

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ**  
**BECERİLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mürsel KENDİRCİ**

**İstanbul**  
**Haziran-2019**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ**  
**İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mürsel KENDİRCİ**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR**

**İstanbul**

**Haziran-2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

  
.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

  
.....

Üye Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN

  
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

  
.....

Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

  
Mürşel KENDİRCİ

## ÖNSÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR'a, eğitim alanında dersleriyle ve imkânlarıyla bizlere öncü olan İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi akademisyenlerine, yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen eşim Zehra KENDİRCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

**Mürsel KENDİRCİ**  
**İstanbul-2019**

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mürsel KENDİRCİ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

Haziran-2019, 91 Sayfa

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul ilinin Avcılar ve Esenyurt ilçesindeki ilkokullar arasından seçilmiş 27 ilkokulda görevli 450 sınıf öğretmenden oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Ergen (2016) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” ve Polat (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde verilere yönelik frekans ve yüzde dağılımı alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve motivasyon düzeyinin belirlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Değişkenler arasında farklılığı ortaya koyabilmek için ikili karşılaştırmalarda dağılım normal olduğundan t testi, ikiden fazla değişken gruplarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı bulunması durumunda Tukey testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ölçeği genel ortalamaları ile öğretmen motivasyon ölçeği genel ortalamaları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmenleri, Sınıf Yönetim Becerileri, Motivasyon

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS AND MOTIVATIONS OF CLASSROOM TEACHERS**

Mürsel KENDİRCİ

Master, Education Management

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

June-2019, 91 Pages

The aim of this study is to examine the relationship between classroom management skills and motivations of classroom teachers. The research was conducted with relational screening model to investigate the relationship between classroom management skills and motivation of classroom teachers. The universe of the study is composed of primary school teachers working in the official primary schools in Istanbul. The sample consists of 450 primary school teachers from 27 primary schools in the districts of Avcılar and Esenyurt. "Classroom Management Skills Scale çęi developed by Ergen (2016) and 6 Teacher Motivation Scale" developed by Polat (2010) were used in data collection. In the first part of the scale, frequency and percentage distribution for the data were taken. Arithmetic mean and standard deviation were used to determine the classroom management skills and motivation level of the class teachers. In order to reveal the difference between the variables, the distribution was normal in the paired comparisons, and t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare the groups of more than two variables. Tukey test was applied if the difference was significant. There is a moderately and positively significant relationship between the general average of classroom management skills scale of the class teachers and teacher motivation scale.

**Key Words:** Classroom Teachers, Classroom Management Skills, Motivation

# İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI .....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar .....	x
KISALTMALAR .....	xii

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi .....	2
1.3.Araştırmanın Amacı .....	2
1.4.Araştırmanın Önemi .....	3
1.5.Sayıtlılar .....	4
1.6.Sınırlılıklar .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1.Öğretmenlik.....	5
2.1.1.Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı.....	6
2.1.2. Öğretmenlik Mesleği.....	6
2.1.3. Öğretmenlik Özellikleri.....	7
2.1.4. Öğretmenin Görevleri.....	9
2.1.5. Öğretmenlik Yeterlilik ve Alanları.....	11
2.2.Sınıf Yönetimi.....	13
2.2.1. Sınıf Yönetimi Özellikleri.....	13
2.2.2. Sınıf Yönetimi Etkinlikleri.....	14
2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	16
2.2.3.1. Klasik Yaklaşım.....	16
2.2.3.2. Modern Yaklaşım.....	16



2.2.3.3. Otokratik Yaklaşım.....	17
2.2.3.4. Gelişimsel Yaklaşım.....	17
2.2.3.5. Etkileşimsel Yaklaşım.....	18
2.2.4. Sınıf Yönetim Modelleri.....	18
2.2.4.1. Tepkisel Model.....	19
2.2.4.2. Önlemsel Model.....	20
2.2.4.3. Gelişimsel Model.....	20
2.2.4.4. Bütünsel Model.....	20
2.2.4. Öğretmenin Sınıftaki Yeri.....	21
2.3. Motivasyon.....	22
2.3.1. Motivasyon Tanımı ve Önemi.....	22
2.3.2. Motivasyonun Konusu.....	23
2.3.3. Motivasyonun Süreci.....	24
2.3.4. Motivasyon Araçları.....	25
2.3.4.1. Sosyo Ekonomik Araçlar.....	25
2.3.4.2. Örgütsel ve Yönetimsel Araçlar.....	26
2.3.4.3. Psikososyal Araçlar.....	27
2.4. Literatür İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	28
2.4.1. Sınıf Yönetim Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	28
2.4.2. Motivasyon İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	29

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>31</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	31
3.2. Evren ve Örneklem.....	32
3.3. Veri Toplama Aracı.....	32
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	32
3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği.....	32
3.3.3. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	35

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>BULGULAR.....</b>	<b>37</b>
----------------------	-----------

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	37
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	37
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	38
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	38
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	39
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	39
4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	41
4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	42
4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Kurum Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	43
4.3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İstihdam Tipi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	44
4.3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	45
4.3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	48
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	50
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	50
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	50
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	50
4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	51

4.4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	52
4.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Kurum Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	53
4.4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının İstihdam Tipi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	54
4.4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	54
4.4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	56
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ile Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi.....	57

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>59</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>64</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>69</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>77</b>

## TABLolar

Tablo 3.1: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler.....	33
Tablo 3.2: Motivasyon Ölçeği Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler.....	34
Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Kurum Kıdemi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	42
Tablo 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İstihdam Tipi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	43
Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	44
Tablo 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	49

Tablo 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	50
Tablo 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 4.17: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Kurum Kıdemi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.19: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	54
Tablo 4.20: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.21: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ile Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi Sonuçları.....	56

## KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
UNESCO	: Bileşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
SPSS	: (Statistic Packets For Social Scienes) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1.Problem Durumu

Eğitimin temel taşı olan öğrenciyi, sınıf yönetimi yaşamsal ve yapısal anlamda çok etkilemektedir. Bu yüzden sınıf yönetimi sistem içindeki temel unsurlardan bir tanesidir.

Sınıfta öğretmenin göstereceği başarılı bir yönetiminin, uygulayacağı etkinliklerin hedefine ulaşması için çok büyük katkısı olacaktır. Eğitim öğretim kalitesi açısından sınıf yöneticisinin yani öğretmenin liderlik özelliği taşıması ve gösterebilmesi çok önemlidir.

Eğitim yönetimi, sınıf yönetimi ile birlikte ele alınıp araştırılmalıdır. Eğitim alanında pek çok kavram da olduğu gibi sınıf yönetimi kavramında da bilim camiasının üzerinde birleştiği tek bir tanımlama yapmak mümkün değildir.

Toplumdaki her kesimi bir şekilde ilgilendiren sınıf yönetimi, birçok farklı ve yönlü dönemler barındırdığı için eğitimciler tarafından çeşitli biçimlerde tanımlamaları yapılmıştır. Yapılan sınıf yönetimi tanımları öğretmen tarafından sınıftaki düzenin oluşturulması, istenmeyen davranışların istenen davranışlara dönüştürülmesinin sağlanması, akademik başarı düzeyinin yükseltilmesi için yararlandığı strateji ve eylemleri açıklamakta kullanılır (Ergen, 2010: 7).

Sınıf ortamı içerisinde öğrenci, öğretmen, program ve kaynakları barındırır. Bu sebeple sınıf yönetiminin niteliği eğitim yönetiminin kalitesini yakından etkilemektedir. Sınıf olarak tanımlanan fiziki ortamda yapılacak eğitim faaliyetlerini ve öğretmen görevini üstlenen öğretmen, doğal olarak sınıfın yöneticisi ve yönlendiricisi konumundadır. Elbette öğretmen bunları yaparken mevcut ortamın tüm imkânlarını, zaman faktörünü de gözetenek en iyi biçimde değerlendirmek zorundadır.

Sınıf yöneticisi, sınıfı etkileyen genel ve özel çevre şartlarını dikkate aldığımızda sınıf ortamı içinde ve dışında gelişen olaylara göre denge sağlayan şahıs olarak tanımlayabiliriz (Erdoğan, 2003: 16).

Öğretmen, sınıf ortamında iç ve dış faktörlerle ilgili dengeyi çok iyi sağlamalıdır. Sınıf, eğitim-öğretimin hedeflerini yakalamak için faaliyetlerin gerçekleştiği fiziki ortamdır. Sınıf ortamının verimli ve etkili kullanılması bu fiziki şartlarda yapılacak faaliyetlerin amaçlarına ulaşmasında son derece önemlidir (Çalış, 2012: 21-25).

Sınıf yönetici konumunda olan öğretmen, başarılı bir sınıf yönetimi için sınıf içinde ve dışındaki sınıf yönetimini etkileyecek parametrelerin analizini iyi yapmalıdır. Öğretmen ders programını başarılı bir şekilde düzenlerse öğrenci istenmeyen davranışlarda bulunacak fırsat bulamaz. Bu durumda akademik başarının yanında davranışla ilgili sorunların çıkması da engellenmiş olacaktır.

Öğretmen öncelikle kendini, çevresini ve içinde yaşadığı toplumu her yönüyle bilmeli ve çok iyi tanımalıdır. Ters durumda başarılı bir sınıf yönetiminin gerçekleşmesi mümkün değildir.

Sınıf içerisindeki fiziksel şartlar öğretmen tarafında başarılı şekilde düzenlenmelidir. Öğrenci psikolojisi, sınıf içindeki ışık, renk, levha ve panolar, sıralar, dolaplar vb. unsurlardan etkilenir. Öğretmen bu etkinin olumlu yönde olmasını sağlamalıdır.

### **1.2.Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Eğitim öğretim sürecinde kazanımların gerçekleşmesini etkileyen pek çok öge vardır. Sınıf yönetiminin eğitim öğretimdeki başarıyı etkileyen en önemli ögelerden birisi olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmanın genel amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişki olup olmadığını ve sınıf yönetim becerileri ve motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ne düzeydedir?
- 2) Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ne düzeydedir?



3) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kurum kıdemi, sınıf mevcudu, istihdam tipi ve motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

4) Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, kurum kıdemi, sınıf mevcudu, istihdam tipi ve motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

5) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Eğitim öğretim faaliyetleri ile toplumlar amaçlanan sosyo-ekonomik düzeye erişebilirler. Eğitim kurumları bu amacı ancak, verimli ve etkili bir çalışmayla gerçekleştirebilirler. Bu misyon eğitimdeki en önemli unsur olan öğretmenlerin gelişmesinin sağlanması ve durmadan değişen dünyada devamlı olarak kendilerini yenilemeleri ile mümkündür. Eğitim kurumları sürekli yenilik ve gelişme içerisinde olursa bazı sorunlar ortaya çıkmadan halledilebilir (Gökdoğan, 2007: 26).

Ülkemizdeki eğitim sistemi neredeyse her yıl değişmektedir. Bu değişimden kaynaklı öğretmenlerin sınıf içi faaliyetleri ve müfredatları öğrencilerin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Nitelikli ve donanımlı öğrencilerin yetişmesi için öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim öğretim vermesi son derece önemlidir. Verilen eğitimin kalitesi sınıf yönetimi ile yakından ilgilidir. Öğrenciyi aktif hale getiren ve çok yönlü bir sınıf yönetimi eğitimin daha nitelikli olmasını sağlayabilir (Buğday, 2010: 41).

Bu süreç cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte daha da önemli duruma gelmiştir. Öğretmen yetiştirilmesi, eğitim sisteminin bütün unsurlarıyla yenileştirilmesinde önemli bir meseledir. Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmenlerin yetiştirilmesinden, seçilmesine ve görev sonrası hizmet içi eğitimlerine kadar her konuda kalıcı yenilikler yapılmıştır (Özkan, 2005).

Öğretmenin tanımı ve işlevi günümüz itibarıyla çok çeşitli anlamlar taşımakta ve farklı donanımlara sahip olması gereklidir. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri de çağdaş eğitimin yeniliklerini çok iyi analiz etmektir. Mesleğe başladığında müfredatın uygulanmasında bu donanımlar mutlaka kullanılmalıdır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin; MEB yöneticilerine katkı sunacağı, ilkokul yöneticilerine katkı sunacağı, ilkokul öğretmenlerine mesleki anlamda katkı sunacağı öngörülmektedir.

### **1.5.Sayıtlar**

1- İlkokullarda çalışan öğretmenlerin yapılan araştırma ölçeğine verdikleri cevapların kendi davranış ve düşüncelerini gösterdiği düşünülmektedir.

2- İlkokullarda çalışan öğretmenler bu çalışmaya istekli olarak katılmışlardır.

3- Kullanılan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin amacına uygun geçerliliği ve güvenilirliği bulunmaktadır.

### **1.6.Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- 2018- 2019 Eğitim-Öğretim yılıyla,
- Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğiyle,
- Öğretmen Motivasyon Ölçeği,
- Kişisel Bilgiler Formuyla,
- İstanbul ili Avcılar ve Esenyurt ilçesinde resmi ilkokullarında çalışan 450 sınıf öğretmeniyle,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemler ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1.Öğretmenlik

Bir uğraşın meslek olarak kabul görmesi ve bu mesleğin yapılabilmesi için belli fonksiyonların ve belli standartların belli şartların oluşturulması ve bu iş için yetiştirilecek olan elemanların belli esaslar ölçütünde olması gerekmektedir. Devlet politikaları dâhilinde bir meslek olan öğretmenliğin usul ve esaslarını belirleyecek kurumda yine devlettir. Öğretmenlik mesleğinin çalışma standartları ve yetiştirme temelleri devlet tarafından belirlenirken mesleğin pratikte uygulanmasına devletin müdahalesi sınırlı tutmalıdır (Öztürk, 1993: 37).

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) eğitim-öğretim sürecinin en mühim faktörünün öğretmen olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin, son yıllarda mesleki anlamda sadece bir obje durumuna getirilmesinden sebepli toplumdaki statüsünün ve saygınlığının büyük ölçüde sarsılmış olmasının eğitimin ana ögesinin öğretmen olduğu gerçeğini değiştirmemelidir.

Eğitimin kalitesi birçok belirleyicinin söz sahibi olduğu çıktılar bütünüdür. Bu bütün içindeki en önemli belirleyiciler arasında eğitim-öğretim faaliyetlerini yapabilmek için ayrılan finansman, eğitim-öğretim ortamının fiziksel koşulları, eğitim uğraşlarını düzenleyen ve sınırlarını genel olarak çizen mevzuat, idarenin yapısı, öğretmenler, müfredat ve yer almaktadır. Bu faktörler çoğu zaman tek başına kimi zaman beraber eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Farklı etkileri olan bütün bu belirleyicilere karşın öğretmen, eğitim düzeyini ve etkisini doğrudan ve en etkin şekilde belirleyen temel dinamiklerden birisidir (Erden, 1995: 8).

Eğitimin gerçekleştiği ortamın ve kaynakların etkili ve verimli bir eğitim sağlanması için hazır ve elverişli olduğu, öğrencilerin de öğrenmeye istekli olduğu ve fiziksel şartların yeterli düzeyde olduğu durumlarda bile öğretmenin bu imkânları değerlendirip doğru bir şekilde kullanabilecek yeterlilikte olması mecburidir. Tersine durumda bütün bu imkânlarla karşın kaliteli ve yeterli bir eğitimin gerçekleşmesini beklemek mümkün değildir (Özoğlu, 2010: 17).

### **2.1.1.Öğretmenlik Kavramı ve Kapsamı**

Bilimsel literatürde de görüldüğü üzere öğretmenlik sözcüğünün tanımı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların özünde yatan sebep, mesleğin ele alma biçiminde görülen farklılıklardır. Öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki pozisyonu, fonksiyonu, önemi ve görevleri bağlamında farklı yaklaşımlar ve kuramlar mesleğin tanımlanmasında farklılıkların ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Öğretmenin kabul gören en yaygın tanımlarından birisi; “özel veya resmi bir eğitim kurumunda çocukların ve gençlerin öğrenme süreçlerine rehberlik etmek veya onlara yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaç için yetiştirilmiş kimse” şeklindedir. Öğretmen eğitim-öğretim alanlarında öğrencilerle birlikte eğitsel üretim sürecine katılan; öğrenme sürecini etkili kılmak için uygun ortamın oluşmasını sağlayan, öğrenciler ve velileri hedefler doğrultusunda yönlendiren, genel kültür bilgisine sahip ve alanında mahir kişidir. (Bek, 2007: 13).

Öğretmen öğrencilerde istenilen kalıcı davranış değişikliğini planlı ve programlı etkinliklerle gerçekleştiren kişidir. Öğretmenliğin özünde öğrencilere kazanımlar doğrultusunda öğretme aktiviteleri vardır ve bu aktiviteler öğretmenliği meslek haline getiren kişiler tarafından icra edilmektedir (Erden, 1995)

### **2.1.2. Öğretmenlik Mesleği**

Uzun zamandır kabul gören bir gerçek olan; bir ülkedeki eğitimin etkisini ve kalitesini doğrudan belirleyen faktörün öğretmen olduğu hatta eğitimin kalitesinin öğretmenlerin bireysel özellikleriyle sınırlı olduğu durumu vardır. Bu durumdan dolayı öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında çok ciddi faaliyetler yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Mesleğin tanımlanmasının yanında yapılan diğer bilimsel çalışmalar öğretmenlerin mesleki anlamda eğitilmesi, yetiştirilmesi, kuralları, rehberlikleri gibi konulardadır. ILO ve UNESCO yapılan bir seminerde yayınlanmış olan “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi” geçtiğimiz 50 yıllık süreçte öğretmenlik mesleğini geliştirmek için yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalar için kılavuzluk etmiştir. 5 Ekim önerisinin kabul edildiği gün, 1994 yılında yaklaşık 100 ülkede “Dünya Öğretmenler Günü” olarak kabul edilmiştir. Yükseköğretim ile mesleki ve teknik eğitime yönelik eklemeler yapılmış önerinin muhtevasında başka bir değişikliğe gidilmeden yürürlüğe konulmuştur (Demirel ve Kaya, 2014: 13).

Modern eğitim bilimi tarafından öğretmenliğe atfedilen husus eğitim sistemi içindeki önemi ve yeri tartışılmayacak bir meslek olması; öğretmenler sayesinde kuralların toplumun genel kabulüne sağlıklı bir şekilde mantıksal bir düşünce yapısında oluşmasını sağlar. Kişilerin dar kalıplardan ve kısır döngülerden çıkıp geniş bir dünya görüşüne sahip olması ve düşünme biçimlerinin ilerlemesinde etkili unsur öğretmendir (Çelik, 2011: 18) ve bu sebepten ortak bir kültürün meydana gelmesi ve yaşamasında en önemli rol yine iyi yetişmiş öğretmene düşmektedir. Bireylerin sosyo-ekonomik durumlarını biçimlendirmek ve yön vermek gibi birçok görevi olan öğretmenlik mesleği, bireylerin becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir faaliyettir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 9).

Yalnızca öğrenilmesi gereken salt bilginin belli bir zaman diliminde belli bir yaş grubuna, formel aktarıldığı bir faaliyet değildir eğitim. Eğitim sosyal ilişkileri de içine alan karşılıklı etkileşim içinde olunan dinamik bir yapıdır. Bu yüzden yararlanılan eğitim malzemesi nasıl olursa olsun, süreçte öğretmenin rolü, davranış şekli, konuyu ele alma biçimi, informal diyaloglar da önemini korumaktadır (Oktay, 1991: 6).

Yeni kuşağın geleceğinde belirleyici rol oynayan öğretmenlik, özünde vatanına, milletine ve devletine faydalı bir yurttaş yetiştirme misyonu olduğu için kutsi bir meslek olarak kabul edilmektedir (Tekışık, 1986: 8). Bununla birlikte öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve yönetim mesuliyetlerini her şeyden önce benimseyen bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin bu sorumlulukları içselleştirmesi ve yerine getirmesi devletin temel amaçlarına hizmet eder (Türk, 1999).

Öğretmenliği yalnızca öğrenme süreçlerini organize etmekten ibaret olarak tanımlamak mesleği yetersiz kılacaktır. Eğitimin yalnızca bir kapsamı olan bilgi aktarımıyla birlikte, öğretmenin tanımlayıcı esas misyonu, aktarılan bilgilerin davranışa dönüştürülmesidir. Davranışa dönüşmeyen bilgiler fonksiyonel değildir ve eğitimin tanımına hizmet etmez. Eğitimin tanımına uygun olmasıyla birlikte öğretmenliğin bu kapsamıyla da açıklanması mesleki anlamda önem arz etmektedir (Öksüzoğlu, 2009: 27).

### **2.1.3. Öğretmenlik Özellikleri**

Farklı meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında oldukça farklı niteliklere sahip olan öğretmenliğin en belirleyici özelliği, yapılmış olan çalışmalar sonucunda hiçbir durumda kati bir biçimde ölçülmesi mümkün değildir. Ölçüm standartlarının

belirlenmesi ve ölçüm durumlarının ayarlanması çok zordur. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin belirlenmesi ve daha öncesinde de, öğretmen adaylarının eğitilmesi sürecinden farklı olarak, öğretmen adaylarının hususi bir mesaiye tabi tutulmasını zorunlu tutulmaktadır (Türkdoğan, 2014: 14).

Çok sık tartışma konularından biri de öğretmenlik mesleğinin sanat ve bilim yönüdür. Öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklanan mesleğin bilim yönünün, her ihtiyaçlarının analizlerin, gözlemlerin, sezgilerin desteğiyle belirlenmesini, bunlara göre de öğrencinin ihtiyacına göre desteklenmesinde, öğretmenlik mesleğinin sanat yönünün etkili olduğunu göstermektedir (Öksüzoğlu, 2009: 30).

Öğretmenlerin kalitesi yeni kuşağın niteliğini belirlemektedir. Okullarda sorumluluklarını tam anlamıyla gerçekleştiren, yeni yüzyılın nitelikleriyle donanmış, kaliteli öğretmenleri arttırmak, okulun evraklarının düzenlemesinden çok daha önemlidir (Özdemir ve Yalın, 1998). Kültürlü, karakterli ve faal olmanın kılavuzu olan öğretmen; davranışları, duruşu ve konuşmasıyla insanların karakterlerini şekillendirmede oldukça mühim bir paya sahiptir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 10).

Eğitim-öğretim sürecini öğretmenin tasarlayabilmesi, iyi yönetebilmesi için mesleki kabiliyetlere ve donanımlara sahip olması ve bunları dersin kazanımlarına uygun olarak işlemesi gerekmektedir. Bu yeterlilikler üç başlık altına ayrılmıştır (Nakiboğlu ve Karakoç, 2005).

1. Alan bilgisi,
2. Öğretmenlik meslek bilgisi,
3. Genel kültür bilgisi.

Bir öğretmenin etkili olabilmesi için yukarıda yazılan bu yeterliliklerin yanında nitelikli ve yapıcı karakteristik vasıflara da sahip olması gereklidir (Erden, 1995: 13). Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri farklı bir perspektifle inceleyen Öztürk (1993), öğrencilere gereken ilgiyi göstermek, onlarla tanışmak ve kaynaşmak, gerektiğinde onlara yardım etmek, adil, tarafsız ve dürüst, öğrencilerin kişisel farklılıklarına karşı saygılı davranmak, okul ve sınıf içerisinde demokratik olabilmek ve öğrencileri kişisel özelliklerine göre yönlendirme yapmak şeklinde sıralamaktır.

#### **2.1.4. Öğretmenin Görevleri**

Öğretmenlerin temel görevi olan toplumların çağdaş uygarlıklar düzeyine gelmesi için ara vermeden çalışmaları esas, son yıllarda eğitim sistemi içinde şekillenen teste dayalı sınav yöntemiyle gereken önemim verilmediği gözlenmektedir. Fakat buna rağmen öğretmenler toplumun düşünce yapısına göre, yasalara göre ve kültürel yönden birçok görev yüklendiği bilinmektedir (MEB, 2003).

Öğrencilere kazanımlar doğrultusunda istenilen davranışların öğretilmesi ve bu formel bilgilerin davranışa dönüştürülmesi yönünden eğitim ve eğitim sistemi içindeki ilk sorumlu kişi öğretmendir. Her durumda da öğrenme faaliyeti öğrencinin kendi çabasına ve isteğine bağlı bir sonuç olsa da, öğretmenin yaklaşımı ders işleyiş tarzı, kişisel özellikleri öğrenme sınırını değiştirebilmektedir. Öğretmenin yaklaşımı ve zihniyeti ise almış olduğu eğitime ve tecrübesine göre gelişmekte ve mesleki görevini ifade etmektedir (Öztürk, 1993).

Mesleğini “bir geçim kaynağı” olarak icra eden ve “bir fark yaratmak” hedefiyle çabalayan öğretmenler şeklinde iki öğretmen gurubundan bahseden Kuroğlu (2014), bunlardan “bir fark yaratmak” hedefini üstlenen öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içinde üç görevi bulunmaktadır:

- Dersin başında kazanımlar hakkında bilgi vermek ve konunun genel bir çerçevesini oluşturmak.
- Süreç içinde veya sonunda öğrencilere ölçme ve değerlendirme yapmak.
- Ölçme ve değerlendirme sonucunda anlaşılmayan noktaları tekrardan anlatmak ve onları kazanımlar doğrultusunda yönlendirmek.

İnsan hayatının en önemli ve uzun süren dönemi olan eğitim süreci genel olarak; öğretmen, öğrenci, müfredat ve öğrenme ortamı unsurlarından oluşan bir yapıdır. Bu yapının içindeki en önemli unsurlardan biri olan öğretmen ise, süreci sınıf içi öğrenme aktivitelerinin tasavvur edilmesi, sınıf yönetiminin etkili bir biçimde sağlanması vb. görevlerini yerine getirmek sorumluluğuyla yürütmektedir. Okula karşı ve çevre ile topluma karşı olarak öğretmenin sorumluluklarını iki başlık altında incelemek mümkündür. Okula karşı olan görevlerde yine kendi içerisinde öğrenciye ve okul idaresine karşı olan görevler şeklinde ikiye ayrılır. Bu sınıflandırmalar altında öğretmen; mevzuatta tanımlanan hedeflerin davranış haline getirilmesi, sınıf düzeninin sağlanması, öğrencilere eşit ve adaletli davranılması, ebeveynlik yapma, sırdışılık,

sosyalleştirme, yeni ve farklı eğitim metotlarının kullanılması, rehberlik ve önderlik yapmak gibi pek çok görevle donatılmıştır. İkinci olarak öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu gibi toplantılarında bulunmak, dönem sonunda öğrenci notlarını idareye teslim etmek, özel eğitime muhtaç çocuklar için bireysel çalışmalar yapmak vb. görevleri okul yönetimine karşı olan sorumluluklarıdır. Öğretmenin çevre ve topluma karşı olan sorumlulukları; topluma ve çevresine karşı rol model olmak, çevreyi geliştirip, değiştirmek için yapılan etkinliklere katılmak gibi görevlerdir (Coşkun, 2011: 10).

Öğretmenler görev ve sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getirmek için plan ve program içerisinde meslektaşlarıyla birlikte işbirliği içinde çalışmalarını gerekmektedir. Bu plan ve programların sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi ve ilerleyebilmesi için öğretmenler dışında diğer eğitim paydaşlarıyla da işbirliği içerisinde olmalıdır ve tabii bütün bunların yanında kişisel gelişimi ve mesleki deneyimini arttırmak amacıyla da hizmet içi eğitim çalışmalarına ve alanıyla ilgili panel, söyleşilere gibi etkinliklere katılmalıdır (Eroğlu, 2012: 52).

Öğretmen anlattığı konuya ilişkin bilgilerini daima tazelemeli, bunun dışında öyküler, anılar, şiirlerle dersi tamamlamalı, öğrencilerine daima yeni fikirler, idealler, araştırma alanları sunmalıdır. Öğretmen anlattığı derslerle ilgili olarak çocukta merak uyandırmalıdır (Ataç, 2002: 54; Akt. Vatansever Bayraktar 2015).

**Öğretme Görevi:** Sınıfın bir üyesi olarak öğretmenin ilk görevi öğrencilerine öğretme faaliyetini gerçekleştirmektir. Öğrenmesi gereken konuların kasıtlı olarak aktarma işine öğretme denilmektedir. Öğrenciler için rehberlik misyonu taşıyan öğretmen, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilere öğrenme hedefleri koymalıdır (MEB, 2003).

**İdare ve Yönetme Görevi:** Eğitim çizelgelerinin hazırlanması, idare edilmesi ve uygulanması öğretmenin görevlerindedir. Çizelgeler planlanırken öğrenciler için en etkin metotlar uygulanmalı ve öğretmen bu görevi yerine getirirken meslektaşları ile işbirliği yapmalıdır. Öğretim araç-gereçleri ve ortamı da öğretmen tarafından korunup hazırlanmalıdır. Öğrencileri ve sınıfı idare etmek, öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaştırmak öğretmenin öğrenme sürecindeki önemli görevlerindedir.



**Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi:** Öğretmen öğrencilerin öğrenmesi gereken temalar hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bunu için de öğretmenleri geliştirmek ve mesleki deneyimi aktüel tutmak adına hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.

Öğretmenin eğitim sürecindeki konularda yeterli uzmanlığı ve deneyimi olması gerekmektedir. Öğretmen, okulda yapılan çalışmaların yanında kendisi de araştırma yapmalı ve kendisini devamlı geliştirmelidir (Küçük Kılıç, 2014: 15). Bütün toplumlarda önem verilen bir meslek olan öğretmenlik, yüklendikleri görev sorumlulukları zaman bağlı olarak devamlı değişim ve gelişim halindedir. Öğretmenlerin sınıf içi sorumlulukları özellikle son yüzyılda her alanda meydana gelen gelişmelere uygun olarak ivedi bir değişime uğradığı için bu değişikliklere hızlı uyum sağlayabilmelidir. Bu sebepten dolayı, eğitim kurumları kadar devletler için de büyük bir öneme sahip olan öğretmenler her devirde yüklendikleri sorumlulukları yerine getirebilecek ve değişimlere kolayca entegre olabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gereklidir (Erdem ve Şimşek, 2013: 7).

#### **2.1.5. Öğretmenlik Yeterlilik ve Alanları**

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik “Bir uzmanlık mesleği” olarak tanımlanır. Öğretmenlik mesleğini seçen kişilerde üç alanında yer alan özelliklerin aranacağı belirtilmiştir. Kanunda bu alanlar; “Pedagojik formasyon, genel alan yeterlikleri, özel alan yeterlikleri” olarak adlandırılmıştır (MEB, 2015).

Öğretmenlerde aranılan niteliklerin doğru bir şekilde anlaşılması için öncelikle öğretmen yeterlik alanlarının tanımlanması gereklidir. Bununla birlikte meslekte “başboşluk” ortaya çıkmasının engellemesi açısından bu tanımlamaların yapılması önem arz etmektedir. Fakat tanımlanan bu yeterlik alanlarının pratiğe dönüştürülmesi için gereken kafi çalışma yapılmamış, konu ile ilgili tanımlamalar ise öğretmenleri adeta bir robot yerine koyup mesleklerini icra edebilmeleri hususunda birtakım genel ifadeler ve teamüller getirdiği gibi yapılan tüm eleştiriler konunun hızla ve titizlikle incelenmesi gerektiğini göstermektedir (Özoğlu, 2010: 19).

Mesleği yaparken öğretmenler değişik roller yüklenmektedir. Öğretmen, eğitim ortamında öğrencinin ilgi ve alakasını diri tutan ve bunu sürece yayan, uygun bir eğitim ortamı hazırlayan kişidir. Eğitim ortamı haricinde normal hayatta da topluma örnek olma, öncü olma, toplumun gelişmesi sağlayan güç olma gibi sorumlulukları

yüklenen öğretmenin, bu ümitleri karşılması için bazı önemli özelliklere sahip olmalıdır (Oktay, 1991: 6). Öğretmenlerde olması beklenen ehliyetler şu şekildedir:

- Öğretmenler ve öğrenciler sıkı bir şekilde birbirlerine bağlanmalıdır. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan güven ve saygı üzerine kazanımları uygun şekilde öğretmek ve davranış haline getirmek öğretmenlerin en önemli görevi haline gelmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim bilimi alanında bilgi sahibi olması gerekmektedir.
- Öğretim faaliyetlerini öğretim programlarına ve öğrencilere göre planlamalı ve uygulamalıdır.
- Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde kişisel gelişimlerini takip etmeli ve sürekli değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- İletişimi etkili hale getirerek salt bilgiyi anlamlaştırarak öğrencilerin öğretilenleri davranışa dönüştürmesinde yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin gelişimleri ve değişimlerini mesleki olarak gözleme ve bu konuda sonuçlar ve değerlendirmeler yapmalıdır.
- Eğitimin iç ve dış paydaşları ile ahenk içinde çalışma ortak hedefleri yürütebilmelidir.
- Öğretmen mesleği ile ilgili genel mevzuatı bilmeli ve gerekli gördüğü yerde bunları uygulayabilmelidir.

Son yıllarda hayatın her alanını etkileyen teknolojik gelişmeler eğitim gibi kapsamlı bir alanı da derinden etkilemiştir. Öğrenciler bilgiye ulaşma yöntemleri değişmiş ve kolaylaşmış eğitim içerikleri çoğalmıştır. Bununla birlikte eğitim ortamı ve sürecinde tek hâkim olan öğretmenken zamanla eğitim alanları demokratikleşip, eğitim politikaları merak edeni, soran, tartışan, eleştirebilen ve yaratıcı öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamıştır. Öğretmenin, öğrenme sürecinde öğrencilere daha çok yardımcı olması ve gelişen öğrenme yöntemlerini bulup öğrenci yararına kullanabilmesi öğrencilerin saygı ve güvenlerini kazanmasını sağlar. Öğrencinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak sadece pasif dinleyici değil, katılımcı olmasını özendirilmelidir. Öğretmenlerin toplumun genel yapısında var olan beklentileri karşılayabilmesi için öğretmenin sadece yetiştirme sürecinde edindiği bilgi ve

tekniklerin mevcut durumu karşılamayacağı bellidir. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızlarının bilinmesi, öğretme sürecine yardımcı araçlardan yararlanılması, etkili ve gelişmiş, yeni öğrenme yöntemlerini araştırıp sınıfa getirilmesi ve uygun zamanlarda uygulaması tarzında bu ümitleri giderebilmesi için öğretmenin yöntem, gelişim ve alanı ile ilgili bilgilerde ileri seviyede olması beklenmektedir. Öğretmenin tecrübesinin yanında sürekli kendini mesleği ile ilgili güncellemesi gerekmektedir (Oktay, 1991).

## **2.2. Sınıf Yönetimi**

Sınıfta öğretmen rehberlik ve yönlendirme yapan yönetmen durumundadır. Öğretmenin özellikleri ve donanımı işlenmekte olan hammadde şeklindeki öğrenciyi iyi niteliklerle donatabilir. Toplumun geleceği için öğretmen insanın şah damarı gibidir. Öğretmen başarılı olabilmek için bilgisayar gibi donanım ve yazılım yönünden eksiksiz olmalıdır. Özellikle MEB'in sınıflara taktığı etkileşimli tahtalar bu durumu zorunlu kılmıştır. Sınıf, aslında öğrencilerin belli bir zamanı donanım kazanabilmek için beraber geçirdikleri yerdir. Sınıflar aynı yaş grubunda bulunan öğrencileri içinde bulundurur. Sınıf yöneticisi aynı yaşta bulunan öğrencileri en iyi şekilde yönetebilmelidir. Kaliteli eğitim verilmesinin öncü koşullarında birisi nitelikli sