	Erkek	262	3.18	.5736			

*Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 25.'teki analiz sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetiminin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farkların Zaman Yönetimi alt boyutunda ($t_{(441)} = 2.229$, $p < .05$), Sunum alt boyutunda ($t_{(441)} = 2.299$, $p < .05$), Katılım alt boyutunda ($t_{(441)} = 2.805$, $p < .05$), Soru Sorma alt boyutunda ($t_{(441)} = 1.963$, $p < .05$) ve Psikolojik Etmenler alt boyutunda ($t_{(441)} = 1.974$, $p < .05$) kadınların lehine olduğu görülmektedir. Tablo 20'ye göre kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin *Sunum*, *Katılım*, *Soru Sorma* ve *Psikolojik Etmenler* alt boyut puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Özetle, kadın ortaokul öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre *Sunum*, *Katılım*, *Soru Sorma* ve *Psikolojik Etmenler* alt boyutlarında anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte *Fiziksel Düzen* alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

b) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin yaşlarına göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi analiz sonuçları Tablo 26.'da verilmiştir.

Tablo 26. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Fiziksel Düzen	35 ve daha az	205	215.25	6.992	.136
	36-40	135	218.16		
	41-45	55	240.39		
	46-50	29	210.72		
	51 ve üzeri	19	286.11		
Zaman Yönetimi	35 ve daha az	205	218.25	2.434	.656

	36-40	135	215.29		
	41-45	55	241.65		
	46-50	29	229.97		
	51 ve üzeri	19	241.08		
	35 ve daha az	205	217.48		
	36-40	135	218.23		
Sunum	41-45	55	238.00	3.972	.410
	46-50	29	210.91		
	51 ve üzeri	19	268.16		
	35 ve daha az	205	218.23		
	36-40	135	220.54		
Katılım	41-45	55	238.87	1.218	.875
	46-50	29	220.74		
	51 ve üzeri	19	226.08		
	35 ve daha az	205	214.37		
	36-40	135	225.52		
Soru Sorma	41-45	55	242.33	2.948	.567
	46-50	29	209.28		
	51 ve üzeri	19	239.92		
	35 ve daha az	205	229.77		
	36-40	135	209.16		
Psikolojik Etmenler	41-45	55	234.75	3.129	.536
	46-50	29	209.86		
	51 ve üzeri	19	210.95		
	Toplam	443			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 26.'dan Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, yaş gruplarına ve sınıf yönetimi becerileri ölçeği alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifade ile yaş grupları ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş gruplarına göre değişmemektedir.

c) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin medeni durumlarına göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t -testi kullanılmıştır. Elde edilen t -testi analiz sonuçları Tablo 27.'de verilmiştir.

Tablo 27. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Fiziksel Düzen	Evli	401	2.97	.4984	441	.700	.484
	Bekâr	42	2.92	.5512			
Zaman Yönetimi	Evli	401	3.01	.4965	441	1.145	.253
	Bekâr	42	2.92	.5595			
Sunum	Evli	401	3.10	.4952	441	1.847	.065
	Bekâr	42	2.95	.5051			
Katılım	Evli	401	3.16	.5593	441	1.288	.198
	Bekâr	42	3.05	.6810			
Soru Sorma	Evli	401	3.33	.5170	441	1.645	.101
	Bekâr	42	3.18	.6673			
Psikolojik Etmenler	Evli	401	3.22	.5325	441	.965	.335
	Bekâr	42	3.14	.6201			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 27.'deki test sonuçlarına bakıldığında, evli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin tüm alt boyutlarda bekâr ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük puan farklarıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir.

d) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin meslekteki kıdemlerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 28.'de verilmiştir.

Tablo 28. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Meslekteki Kıdem Grupları	n	5'li Likert Ort.	\bar{X}	ss
1-5 yıl	55	3.00	75.11	10.36
6-10 yıl	102	3.13	78.18	9.73
11-15 yıl	141	3.14	78.47	10.25
16-20 yıl	89	3.12	78.04	13.66
21 yıl ve üzeri	56	3.17	79.25	10.41
Toplam	443	3.12	77.99	10.96

Tablo 28. incelendiğinde 21 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 79.25$) diğer meslekteki kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Görülen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 29.'da verilmiştir.

Tablo 29. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	1.897	4	.474	1.888	.112
	Grup İçi	110.036	438	.251		
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	2.002	4	.501	1.998	.094
	Grup İçi	109.747	438	.251		
Sunum	Gruplar Arası	1.471	4	.368	1.492	.203
	Grup İçi	107.933	438	.246		
Katılım	Gruplar Arası	.801	4	.200	.609	.656
	Grup İçi	143.896	438	.329		
Soru Sorma	Gruplar Arası	.955	4	.239	.836	.503
	Grup İçi	125.026	438	.285		
Psikolojik Etmenler	Gruplar Arası	.292	4	.073	.248	.911
	Grup İçi	129.172	438	.295		

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 29.'da görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri; Fiziksel Düzen ($F_{(4,438)}= 1.888$, $p> .05$), Zaman Yönetimi ($F_{(4,438)}= 1.998$, $p> .05$), Sunum ($F_{(4,438)}= 1.492$, $p> .05$), Katılım ($F_{(4,438)}= .609$, $p> .05$), Soru Sorma ($F_{(4,438)}= .836$, $p> .05$) ve Psikolojik Etmenler ($F_{(4,438)}= .248$, $p> .05$) alt boyutlarında meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri meslekteki kıdemlerine göre değişmemektedir.

e) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin branşlarına göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 30.'da verilmiştir.

Tablo 30. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Branş Grupları	n	5'li Likert Ort.	\bar{X}	ss
Türkçe	52	3.16	79.09	8.90
Matematik	47	3.10	77.53	12.44
Fen ve Teknoloji	30	3.19	79.73	8.72
İngilizce	39	3.10	77.59	9.63
Sosyal Bilgiler	32	3.03	75.84	11.55
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	30	3.21	80.13	9.96
Beden Eğitimi	31	3.08	76.97	15.55
Özel Eğitim	32	3.25	81.19	11.70
Bilgisayar	30	3.01	75.20	9.82
Müzik	30	3.08	77.07	10.29
Görsel Sanatlar	30	3.17	79.33	9.97
Teknoloji Tasarım	30	3.16	79.10	11.25
Rehberlik	30	2.99	74.73	11.37
Toplam	443	3.12	77.99	10.96

Tablo 30.'a göre Özel Eğitim branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 81.19$) diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Özel Eğitim branşını Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşındaki ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 80.13$) takip etmektedir. Sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin gözlenen en düşük ortalama puan ($\bar{X} = 74.73$) Rehberlik branşındaki ortaokul öğretmenlerine aittir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 31.'de verilmiştir.

Tablo 31. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	3.894	12	.325	1.292	.220
	Grup İçi	108.038	430	.251		
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	3.055	12	.255	1.007	.441
	Grup İçi	108.694	430	.253		
Sunum	Gruplar Arası	3.228	12	.269	1.089	.367
	Grup İçi	106.176	430	.247		
Katılım	Gruplar Arası	5.002	12	.417	1.283	.225
	Grup İçi	139.695	430	.325		
Soru Sorma	Gruplar Arası	3.427	12	.286	1.002	.446
	Grup İçi	122.553	430	.285		
Psikolojik Etmenler	Gruplar Arası	6.360	12	.530	1.851	.039*
	Grup İçi	123.104	430	.286		

Ortalamalar arası fark psikolojik etmenler alt boyutunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 31.'de görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri Fiziksel Düzen, Zaman Yönetimi, Sunum, Katılım ve Soru Sorma alt boyutlarında branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte Psikolojik Etmenler alt boyutunda branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ($F_{(12,430)} = 1.851, p > .05$).

f) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis *H*-Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis *H*-Testi analiz sonuçları Tablo 32.'de verilmiştir.

Tablo 32. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Buldukları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis *H*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Bulduğu Okuldaki Çalışma Süresi Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Fiziksel Düzen	1-5 yıl	349	218.06	9.103	.059
	6-10 yıl	62	230.50		
	11-15 yıl	27	237.26		
	16-20 yıl	4	376.88		
	21 ve üzeri	1	39.50		
Zaman Yönetimi	1-5 yıl	349	215.99	7.355	.118
	6-10 yıl	62	245.80		
	11-15 yıl	27	230.11		
	16-20 yıl	4	344.75		
	21 ve üzeri	1	133.00		
Sunum	1-5 yıl	349	219.68	4.187	.381
	6-10 yıl	62	226.85		
	11-15 yıl	27	231.28		
	16-20 yıl	4	323.25		
	21 ve üzeri	1	77.00		
Katılım	1-5 yıl	349	217.04	4.953	.292
	6-10 yıl	62	238.19		
	11-15 yıl	27	235.43		
	16-20 yıl	4	328.00		
	21 ve üzeri	1	163.00		
Soru Sorma	1-5 yıl	349	218.33	3.948	.413
	6-10 yıl	62	239.29		
	11-15 yıl	27	216.41		
	16-20 yıl	4	319.62		

	21 ve üzeri	1	192.00		
	1-5 yıl	349	223.97		
	6-10 yıl	62	218.81		
Psikolojik Etmenler	11-15 yıl	27	196.46	4.367	.359
	16-20 yıl	4	307.75		
	21 ve üzeri	1	77.00		
	Toplam	443			

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 32.'den Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifade ile buldukları okuldaki çalışma süresi ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerinde farklılaşmaya sebep olacak etkiye sahip değildir. Yani ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemektedir.

g) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin eğitim düzeylerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, normallik varsayımını gerektirmeyen Kruskal Wallis H -Testi uygulanmıştır. Elde edilen Kruskal Wallis H -Testi analiz sonuçları Tablo 33.'te sunulduğu şekildedir.

Tablo 33. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Kruskal Wallis H -Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düzeyi Grupları	n	Sıra Ort.	χ^2	P
Fiziksel Düzen	Ön Lisans	3	282.17	.769	.681
	Lisans	409	222.07		
	Yüksek Lisans	31	215.23		
	Doktora	0	-		
Zaman Yönetimi	Ön Lisans	3	190.33	4.786	.091
	Lisans	409	225.78		
	Yüksek Lisans	31	175.26		
	Doktora	0	-		
Sunum	Ön Lisans	3	213.50	2.804	.246

	Lisans	409	224.85		
	Yüksek Lisans	31	185.27		
	Doktora	0	-		
	Ön Lisans	3	171.17		
Katılım	Lisans	409	222.06		
	Yüksek Lisans	31	226.19	.526	.769
	Doktora	0	-		
	Ön Lisans	3	141.67		
Soru Sorma	Lisans	409	222.62		
	Yüksek Lisans	31	221.61	1.221	.543
	Doktora	0	-		
	Ön Lisans	3	148.00		
Psikolojik Etmenler	Lisans	409	222.80		
	Yüksek Lisans	31	218.65	1.062	.588
	Doktora	0	-		
	Toplam	443			

Toplam puanlar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 33.'te görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri eğitim düzeylerine göre değişmemektedir.

h) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t -testi kullanılmıştır. Elde edilen t -testi analiz sonuçları Tablo 34.'te verilmiştir.

Tablo 34. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders, Kurs Ya Da Seminer Alıp Almama Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar *t*-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Yönetimi İle İlgili Ders, Kurs ya da Seminer Alma Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Fiziksel Düzen	Evet	277	2.99	.4849	441	1.074	.284
	Hayır	166	2.94	.5322			
Zaman Yönetimi	Evet	277	3.02	.4779	441	1.257	.209
	Hayır	166	2.96	.5412			
Sunum	Evet	277	3.11	.4750	441	1.269	.205
	Hayır	166	3.05	.5322			
Katılım	Evet	277	3.18	.5395	441	1.119	.264
	Hayır	166	3.12	.6227			
Soru Sorma	Evet	277	3.35	.4912	441	2.121	.034*
	Hayır	166	3.24	.5935			
Psikolojik Etmenler	Evet	277	3.26	.4944	441	2.083	.038*
	Hayır	166	3.15	.6067			
Toplam		443					

Ortalamalar arası fark Soru Sorma ve Psikolojik Etmenler alt boyutlarında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 34.'teki test sonuçlarına bakıldığında, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin *Fiziksel Düzen* ($t_{(441)}= 1.074, p > .05$), *Zaman Yönetimi* ($t_{(441)}= 1.257, p > .05$), *Sunum* ($t_{(441)}= 1.269, p > .05$) ve *Katılım* ($t_{(441)}= 1.119, p > .05$) alt boyutlarında daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir. Buna karşın *Soru Sorma* ($t_{(441)}= 2.121, p > .05$) ve *Psikolojik*

Etmenler ($t_{(441)} = 2.083$, $p > .05$) alt boyutlarında daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

i) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumlarına göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla, bağımsız gruplar t -testi kullanılmıştır. Elde edilen t -testi analiz sonuçları Tablo 35.'te verilmiştir.

Tablo 35. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce Sınıf Yönetimi İle İlgili Bir Yayın Okuyup Okumama Durumuna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Bağımsız Gruplar t -testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Yönetimi İle İlgili bir Yayın Okuma Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Fiziksel Düzen	Evet	335	2.98	.5124	441	.843	.399
	Hayır	108	2.93	.4744			
Zaman Yönetimi	Evet	335	3.02	.5050	441	1.017	.310
	Hayır	108	2.96	.4959			
Sunum	Evet	335	3.10	.5060	441	.901	.368
	Hayır	108	3.05	.4704			
Katılım	Evet	335	3.17	.5802	441	.610	.542
	Hayır	108	3.13	.5482			
Soru Sorma	Evet	335	3.34	.5298	441	2.044	.042*
	Hayır	108	3.22	.5386			
Psikolojik Etmenler	Evet	335	3.24	.5331	441	1.424	.155
	Hayır	108	3.16	.5634			
Toplam		443					

Ortalamalar arası fark sadece *Soru Sorma* alt boyutunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 35.'teki test sonuçlarına bakıldığında, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi başarı düzeylerinin okumamış olanların sınıf yönetimi başarı düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Soru Sorma alt boyutu haricinde ($t_{(441)} = 2.044$, $p > .05$) diğer boyutların tamamında Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi başarı düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıkça görülmektedir.

j) Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okuldaki genel ortalama sınıf mevcuduna göre, sınıf yönetimi beceri düzeylerine ait toplam puanlarının grup ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 36.'da verilmiştir.

Tablo 36. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Grup Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Okuldaki Sınıf Mevcudu Grupları	n	5'li Likert Ort.	\bar{X}	ss
20 den az	106	3.17	79.67	10.56
21-30	256	3.09	77.41	11.11
31-40	81	3.11	77.68	10.89
40 üzeri	0	-	-	-
Toplam	443	3.12	77.99	10.96

Tablo 36.'ya göre ortalama sınıf mevcudu 20'den az grubunda yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 79.67$) diğer ortalama sınıf mevcudu gruplarında yer alan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, tek yönlü varyans analizi One-Way ANOVA yapılmıştır. Elde edilen One-Way ANOVA analiz sonuçları Tablo 37.'de verilmiştir.

Tablo 37. Çorum İl Merkezinde Görev Yapmakta Olan Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Ait Toplam Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziksel Düzen	Gruplar Arası	.969	2	.485	1.922	.148
	Grup İçi	110.963	440	.252		
Zaman Yönetimi	Gruplar Arası	.236	2	.118	.466	.628
	Grup İçi	111.513	440	.253		
Sunum	Gruplar Arası	1.319	2	.659	2.684	.069
	Grup İçi	108.085	440	.246		
Katılım	Gruplar Arası	.987	2	.494	1.512	.222
	Grup İçi	143.710	440	.327		
Soru Sorma	Gruplar Arası	.426	2	.213	.746	.475
	Grup İçi	125.555	440	.285		
Psikolojik Etmenler	Gruplar Arası	.607	2	.303	1.036	.356
	Grup İçi	128.857	440	.293		

Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunamamıştır.

Tablo 37.'de görüldüğü gibi Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre değişmemektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel probleminin ilk bölümü, “Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Araştırmanın temel probleminin ilk bölümüne yanıt bulmak amacıyla, araştırma örneklemini oluşturan Çorum il merkezinde görev yapan 443 ortaokul öğretmenine ait mutluluk düzeylerini gösteren veriler “Oxford Mutluluk Ölçeği” yardımıyla, sınıf

yönetimi becerilerini gösteren veriler ise “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Bu iki ölçek yardımıyla elde edilen toplam puanlar arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığına Pearson Korelasyon analizi kullanılarak bakılmıştır. Analiz için SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmış ve Pearson Korelasyon analizi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 38.’de sunulmuştur.

Tablo 38. Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	n	\bar{X}	Likert Ort.	ss	r	p
Mutluluk (6’lı Likert)	443	98.03	3.38	.4383		
Fiziksel Düzen			2.96	.5032	.123	.010**
Zaman Yönetimi			3.00	.5028	.159	.001**
Sınıf Yönetimi			3.09	.4976	.123	.010**
Becerileri (5’li Likert)	443	77.99	3.16	.5722	.106	.025*
Katılım			3.31	.5339	.136	.004**
Soru Sorma			3.22	.5412	.178	.000**
Psikolojik Etmenler						

** Ortalamalar arası fark $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

* Ortalamalar arası fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon katsayısının (r), mutlak değer olarak, .70-1.00 arasında olması, yüksek; .70-.30 arasında olması orta; .30-.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010, s.32). Tablo 38.’deki verilere göre Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ($\bar{X} = 98.03$) ile sınıf yönetimi becerilerinin ($\bar{X} = 77.99$); Fiziksel Düzen ($r = .123$), Zaman Yönetimi ($r = .159$), Sunum ($r = .123$), Soru Sorma ($r = .136$) ve Psikolojik Etmenler ($r = .178$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p < .01$). Sınıf yönetimi becerilerinin Katılım ($r = .106$) alt boyutu ile de pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < .05$). Dolayısıyla 2014–2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = .03$) dikkate alındığında, öğretmenlerin mutluluk düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %3’ünün

sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak unutulmamalıdır ki, böyle bir analiz bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir verir (Büyüköztürk, 2010, s. 32).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel probleminin ikinci bölümü, “Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri, Mutluluk Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır?

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri, mutluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı durumu Regresyon Analizi ile test edilmiştir. Analiz için SPSS 15.0 paket programı

Tablo 39. Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mutluluk Düzeylerini Yordama Durumuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Mutluluk Ölçeği			
R ² = .200			
Adjusted R ² = .027		F = 3.04**	
Bağımsız Değişken	Boyutlar	Standardize edilmiş Beta	p
Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	Fiziksel Düzen	.040	.567
	Zaman Yönetimi	.101	.130
	Sunum	-.056	.501
	Katılım	-.079	.330
	Soru Sorma	.048	.560
	Psikolojik Etmenler	.158	.029*

*** 0,001 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

** 0,01 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

* 0,05 seviyesinde anlamlı (tek yönlü)

Tablo 39.'da da görüldüğü gibi, sınıf yönetimi becerileri ölçeği bağımsız değişkeni ile mutluluk ölçeği bağımlı değişkenine ait regresyon analizine ait değerler, $p < 0.001$, $F = 3.04$, $R^2 = .200$ ve $Adjusted R^2 = .027$ olarak belirlenmiştir. Bu değerler dikkate alındığında, analize dâhil edilen bağımsız değişkenin mutluluk ölçeğini yaklaşık

% 20 ($R^2 = 0,200$) oranında açıklamakta fakat anlamlı olmadığı görülmektedir. Adjusted R^2 (.027) değerine bakıldığında mutluluk ölçeği değişiminin yaklaşık % 3'ü analize dâhil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Yani bu sonuca göre Çorum il merkezinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin yaklaşık % 3 gibi bir bölümünün sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılıp tartışılarak açıklanmıştır.

Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Mutluluk Düzeylerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin mutluluklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur (Tablo 5.). Buna karşın Akın ve Şentürk (2012), bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile inceledikleri çalışmalarında bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek çıktığını bulgulamışlardır. Göral (2013) 438 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada üniversite öğrencilerinin 186'sının mutlu, 35'inin çok mutlu, 83'ünün ise biraz mutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) 2014 verileri incelendiğinde 18 ve daha yukarı yaştaki bireylerin genel mutluluk düzeylerinin, %56,3 oranında mutlu ve çok mutlu olduğu, mutsuz ve çok mutsuz olduğunu ifade eden bireylerin oranının ise %11,7 olduğu görülmektedir (TÜİK). Bu doğrultuda elde edilen sonuç ile daha önce ortaya konan sonuçlar arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde:

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (Tablo 7.). Elde edilen bu sonuçla örtüşen bazı çalışmalar şu şekildedir. Kırimer (2014) kadınların erkeklerden daha düşük mutluluk paylaşımı algısına sahip olduklarını bulmuştur. Akın ve Şentürk (2012), çalışmalarında erkeklerin kadınlara oranla daha mutlu olduklarını bulmuşlardır. Tümkiye (2011), erkek üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu saptamıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir

çalışmada erkeklerin pozitif duygulanımlarının kadınlarinkinden yüksek çıktığı belirlenmiştir (Ayyash-Abdo ve Alamuddin, 2007). Eryılmaz ve Ercan (2011) Öznel iyi oluşu cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından inceledikleri çalışmalarında, 26-45 yaş grubunda yer alan erkek yetişkinlerin mutluluk ortalama puanlarının, kadın yetişkinlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şentürk (2011) erkeklerin kadınlara oranla daha mutlu olduğunu bulmuştur. Ayrıca; Cooper ve diğ. (1995), Lucas ve Gohm (2000) da erkeklerin daha mutlu olduklarını bulan araştırmacılar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Buna karşın erkeklere nazaran kadınların daha mutlu olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Dilmaç ve Geyikli (2009), öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerini inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kangal (2013), mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar isimli çalışmasında, Türk kadınlarının Türk erkeklerine göre daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur. Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin araştırıldığı, İstanbul'da vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan çalışmada, kadınların erkeklere nazaran daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları saptanmıştır (Gülcan, 2014). Reisoğlu (2014) da yaptığı araştırmasında kadınların mutluluk puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. TÜİK 2014 istatistiklerine göre de bayanlar erkeklere oranla daha mutludurlar (TÜİK). Ayrıca (Keser, 2005; Kırtıl, 2009; Eryılmaz, 2012; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012) kadınların erkeklere nazaran daha mutlu olduklarını bulan başka çalışmaların olduğu da görülmektedir. Kadın ve erkeklerin mutluluk düzeyleri arasında herhangi bir farkın olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır. Şahin (2015) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Bu doğrultuda sonuca ulaşan (Diener ve Diener, 1995; Christoph ve Noll, 2003; Suhail ve Chaudhry, 2004; Tuzgöl-Dost, 2006; Tan vd. 2006; Aydemir, 2008; Tosyalı, 2010; Kara, 2010; Tingaz, 2013; Duman, 2014; Tunç-Çağlayan, 2015; Sevindik, 2015; Eren, 2015) çokça çalışmanın olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda, Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyine ilişkin en yüksek puan 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere aitken, en düşük puan ise 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere aittir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular ışığında, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer

yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 8.). 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin hayatta kendilerini mutlu edebilecek imkânlarla sahip olma durumları ile öğretmenlik mesleğinde edindikleri tecrübelerin, onları mutlu ettiği söylenebilir. 36-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise planladıkları yaşantıyı hayata adapte etmeye çalıştığı, aynı zamanda öğretmenliklerinin üst düzey enerji harcayarak en hareketli zamanlarını geçirdiği yıllar olması dolayısıyla mutluluktan daha çok sorumluluk ve kaygı hislerini taşıdıkları düşünülmektedir. TUİK 2014 verileri incelendiğinde araştırma sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. TUİK 2014 verileri ile en mutlu olan bireylerin 65 yaş üstü olduğu onları 18-24 yaş grubundaki bireylerin takip ettiği, yaş gruplarına göre mutsuzluk düzeyi diğerlerine göre yüksek olan grubun ise 45-54 arası yaşa sahip bireylerden olduğu ortaya konmuştur. Şentürk (2011) 18-24 yaş aralığında ve 65 yaş ve üstünde yer alan bireylerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Akın ve Şentürk (2012), 18-24 yaş aralığında ve 65 yaş ve üstünde yer alan bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulurken, mutsuzluk düzeyi en yüksek çıkan yaş aralığının ise 25-34 olduğunu ortaya koymuşlardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) Öznel iyi oluşu cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından inceledikleri çalışmalarında 14-17 ile 26-45 yaş gruplarında yer alan bireylerin öznel iyi oluş ortalama puanlarının, 19-25 yaş gruplarında yer alan bireylerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ryff (1989) mutluluğunun yaşla birlikte arttığı ve belli bir yaştan sonra düşmediği sonucuna ulaşırken, Blanchflower ve Oswald (2007) ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin mutluluk düzeylerinin orta yetişkinlik dönemindeki bireylere oranla daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Gülcan (2014) 19-22 yaş aralığındaki öğrencilerin mutluluk puanlarının, 23-25 yaş aralığındaki öğrencilerin mutluluk puanlarından yüksek olduğunu bulmuştur. Aydemir (2008) 31-35 yaş grubunda olan yetişkinlerin mutluluk puan ortalamalarının 20-25 ve 26-30 yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuş ancak gruplar arasındaki anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Yaşın mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı sonucuna ulaşmış çalışmalar da mevcuttur. Şahin (2011) 312 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin yaş değişkenine göre öznel iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığını bulmuştur. Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını söylemektedir. Lucas ve Gohm (2000) çalışmalarında yaşın yaşam doyumu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte (Kousha ve

Mohseni, 2000; Biswas-Diener ve Diener, 2001; Christoph ve Noll, 2003; Suhail ve Chaudhry, 2004; Tosyalı, 2010; Kara, 2010; Hefferon ve Boniwell, 2011; Topuz, 2013; Sevindik, 2015) yaptıkları çalışmalarda yaşa göre mutluluk düzeylerinin farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Çorum il merkezinde görev yapan evli ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin bekâr ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinden çok küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 11.). Elde edilen bu bulgu ile (Keng ve Hooi, 1995; LaBarbera ve Gürhan, 1997; Frijters vd. 2004; Tan vd. 2006; Tiliouine vd. 2006; Kara, 2010; Sevindik, 2015) yapılan bazı çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Öte yandan, Bülbül ve Giray (2011) mutluluk algısı ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında medeni durum ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki bularak evli olan bireylerin mutluluğa daha yakın olduklarını ifade etmişlerdir. Aydemir (2008) çalışmasında medenî durumu evli olan bireylerin mutluluk düzeylerinin evli olmayanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. TÜİK 2014 verileri de evli erkek ve kadınların evli olmayan erkek ve kadınlara oranla daha mutlu olduklarını ortaya koymuştur. Eren (2015) evli ve çalışan olmanın yanı sıra ilişkilerden elde edilen tatminin de mutluluk üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarak, daha mutlu olmak üzerinde evli olmak kadar mutlu bir evlilik sahibi olmanın da önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, (Lee vd. 1991; Hayo ve Seirfert, 2003; Şentürk, 2011; Akın ve Şentürk, 2012; Kangal, 2013) evli olan bireylerin evli olmayan, eşi ölen, ya da boşanmış bireylere göre daha mutlu olduklarını ortaya koymuşlardır. Gülcan (2014) ise çalışmasında bekâr öğrencilerinin mutluluk puanlarının, evli öğrencilerinin mutluluk puanlarından daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında kadın ya da erkek evli olan bireylerin bekâr olanlara nazaran daha mutlu oldukları dikkat çekmektedir.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin dâhil oldukları meslekteki kıdem gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir (Tablo 13.). Meslekteki kıdem grupları arasındaki farklar incelendiğinde meslekteki kıdemi en yüksek olan 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem gruplarında yer alan ortaokul öğretmenlerden daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Elde

edilen bu sonuçla paralel olarak, Kara (2010) iş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında mutluluk düzeyi ile kıdemin ilişkili olduğunu kıdem yükseldikçe mutluluğun da yükseldiğini bulmuştur. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri zaman arttıkça hayattan beklentilerinin de adım adım gerçekleştiğini ve bunun sonunda da mutluluk düzeylerinin arttığını söylemek mümkündür. Gerek öğretmenlik mesleğindeki alan hâkimiyetlerinin artması gerekse mezun ettikleri öğrencilerinin başarılı bir şekilde hayata atılmalarının vermiş olduğu mesleki doyum kıdemi yüksek olan öğretmenlerin mutluluk kaynağı olarak sayılabilir.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri branş gruplarına göre incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamasının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 16.). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşını Müzik branşındaki ortaokul öğretmenleri takip etmektedir. Mutluluk düzeylerine ilişkin gözlenen en düşük ortalama puan ise Teknoloji Tasarım branşındaki ortaokul öğretmenlerine aittir. Teknoloji Tasarım branşındaki ortaokul öğretmenlerinin mutluluk ortalama puanlarının diğer branşlara nazaran daha düşük olmasının nedeni, ortaokullarda bu dersin haftalık saatinin azaltılması bunun sonucunda ise çalışma alanlarının daralıyor olması olabilir. Gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonucuna göre ise Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 16.). Başka bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri branşlarına göre değişmemektedir. Tingaz (2013) da yaptığı çalışmayla bu doğrultuda bir sonuç elde etmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarını karşılaştırdığı araştırmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarının, ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk düzeyi ortalamalarından daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucuna göre Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır (Tablo 17.). Başka bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin, buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bulunduğu okuldaki çalışma sürelerinin 1-5 yıl olması ve öğrencilerin

ilköğretim okullarından ortaokullara geçmesi bu başlıkta anlamlı bir farkın çıkmayışının bir nedeni olabilir.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 18.). Diğer bir ifade ile ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine yönelik görüşlerinin eğitim düzeyi gruplarına göre değişmediği söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak, Tingaz (2013) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencileri ile bazı öğretmen adaylarının baba ve annelerinin eğitim durumlarının mutluluk düzeylerine etkisine baktığı çalışmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Eğitim durumunun mutluluk düzeyine etkisinin olmadığını bulan (Keng ve Hooi, 1995; Kousha ve Mohseni, 2000; Michalos vd. 2005; Haller ve Hadler, 2006; Selim, 2008) başka çalışmalar da mevcuttur. Aydemir (2008) en yüksek mutluluk puan ortalamasına sahip olanların ilkök mezunları olup öğrenim düzeyi yükseldikçe mutluluk puan ortalamalarının düştüğünü fakat bu durumun anlamlı bir fark oluşturmadığını bulmuştur. Buna karşın Bülbül ve Giray (2011), araştırmalarında eğitim seviyesi ile mutluluk değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişler ve eğitim düzeyi yüksek bireylerin mutluluğa daha yakın olduklarını bulgulamışlardır. Benzer şekilde Kangal (2013), üniversite ya da yüksekokul mezunlarının; ilkök, ortaokul ve lise mezunları ile hiçbir okuldan mezun olamayan kişilere göre daha mutlu olduklarını belirtmektedir. Gülcan (2014) genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri babalarının eğitim durumları arttıkça genel olarak artmaktadır. TÜİK 2014 verilerine göre; yükseköğretim mezunu olanların en mutlu olduğu daha sonra ise mutluluk seviyesi yüksek olan grubun herhangi bir okul bitirmeyenler olduğu görülmektedir. Eren (2015) eğitim ile mutluluk arasındaki ilişkinin dolaylı bir şekilde, gelir üzerinden gerçekleştiğini, bu sonuca eğitim-mutluluk ilişkisinin gelir değişkeni analize dâhil edilmemişken anlamlı, edilince anlamsız olması neticesinde vardığını aktarmıştır. Buna karşın Akın ve Şentürk (2012), ise bireylerin mutluluk düzeylerini değişken bazında incelediklerinde eğitim seviyesinin artması, belirli bir düzeyden sonra bireyin beklediği refah düzeyine ulaşamamasının etkisiyle mutluluk düzeyinin azalmasına sebep olduğunu söylemişlerdir. Eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık

gösterdiğini bulmuş bazı çalışmalar (Diener vd., 1993; Oswald, 1997; Scoppa vd., 2008; Gaygısız, 2010; Zagorski vd., 2010; Tosyalı, 2010; Şentürk, 2011; Sevindik, 2015)

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre; daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan öğretmenlerin mutluluk düzeylerine ilişkin ortalama puanların, almamış olan öğretmenlerin ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 19.). Yani, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle merkezi ya da mahalli hizmet içi eğitim seminerleri ve sınıf yönetimi becerisi olan mesleki bilgi ve tecrübesi yüksek öğretmenlerin mentörlüğü ile öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin artırılacağı söylenebilir.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 20.). Bununla birlikte daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin, okumamış olan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir. Gerek öğretmenlik formasyonu açısından gerek eğitim sistemi dâhilinde gerçekleşen yeni durumlara ayak uydurma açısından gerekse de mesleki canlılığı kaybetmemek adına öğretmenlerin alanla ilgili kitap ya da yayın okumalarının getireceği faydaların göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, mutluluk düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Tablo 22.). Bir başka ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin, okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre değişmediğini söylemek mümkündür.

Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin Kişisel (Demografik) Değişkenlere Göre Tartışılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf yönetimi beceri düzeyi puanlarının ortalaması 4 üzerinden 3.13 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir (Tablo 23.). Ulaşılan bu sonuçla doğru orantılı olarak

Bedir (2011) matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelediği araştırmasında matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının “iyi” düzeyde olduğu belirlemiştir. Reçepoğlu (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğunu bulmuştur. Nur (2012) öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduklarını bulurken, Demirtaş (2012) ise sınıf öğretmenliği öğrencilerinin algılarına göre kendi sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini ölçtüğü çalışmada, öğrencilerin kendilerini çok yüksek düzeyde yeterli algıladıklarını tespit etmiştir. Ercoşku ve Ada (2014) etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini nicel açıdan inceledikleri çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin Zaman Yönetimi, Sunum, Katılım, Soru Sorma ve Psikolojik Etmeler alt boyutlarındaki puanların erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 25.). Bir başka ifadeyle Çorum il merkezinde görev yapan kadın ortaokul öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin sadece Fiziksel Düzen alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Erkek ortaokul öğretmenlerinin bayan ortaokul öğretmenlerine göre daha mutlu oldukları buna karşın bayan ortaokul öğretmenlerinin ise erkeklerden daha çok sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sınıfına hâkim olan öğretmenlerin gerek harcadıkları zaman gerekse enerjiden dolayı mutluluk seviyelerinin düştüğü söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçla doğru orantılı olan çokça çalışmanın var olduğu görülmektedir. Sivri (2012) kadın öğretmenlerin kendilerini öğrenci ilişkileri ile davranış düzenlemelerinde erkek öğretmenlere göre daha yeterli algıladıklarını bulmuştur. Ercoşkun ve Ada (2014) cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre ölçme aracındaki ifadeleri daha etkili bulduklarını ve uyguladıklarını söylemektedirler. Bu çalışmadaki gibi kadınlar lehine benzer sonuçları olan (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002; Demirtaş ve Özer, 2007; İlgar, 2007; Kars, 2007; Çubukçu ve Girmen, 2008; Ünlü, 2008; Ayar ve Arslan, 2008; Keskin, 2009) çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna karşın Dilci (2012)'nin araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikleri bakımından, erkek

öğretmenlerin kendilerini kadın öğretmenlere göre daha yeterli hissettikleri bulunmuştur. Bedir (2011) matematik öğretmenlerinin, cinsiyetleri ile sınıf yönetimi becerilerine olan inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark bulamayan başka araştırmalar da (Gündüz, 2001; Bila, 2006; Akın, 2006; Korkmaz, 2007; Yalçın, 2007; Denkdemir, 2007; Topal, 2007 ve Kaya, 2008; Özgün, 2008; Yaşar, 2008; Erkan, 2009; Korkut, 2009; Keskin, 2009; Güven, 2012; Nur, 2012; Receptoğlu, 2013; Demirci, 2013; Özer, 2013; Alatlı, 2014; Bozbaş, 2015) bulunmaktadır.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 26.). Diğer bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş gruplarına göre değişmemektedir. Bedir (2011), Nur (2012) ve Alatlı (2014) de sınıf yönetimi becerileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulan araştırmacılar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öte yandan Koçoğlu (2013) çalışmasında 41-50 yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin 31-40 yaş grubunda olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dinçer ve Akgün (2015) 20-24 yaşında olan öğretmenlerin puanlarının tüm diğer öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük olduğunu bulmuştur. Bozbaş (2015) ise sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında 26-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 35 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında da anlamlı bir farklılık olduğunu görmüştür.

Medeni durum değişkenine göre araştırma bulguları incelendiğinde, evli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bekâr ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir (Tablo 27.). Ancak bu farkın anlamlılık düzeyine bakıldığında Çorum ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçla doğru orantılı olarak medeni durum ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulan araştırmacılar (Durğun, 2010; Bedir, 2011; Koçoğlu, 2013; Bozbaş, 2015) da vardır.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri meslekteki kıdem grubunda yer alan ortaokul

öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının diğer meslekteki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 28.). Ancak Çorum il merkezinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 29.). Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen araştırmalar bulunmaktadır. Ercoşkun ve Ada (2014) da sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedirler. Kars (2007) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, Kaya (2008) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını, Erkan (2009) da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Meslekteki kıdem ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulan başka araştırmacılar ise (Topal, 2007; Ayar ve Arslan, 2008; Bedir, 2011; Nur, 2012; Koçoğlu, 2013; Alatlı, 2014) şeklinde sıralanabilir. Buna karşın anlamlı bir farkın olduğu ifade edilen araştırmalar da vardır. Bozbaş (2015) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görmüştür. Dinçer ve Akgün (2015) öğretmenlik deneyimi yani kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kıdemi düşük olan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sivri (2012) ye göre 16 yıl üstü deneyime sahip öğretmenler kendilerini sınıf yönetimi konusunda daha yeterli algılamaktadırlar. Akın (2006) meslekteki kıdemi 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin meslekteki kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Güven, (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça öğrencilerini daha iyi tanıdıkları için sınıf yönetimi becerilerinin de arttığını bulmuştur. Demirci (2013) meslekteki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Taflan (2007), İlgar (2007) ve Yeşilyurt ve Çankaya (2008) bu doğrultuda sonuca ulaşan araştırmalardandır.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin branşlarının sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi incelendiğinde Özel Eğitim branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 31.). Özel

Eğitim branşını Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi branşındaki ortaokul öğretmenleri takip etmektedir. Sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin gözlenen en düşük ortalama puanın Rehberlik branşındaki ortaokul öğretmenlerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel Eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki azami öğrenci sayısının 10'u geçmemesi ve iki öğretmenin aynı anda sınıf içi etkinlikleri yürütüyor olmaları sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olmasının bir nedeni olabilir. Öte yandan rehber öğretmenlerin diğer branşlarda bulunan öğretmenler gibi sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmamaları sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha düşük olmasında bir etken olabilir. Ancak gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığına bakıldığında, Psikolojik Etmenler alt boyutu dışında Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği gör÷lmüştür (Tablo 26). Elde edilen bu sonuçtan farklı olarak; Çelik (2006), Yeşilyurt ve Çankaya (2008), Yaşar (2008) ve Sivri (2012) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir şekilde branş öğretmenlerinden yüksek olduğunu saptamışlardır. İlgar (2007) çalışmasında Sınıf ve Yabancı Dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri puanlarını diğer branşlardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulmuştur. Özer, (2013) Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları ile Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri branşlarındaki aday öğretmenlerin algıları arasında, Görsel Sanatlar branşındaki aday öğretmenlerin lehine fark olduğunu tespit etmiştir. Alatlı (2014) Genel Eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri toplam puanlarının Özel Eğitim öğretmenlerinin puanlarından anlamlı derece yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırma sonucuna göre Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği gör÷lmektedir (Tablo 32.). Başka bir ifadeyle ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmediği bulunmuştur. Bu sonuca paralel olarak Nur (2012) da Okulöncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresi gruplarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur.

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim düzeyi gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur

(Tablo 33.). Elde edilen bu sonuçla doğru orantılı olarak Nur (2012) ile Dinçer ve Akgün (2015) Okulöncesi öğretmenlerinin, Bozbaş (2015) ise Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerinin öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmektedir (Tablo 34.). Bu farkın anlamlılık düzeyi incelendiğinde Soru Sorma ve Psikolojik Etmenler alt boyutlarında ders, kurs ya da seminer almış olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumuna göre Fiziksel Düzen, Zaman Yönetimi, Sunum ve Katılım alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde elde edilen bu sonuçla paralellik gösteren araştırmaları görmek mümkündür. Denizel, Güven ve Cevher (2005) Okulöncesi öğretmenlerinin, Kaya (2008) ise Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hizmet içi eğitim almaları açısından farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Ercoşkun ve Ada (2014) da hizmet içi eğitim alma değişkenine göre Sınıf öğretmenlerinin ve Eğitim Denetmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini farklı algılamadıklarını söylemektedirler. Buna karşın hizmet içi eğitim sayesinde öğretmenlerin işlerini daha etkili bir şekilde yaparak örgütün amaçlarına daha etkin bir şekilde ulaşmasını sağlayacakları (Altınışik, 2006) ve sınıf yönetimi dersi alanların sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algılarının, sınıf yönetimi dersi almayanlardan daha yüksek olduğu (Recepoğlu, 2013) sonuçlarına ulaşmış çalışmaların da var olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi başarı düzeylerinin okumamış olanların sınıf yönetimi başarı düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu ancak Soru Sorma alt boyutu hariç diğer boyutlarda bu durumun anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (Tablo 35.). Bu sonuçtan farklı olarak Recepoğlu (2013) sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okuyanların sınıf yönetimi becerilerine dair algılarının, sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir kitap okumayanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, ortalama sınıf mevcudu 20'den az grubunda yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının diğer ortalama sınıf mevcudu gruplarında yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 37.). Ancak Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Tablo 32). Literatürde sonuçları bu araştırmayla benzeşen bazı araştırmaları şu şekilde sıralamak olanaklıdır. Denizel, Güven ve Cevher (2005) Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından, Topal (2007) Sınıf öğretmenlerinin ve gözlemcilerin değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışlarının sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşmadığını (Akın, 2006; Taflan, 2007; Durğun, 2010; Sivri, 2012; Nur, 2012; Koçoğlu, 2013; Demirci, 2013; Bozbaş, 2015) gösteren başka araştırmalar da vardır. Buna karşın ortalama sınıf mevcudunun sınıf yönetimi becerilerini etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Çınar, Temel, Beden ve Göçgen, (2004) kalabalık sınıfların sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini ve sınıftaki öğrenci sayısının 20 kişi olması gerektiğini vurgularken, Dinçer ve Akgün (2015) sınıfında öğrenci sayısı daha fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfında öğrenci sayısı daha az olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Tümkaya (2005) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada sınıftaki öğrenci sayısı artıkça öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama ve sınıftaki disiplin sorunlarıyla baş etmelerinin güçleştiğini belirtmiştir. Ercoşkun ve Ada (2014) ise Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısının fazlalaşması onların sınıf yönetimi becerilerini uygulamada güçlük çektikleri veya Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini uygulayabilmeleri için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Algılarına Göre Mutluluk Düzeyleriyle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin ve Birbirlerini Yordama Durumlarının Tartışılması

Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon, yordama durumları ise Regresyon analizleri ile test edilmiştir. Verilere göre (Tablo 38.) Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ile sınıf

yönetimi becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Dolayısıyla 2014–2015 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Çorum il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Yapılan Regresyon analizi sonucuna göre ise (Tablo 39.) öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yaklaşık % 3'ünün sınıf yönetimi becerilerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Sınıf yönetimi becerisi iyi olan bir öğretmenin mesleğini icra etmekten keyif alacağı bu durumun doğal bir sonucu olarak da mutlu olabileceği düşünülmektedir. Akın (2006) da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bozbaş (2015), öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri ölçeğinden aldıkları puanlarla, öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yaptığı Pearson analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olduğunu bulmuştur. Yılmaz (2011), ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerler ve alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Babaoğlan ve Korkut (2010) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmaları sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerileri pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Alatlı (2014) ise yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgular ışığında genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgilerinin, sınıf yönetimi öz yetkinliklerini etkilemediğini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirirken mutlu olmaları ya da mutlu olarak eğitim ve öğretim etkinliklerini yerine getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayanılarak sınıf yönetimi becerisine sahip olan öğretmenlerin daha mutlu olacağı ve mesleklerinin gereklerini daha iyi yerine getirebilecekleri söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu bölümde; ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile mutluluk düzeylerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar ile ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, branş, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, eğitim düzeyi, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer alıp almama durumu, daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumu ve okuldaki ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. Ayrıca araştırmanın problem durumu olan ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki durumu açıklanmıştır.

Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile mutluluk düzeylerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:

- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin mutluluklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur.
- Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre erkek ortaokul öğretmenlerinin kadın ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.
- Bu araştırma ile Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin mutluluk düzeyine ilişkin en yüksek puana sahip oldukları, en düşük puanın ise 36-40 yaş grubundaki öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları görülmektedir

- Çorum il merkezinde görev yapan evli ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin bekâr ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinden çok küçük bir puan farkıyla fazla olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.
- Ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin dâhil oldukları meslekteki kıdem gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde; meslekteki kıdemi en yüksek olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem gruplarında yer alan ortaokul öğretmenlerden daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.
- Ortaokul öğretmenlerinin branş gruplarına göre mutluluk düzeyleri incelendiğinde; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamasının en yüksek, Teknoloji Tasarım branşındaki ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamasının ise en düşük olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen bu farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Bu araştırma ile daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okuyup okumama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcudu gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin kişisel (demografik) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar:

- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan kadın ortaokul öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.
- Bu araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemekle beraber evli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin bekâr ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu bulunmuştur.
- Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri meslekteki kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının diğer kıdem gruplarındaki ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri branş gruplarına göre psikolojik etmenler alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiş, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte Özel Eğitim branşında yer alan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerine ilişkin ortalama puanları diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir.
- Bu araştırmayla Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin buldukları okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Bu araştırma ile daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin daha önce sınıf

yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu görülmüştür. Daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin lehine soru sorma ve psikolojik etmenler alt boyutlarında anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Bununla birlikte fiziksel düzen, zaman yönetimi, sunum ve katılım alt boyutlarında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

- Bu araştırma ile daha önce sınıf yönetimi ile ilgili bir yayın okumuş olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi başarı düzeylerinin okumamış olanların sınıf yönetimi başarı düzeylerinden küçük bir puan farkıyla fazla olduğu ancak soru sorma alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda bu durumun anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri okuldaki ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemekle beraber ortalama sınıf mevcudu 20'den az olan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin diğer gruptaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın temel problemi olan ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeyleriyle sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve birbirlerini yordama durumlarının sonuçları:

- Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin varlığına bakıldığında; Çorum il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi becerilerinin, ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin küçük bir oranda yükselmesini sağladığı bulunmuştur.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında uygulamaya ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar için Öneriler

- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin mutluluklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gerek çalışma ortamlarının gerekse alan hâkimiyetlerinin artırılarak daha mutlu olmaları sağlanabilir. Daha mutlu olan öğretmenin mesleki verimliliği de aynı nispette artabilir.
- 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlik meslek hayatına yeni başlamış öğretmenden 51 ve üzeri yaşa sahip olanlara kadar tüm öğretmenlerin mutluluk kaynaklarının tespit edilip uygun çalışma ortamının hazırlanması, öğretmenlerin mutlu olmasını ve mutlu nesiller yetiştirmesini sağlayabilir.
- Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerinin diğerlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında sınıf yönetimi becerilerini artıracak ders ve uygulamaların doyurucu hale getirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine başlanıldığı andan itibaren gerek hizmet içi eğitim seminerleri ile gerekse sınıf yönetimi becerisi yüksek öğretmenlerin rehberliğinin azami ölçüde kullanılmasıyla kıdemi az olan öğretmenlere de kendilerini geliştirme fırsat ve olanağı sağlanmalıdır.
- Daha önce sınıf yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer almış olan ortaokul öğretmenlerinin daha önce sınıf yönetimi ile ilgili herhangi bir ders, kurs ya da seminer almamış olan ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda merkezi ve mahalli kurs ve seminerlerin çoğaltılması ile öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mesleki yayınlara ulaşmalarının, öğretmenlerin alan hâkimiyetlerini artırabileceği söylenebilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- İlkokul ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki öz-yeterlikleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin mutluluk kaynaklarının tespiti ve sınıf yönetimi becerilerinin ölçülmesi adına nitel ya da nicel nitel karışık araştırmalar yapılabilir.
- Okul yöneticileri ve öğrencilerin algılarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin sergilenme düzeyleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin öğrenci başarısına katkısı araştırılabilir.
- Başka değişkenlerin de öğretmenlerin mutluluklarını yordama durumu araştırılabilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin öğrenci başarısına katkısı araştırılabilir.

BÖLÜM VII

KAYNAKÇA

- Akar, H., Erden, T., F., Tor, D., Şahin, İ. T. (2010). "Study on Teachers" Classroom Management Approaches and Experiences" (Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi ve Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma). *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akarsu, B. (1997). *Mutluluk ahlakı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akçadağ, T. (2009). Sorun Davranışların Yönetimi. H. Kiran (Editör). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara. Anı Yayıncılık. s. 269-302'deki makale.
- Akgül, M. (2004). Yaşlılık ve dindarlık: dindarlık, hayattan zevk alma ve mutluluk ilişkisi (Konya huzurevi örneği). *Dini Araştırmalar*, 7(9), 19-56.
- Akın, D. (2011). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı*. C. Gülşen, (Ed.), Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi (2. Baskı) İçinde (1-15). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akın, B. H. Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Aktepe, V. (2005). "Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi", G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, s.15-24.
- Altıntaş, H. (1999). *İslam Ahlakı*. Akçağ Yay: Ankara.
- Amirnezhad, A. (2010). Class management. Province weekly. Bushehr: Birami.
- Apaydın, H. (1996). *Üniversite öğrencilerinin dini yasaklarla ilgili tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Atik, M. K. (2006). *Radikal söylemlerde kullanılan dini kavramlara Kur'an açısından yaklaşım*. Küresel Bir Sorun Olarak Şiddet ve Din Sempozyumu, 127, Kahramanmaraş, KSÜ İlahiyat Fakültesi Yay. 69-74.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (ilk yetişkinlik dönemi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydemir, R. E. (2008). *Dindarlık ve mutluluk ilişkisi (ilk yetişkinlik dönemi)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ayyash-Abdo, H. and Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being Among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265-284.
- Babaoğlu, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Babaoğlu, H. (2008). Mutsuz mutluluk çabası. *Vatan Gazetesi*, <http://psikoloji-psikiyatri.com/mutluluk.html>
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedir, D. (2011). *Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Yönelik Öz-Yeterlik Alguları İle Sınıf Yönetimsel Becerileri Arasındaki İlişki (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *folklor/edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Biswas-Diener, R. ve Diener, E. (2001). Making the best of a bad situation: Satisfaction in the slums of calcutta, *Social Indicators Research*, 55(3), 329-352.
- Blanchflower, D. G. and Oswald, A. J. (2007). Is well-being u-shaped over the life cycle? *The warwick economics research paper series (TWERPS) 826*, University of Warwick, Department of Economics.
- Brophy, J. (1999). *Teaching International Academy of Education*. Web: <http://www.iaoed.org/files/prac01e.pdf> adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Brown, M. R., ve Sayeski, K. L. (2011). Developing A Classroom Management Plan Using A Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children*, 44(1) 8-17.

- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bülbül, Ş. Giray, S. (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*, 11, 113-123.
- Cangelosi, J. S. (2008). *Classroom management strategies: gaining maintaining students' cooperation*, Sixth Edition. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Celep, C. (2008). Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama (3.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christoph, B. ve Noll H-H. (2003). Subjective well-being in the European union during the 90s, *Social Indicators Research*, 64(3), 521-546.
- Cooper, H. Okamura, L. and McNeil, P. (1995). Situation and personality correlatis of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of Research in Personality*, 29, 395-417.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk Bilimi*. (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar., L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 1-16). Ankara: Pegem.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F.A., Çapri, B., ve Büte, M. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(3), 625-636.
- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi eğitimde iletişim, G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 203-217). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, Bayram (2006). *Türkiye Türkçesinde mutluluk ve üzüntü göstergeleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, F. (2013). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojisi Sınıflarındaki Sınıf Yönetimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H. (2009). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık. ss. 1-34' deki makale.
- Demirtaş, Z., Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. Sınıf. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 18-29.
- Diener, E. Oishi, S. ve Lucas, E. R. (2003). Personality, culture, and subjective well-eing emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E. Sandvik, E. Seidlitz, L. ve Diener, M. (1993). The Relationship between Income and subjective well-being: Relative or absolute?, *Social Indicators Research*, 28(3), 195-223.
- Diener, E. Suh, M. E. Lucas, E. R. ve Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life-satisfaction and self- esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Dilmaç, B. Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Dollase, R. And Bielefeld, U. (2009). *Classroom management, The Significance of reduction of comlexity for Good Teaching*, <http://www.teachers-ipp.eu/classroommanagement.html/3.%20Class%20room%20management%20-%20EN.pdf>, erişim tarihi, 20.03.2015.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal bir sistem olarak sınıf., M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 14-27). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dumludağ, G. Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ekici, G. (2011). Öğretim yönetimi., E.Karip (Editör), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 70- 107).Ankara: Pegem.
- Ekinci, C., ve Burgaz, B. (2009). *İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri*. Sosyal Bilimler Dergisi, (22), 91-111.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Erdoğan, İ. (2011). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, K. A. (2015). *2004-2013 döneminde Türkiye'deki öznel iyi oluş ve mutluluğun etmenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2009). Zaman Yönetimi. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık. ss. 125-150' deki makale.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Evertson, C. M., Neal, K. W. (2005). "Looking into learningcentered classrooms:Implications for classroom management". *Benchmarks for Excellence* (Edit. B. Demarest). Washington. DC: NEA.
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freiberg, H., J. (2002). "Essential Skills for New Teachers". *Educational Leadership*. 59 (6), 56-60.
- Frijters, P. Haisken, J. ve Shields, A. M. (2004). Investigating the pattern and determinants of life satisfaction in germany following reunification, *Journal of Human Resources*, 39(3), 649-674.
- Fromm, E. (1994). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*, Çev. Y. Salman- N. İçten, Payel Yay: İstanbul.
- Fromm, E. (2003). Erich Fromm'un 'Psikanaliz ve Din' adlı yapıtı üzerine bazı düşünceler, *OMÜİFD*, (18- 19), 163-192.
- Froyen, L.A., & Iverson, A.M. (1999). *Schoolwide and Classroom Management: The Reflective Educator-Leader*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Ganser, T. (1999, April). Reconsidering the relevance of Veenman's (1994) meta---analysis of the perceived problems of beginning teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Garrod, S.A.R. and Maziar, C.M. (1988). "Development of Classroom Management Skills", *IEEE Transactions on Education*, Vol. 31, No. 2, May, pp.128-132.
- Gaygısız, E. (2010). Economic and cultural correlates of subjective well-being in countries using data from the organisation for economic co-operation and development (Oecd), *Psychological Reports*, 106(3), 949-963.
- Giblin, L. (1995). *İnsan ilişkilerinde kendine güven ve güç elde etmenin yolları*. 2.Baskı. Çev: Güpgüpoğlu, İ. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gilpatrick, R. (2010). *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229)
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zeka*, Çev. B. S. Yüksel, İstanbul: Varlık Yay.
- Gökberk, M. (1996). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Göral, Ş. (2013) *İnternet ortamında geçirilen boş zamanın üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyum değerlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyum üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülenç, K. (2013). *Mutluluk nedir?* (1. Basım). İstanbul: Mandolin Yayınları.
- Gülşen, C. (2011). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Anı yayıncılık 2.baskı.

- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılımı ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 115-131.
- Güven, S. (2012). *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Haller, M. ve Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social Indicators Research*, 75(2), 169-216.
- Hançerlioğlu, O. (1967). *Felsefe Ansiklopedisi, Kavramlar ve Akımlar*. Cilt 4(L-O). Remzi Kitabevi.
- Harris, Alene H. (1991) "Proactive Classroom Management: Several Ounces of Prevention". *Contemporary Education*. Vol. 62, Nr. 3, s. 156-160, Spring.
- Hayo, B. ve Seifert, W. (2003). Subjective economic well-being in Eastern Europe, *Journal of Economic Psychology*, 24(3), 329-348.
- Hefferon, K. and Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. England: Mc Graw Hill.
- Humphreys, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?*, (Çeviren: Berat Çelik), 2. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- İflazoğlu Saban, A. (2008). Kural ve Prosedürler. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 215-241).Ankara: Kök Yayıncılık.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyumu Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacobsen, David and Others. (1985). *Methods for Teaching. A Skills Approach*. Second Ed. Charles and Merril Pub. Comp. Columbus.
- Jacques, K. (2000). Solicitous tenderness: Discipline and responsibility in the classroom. In H. Cooper & R. Hyland (Eds.), *Children's perceptions of learning with trainee teachers* (pp. 166-177). London: Routledge.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-133.
- Kapusuzoğlu, S. (2004), İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Kara, M. M. (2010). *İş tatmini ile mutluluk ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. (2005). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayınları.5.baskı
- Karslı, M. D. (2009) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Keng, H. A. ve Hooi, S. W. (1995). Assessing quality of life in Singapore: An exploratory study, *Social Indicators Research*, 35(1), 71-91.
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 76-95.
- Kırbıyık, M. E. (2012). Mutluluk Ahlakı (Eudaimonizm). *Farabi e-Dergi*, 3, 12-19.
- Kırimer, F. (2014). *The role of capitalization and mattering among married couples: An attachment theory perspective*.

- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kousha, Mahnaz ve Mohseni, Navid (2000). Are Iranians happy? A comparative study between Iran and the United States. *Social Indicators Research*, 52(3), 259-289.
- Kuran, K. (2005). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti Pegema Yayınları, (s. 77-101).
- L. Moghtadaei & R. Hoveida1 Relationship between Academic Optimism and Classroom Management Styles of Teachers—Case Study: Elementary School Teachers in Isfahan International Education Studies; Vol. 8, No. 11; 2015 ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039 Published by Canadian Center of Science and Education
- Acar, E. (2007). Uzmanlık alanında çalışmanın iş doyumuna etkisi. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*. 3(1), 1-18.
- LaBarbera, A. P. ve Gürhan, Z. (1997). The role of materialism, religiosity, and demographics in subjective well-being. *Psychology and Marketing*, 14(1), 71-97.
- Ladd, K. (2000). A comparison of teacher education programs and graduate's perceptions of experiences. Dissertation Abstracts International, 61(12A), 4695 (UMI No. 9998491).
- Lama, D. (2000) Mutluluk Sanatı, Çev. Güneş Tok-çan, Klan Yayınları.
- Lee, R. G. Seccombe, K. ve Shehan, L. C. (1991). Marital status and personal happiness: An analysis of trend data. *Journal of Marriage and the Family*, 53(4), 839-844.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008, March). Psychology's contribution to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45 (3), pp. 227-234.
- Lucas, R.E. and Gohm, C.L. (2000). Age and sex difference in subjective well-being cross cultures. In E. Diener and E.M. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291-350) London: The MIT Press.
- Martin, N. K., Shoho, A., & Yin, Z. (2003). *Attitudes and Beliefs Regarding Boston*. Allyn and Bacon
- Wolfgang, C. H. (2004). *Solving discipline and classroom management problems*. New York: John Wiley and sons INC.
- McCormack, C. (2001). Investigating the impact of an internship on the classroom management beliefs of preservice teachers. *The Professional Educator*, 23(2), 11–22.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19(3), 91–107.
- Michalos, C. A. Thommasen, V. H. Anderson, N. Read R. ve Zumbo, D. B. (2005). Determinants of health and the quality of life in the bella coola valley. *Social Indicators Research*, 72(1), 1-50.
- Monroe, A. E. Blackwell, S. E., & Pepper, S. K. (2010). Strengthening professional development partnerships while bridging classroom management instruction and practice. *The Professional Educator*, 34(2), 1–9.
- Myers, D., G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*. 6.1, 10–19.
- Omay, N.M. (2004). Aristoteles Ahlâkında "Mutluluk" Kavramı. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Oswald, J. A. (1997). Happiness and economic performance. *Economic Journal*, 107(5), 1815-1831.
- Özen, Y., Gülaçtı, F. (2006). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*, Ankara: Burgaz yayınları.
- Özgen, M., K. (1997). Farabi'de Mutluluk ve Ahlak İlişkisi, İnsan Yayınları, İstanbul, 104 s.
- Özgen, M., K. (2005). Farabi'nin Mutluluk Anlayışı. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri.
- Öztürk, B. ve Koç, G. (2001). "Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl 7, Sayı 27, s.359-395.
- Peterson, C., Park, N. K. & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empathy life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25 – 41.
- Recepoğlu, S. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.
- Russel, B., (2003). *Mutluluk Yolu*, Çev. N. Özyürek, Varlık Yay., İstanbul, 135 s.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Sabbaghian, Z. (2001). *Effective classroom management*. Shahid Beheshti publication, Tehran
- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 14-57). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Saföz Güven, İ., K. (2008). Fen Ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet Ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri Ve Psikolojik Örüntü Türleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Sınıf Yönetimi, Ed: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, s.70-98, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Savage, T., V., Savage, M., K. (2010). *Successful Classroom Management and Discipline: Teaching Self-Control and Responsibility*. (3. Baskı). USA: Sage publications.
- Sayar, K. (2013). *Ruh hali*. (9. Basım). Timaş Yayınları. İstanbul.
- Scoppa, V. ve Michele, P. (2008). An empirical study of happiness in Italy. *B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 8(1) (Contributions), Article 15.
- Seligman, M. (2007). *Gerçek Mutluluk*. (Çev. S. Kunt Akbaş, Çev. Ed. E. Köroğlu). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88(3), 531-562.
- Selim, S. (2008). Türkiye’de Bireysel Mutluluk Kaynağı Olan Değerler Üzerine Bir Analiz: Multinomial Logit Model. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 3, 2008, s.345–358.
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2009). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *Ekev Akademi Dergisi*. (29), 275-288.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Sivri, D., G. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Stewart & Wells, G. (2000). An investigation of student teacher and teacher educator perceptions of their teacher education programs and the role classroom management plays or should play in preservice education. Doctoral dissertation. The Claremont Graduate University, 61(O2A), 574.
- Suhail, K. ve Chaudhry, R. H. (2004). Predictors of subjective well-being in an eastern muslim culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376.
- Şahin, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışı, *Elementary Education Online*, 10(3), 905-918.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şengül, T. (2005). “*Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi ve Disiplin*”, *Milli Eğitim*, Yıl 33, Sayı 166, s.131-137.

- Şentürk, E. (2011). *Mutluluk düzeyinin sosyo-demografik özelliklerle lojistik regresyon analizi aracılığıyla incelenmesi ve Türkiye için bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabancalı, E. (2009). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık. ss. 61-81 deki makale.
- Tan, J. S. Tambyah, K. S. ve Kau, K. A. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality of life perceptions: Evidence from a national survey of Singaporeans. *Social Indicators Research*, 78(1), 33-59.
- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk Psikolojisi*, Timaş Yay. İstanbul.
- Taylor, Fredrick W. (1919). *The Principles of Scientific Management*. New York and London: Harper & Brothers Publishing.
- TDK, 2015. <http://tdk.gov.tr/>
- Temel, A. (2006), “Okulda ve Sınıfta Disiplin”, 4 Mayıs 2015. (http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.doc).
- Tiliouine, H. Cummins, A. R. ve Davern, M. (2006). Measuring well-being in developing countries: The case of Algeria, *Social Indicators Research*, 75(1), 1-30.
- Timur, M., S. (2008). Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tingaz, E. O. (2013) *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı ile İlişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Tosyalı, M. (2010). *Evli bireylerde bağımlı ve özerk (sosyotropik-otonomik) kişilik özellikleri, empati ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuğcu, T., (2000). *Batı Felsefesi Tarihi*, Alesta Yay., Ankara, 602 s.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- TUİK (2014). Yaşam memnuniyet anketi. http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=15 Erişim Tarihi: 26.01.2016
- Tunç-Çağlayan, A. (2015). *Sporun üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Turan, S. (2011). Sınıf yönetiminin temelleri. teori ve uygulamada sınıf yönetimi.(Editörler: M. Şişman ve S. Turan). Ankara: Pegem A.
- Turkay, Y. (2009). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mutlu Eğitim Yöneticisi Algısı. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Tutkun, Ö., F. (2006). “Sınıf Düzeni”. (Edit. Zeki Kaya). *Sınıf Yönetimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, S.235-265.
- Tuzgöl-Dost, M. (2006). Üniversite Öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Tümkaya, S. (2011). Türk üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşu yordayan sosyodemografik değişkenler ve mizah tarzları. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158-170.
- Türkdoğan, T. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Weinstein, C., Curran, M., Clarke, S., T. (2003). “Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action”, *Theory Into Practice*, m42 (4), 269-276.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- Yaşar, S. (2008). *Classroom Management Approaches of Primary School Teachers. (İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları)* Yüksek lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da Mutluluk*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel yayın.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yisrael, S. B. (2012). *Classroom Management: a guide for urban school teachers*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 62-82). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zagorski, K. Kelley, J. ve Evans, D. R. M. (2010). Economic development and happiness: Evidence from 32 Nations, *Polish Sociological Review*, 169(1), 3-19.
- (<http://dictionary.cambridge.org>)
- (<http://turkce-arapca.cevirsozluk.com>)

BÖLÜM VIII

EKLER

EK 1- EK 1- Oxford Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni

TARİH: 26/11/2014

**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞINA,**

Kurulunuzdan onay alınması halinde **Osman DÜZGÜN** tarafından gerçekleştirilecek olan "**Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**" başlıklı tezde, tarafımdan Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "**Oxford Mutluluk Ölçeği**" nin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: DOC. DR.

ADI SOYADI: TAYFUN DOĞAN



İMZA

İŞ ADRESİ: NİĞDE ÜNİVERSİTESİ, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

TELEFON: 0532 221 7274

E-POSTA: dogantayfun@msn.com

EK 2- Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği Kullanım İzni

TARİH: 20/ 11/ 2014

**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞINA,**

Kurulunuzdan onay alınması halinde **Osman DÜZGÜN** tarafından gerçekleştirilecek olan **“Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi”** başlıklı tezde, tarafımdan geliştirilmiş olan **“Sınıf Yönetimi Becerileri”** ölçeğinin kullanılmasına izin veriyorum.

ÖLÇEK SAHİBİNİN;

UNVANI: Yrd. Doç. Dr.

ADI SOYADI: Yılmaz TONBUL

İMZA



İŞ ADRESİ: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

TELEFON:232-3115265

E-POSTA: yilmaztonbul@gmail.com

EK 3- Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümü; kişisel bilgilerden, ikinci bölümü mutluluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ifadelerden ve üçüncü bölümü ise sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilecek veriler yalnızca bu araştırmada kullanılacak olup bunun dışında her hangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatle okuyarak, durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırma için kimliğinizin belirlenmesi önemli olmadığından, anket formlarına isim yazılmasına gerek yoktur. Toplanan veriler kişi bazında değil, toplu olarak yorumlanacaktır. Lütfen her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Şimdiden ayıracağımız değerli vaktiniz ve araştırmaya yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederim.

Osman DÜZGÜN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi
(Sınıf Öğretmeni)

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
 2. Yaşınız : 35 ve daha az 36-40 41-45 46-50 51 ve üzeri
 3. Medeni Durumunuz : Evli Bekâr
 4. Meslekteki Kıdeminiz : 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri
 5. Branşınız (Lütfen yazınız) :
 6. Bu Okulda Çalışma Süresi : 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri
 7. Eğitim Düzeyiniz : Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
 8. Daha önce Sınıf Yönetimi ile ilgili ders, kurs ya da seminer aldınız mı?
 9. Daha önce Sınıf Yönetimi ile ilgili bir yayını okudunuz mu?
 10. Okuldaki Genel Ortalama Sınıf Mevcudu: 20'den az 21- 30 arası 31 – 40 arası 40 üzeri
-

EK 4- Oxford Mutluluk Ölçeği

BÖLÜM 2: ÖĞRETMENLERİN MUTLULUK DÜZEYLERİ

Aşağıda mutluluk düzeylerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen her ifade için durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Çoğunlukla katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılmıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Kendimden hoşnut değilim.						
2. Diğer insanlara karşı oldukça ilgiliyim.						
3. Hayatın oldukça ödüllendirici olduğunu düşünüyorum.						
4. Neredeyse herkese karşı oldukça sıcak duygular besliyorum.						
5. Sabahları dinlenmiş olarak uyanırım.						
6. Geleceğim hakkında pek iyimser değilim.						
7. Pek çok şeyi eğlenceli buluyorum.						
8. Yaptığım şeylere karşı ilgili ve kendini adayan birisiyim.						
9. Hayat güzeldir.						
10. Dünyanın iyi bir yer olduğunu düşünmüyorum.						
11. Çok gülen birisiyim.						
12. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.						
13. Çekici birisi olduğumu düşünmüyorum.						
14. Yaptıklarımın yapmak istediklerim arasında büyük fark var.						
15. Çok mutluyum.						
16. Çevremdeki güzellikleri fark ederim.						
17. Diğer insanlar üzerinde daima neşeli bir etki bırakırım.						
18. Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.						
19. Yaşamımın kontrolü elimde değilmiş gibi hissediyorum.						
20. Kendimi herhangi bir konuda sorumluluk alabilecek güçte hissediyorum.						
21. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissediyorum.						
22. Genellikle neşeli ve sevinçliyim.						
23. Herhangi bir konuda karar vermekte zorlanırım.						
24. Yaşamımın belli bir amacı ve anlamı yok.						
25. Kendimi oldukça enerjik hissediyorum.						
26. Genellikle olaylar üzerinde olumlu etkim vardır.						
27. Diğer insanlarla birlikte olmaktan keyif almıyorum.						
28. Kendimi çok sağlıklı hissetmiyorum.						
29. Geçmişimle ilgili pek mutlu anılara sahip değilim.						

EK 5- Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

BÖLÜM 3: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ

Aşağıda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ifadelere yer verilmiştir. Lütfen aşağıda sıralanan özelliklerde kendinizi ne ölçüde yeterli gördüğünüzü işaretleyiniz.	Gözlenmedi	Zayıf	Orta	İyi	Çok İyi
1. Sınıfın tertip ve düzeni					
2. Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme					
3. Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme					
4. Dersin amacı ve öğrenci gereksinimlerini doğrultusunda değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanabilme					
5. Öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği					
6. Sınıfta ilgiyi canlı tutmak için, sınıfı güdüleyebilme ve farklı konulara geçinebilme					
7. Sınıf düzenlemesinin çekiciliği					
8. Sınıftaki rutin işlerin (tahtanın silinmesi, bazı araç-gereçlerin çoğaltılması vb.) yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme					
9. Dersi daha çok öğrenci merkezli işleyebilme					
10. Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma					
11. Sınıf içi etkinlikleri günlük yaşam ile ilişkilendirebilme, öğrenci için anlamlı hale getirebilme					
12. Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme					
13. Yazı tahtasında yapılan çalışmaların düzenli ve okunaklı olması					
14. Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme					
15. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme					
16. Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme					
17. Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme					
18. Soruları öncelikle kişilere değil, sınıfın tümüne yöneltme					
19. Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme					
20. Öğrenme etkinliğini önemli konuları özetleme ile sonuçlandırma					
21. Öğrencilere adıyla seslenme					
22. Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme					
23. Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme					
24. Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme					
25. Öğrencilere yalnızca yanıt hakkı değil, soru sorma fırsatları da verebilme					

Katkılarınız için teşekkürler.

EK 6- Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43436584/44/321701
 Konu : Anket Çalışma İzin Onayı
 (Osman DÜZGÜN)

12/01/2015

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇORUM

İlgi : 29/12/2014 tarih ve 64443409-100/191 sayılı yazınız.

Okulunuz öğretmenlerinden Osman DÜZGÜN İlimiz Merkezinde bulunan Ortaokul Müdürlüklerinde görevli öğretmenlerin isteği doğrultusunda "**Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**" konusunda yapacağı anket çalışması ile ilgili Çorum Valilik Makamı'ndan alınan İzin Onay'ı ekte gönderilmiştir. Öğretmen Osman DÜZGÜN'ün ilgili çalışmalarını bitirmesini mütakip, yapılan çalışmaların CD kayıtlı iki örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme bölümüne gönderilmesinin sağlanması hususunda; Gereğini rica ederim.

Kadir SÖNGÜT
 Müdür a.
 Müdür Yardımcısı

EKLER
 EK-A (1) Sayfa Valilik Makamı'nın Olur'u.

*Güvenli Elektronik İmza Aslı ile Aynıdır. 15.01.2015

A. Osman ÖNDER
 Araştırmacı

Üçtutlar mah. Eşref Hoca cad. No:8 Çorum
 Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
 e-posta: arge19@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A. Osman ÖNDER Araştırmacı
 Tel: (0 364) 2260747-160
 Faks: (0 364) 2262264

T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43436584/44/216363
Konu : Anket Çalışma İzni
(Osman DÜZGÜN)

08/01/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarih ve B.08.OYET.0020.00.0/3616 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2012/13 sayılı Genelge.
b)Çorum Özel Eğitim Uygulama Merkezi Müdürlüğü'nün 29/12/2014 tarih ve 64443409-100/191 sayılı yazısı.

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitim Yönetimi,Denetimi,Planlaması ve Ekonomisi alanında tezli yüksek lisans eğitimine devam eden öğretmen Osman DÜZGÜN "**Öğretmenlerin Mutluluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi**" konusunda İlimiz Merkezinde bulunan Ortaokul Müdürlüklerinde görevli öğretmenlerin isteğe bağlı katılımları ile anket çalışma yapma isteği ilgi (b) sayılı yazı ekinde alınmıştır.

Bu bağlamda; Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinliklerin izinleri konulu 2012/13 Sayılı Genelge'ye istinaden yapılacak olan anket çalışmasının:

a) Araştırmanın ve veri toplama araçlarının Anayasa, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; milli ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden, cinsiyet, din,dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ve Uluslararası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almaması,

b) Yapılacak olan anket çalışmasının kişi, kurum ve kuruluşların reklamını veya tanıtımını yapan ifade ve öğelerin bulunmaması,

c) Anket Çalışmasını yapacak öğretmen Osman DÜZGÜN, İl Merkezindeki Ortaokul Müdürlüklerine çalışma hakkındaki bilgi ve belgeleri ilgili Okul idarelerine sunması, anket çalışmasına katılacak öğretmenlerin tamamen isteklerine bağlı çalışmaya katılmaları,

d) Anket çalışmasının başlangıç tarihi **09/01/2015** bitiş tarihi **31/03/2015** tarihleri arasındadır. Yapılacak olan çalışma kesinlikle Eğitim ve Öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul idarelerinin belirleyeceği gün ve saatlerde yapılması, çalışmanın bitmesini müteakip yapılan çalışmaların CD kayıtlı iki örneğinin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne verilmesi, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
...../01/2015

Adem SAÇAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER
EK-A (1) 2012/13 Sayılı Genelge
EK-B (6) Sayfa Müracaat Evrakları

Üçtutlar mah.Eşref Hoca cad.No:8 Çorum
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: arge19@meb.gov.tr

*Güvenli Elektronik İmza ile Aynıdır. 15.01.2015


A. Osman ÖNDER

Araştırmacı
Ayrıntılı bilgi için: A.Osman ÖNDER Araştırmacı
Tel: (0 364) 2260747-160
Faks: (0 364) 2262264

EK 7 – Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Osman DÜZGÜN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 05.03.1980 / Suluova
İletişim Bilgileri	E-posta: osmanduzgun05@hotmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lisans: 1998-2002 Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans: 2013-2014 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2002-2006: Milli Eğitim Bakanlığı Zile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yaylakent Hüseyin Karış İlkokulu Sınıf Öğretmeni 2006-2008: Milli Eğitim Bakanlığı Zile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çayır İlkokulu Müdür Yardımcısı 2009-2012: Milli Eğitim Bakanlığı Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kale Özel Eğitim Uygulama Merkezi Sınıf Öğretmeni 2013-2014: Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü Engelsiz Yaşam Merkezi Müdür Yardımcısı 2015-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü Merkez Değirmendere Kardelen Akkuş İlkokulu Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni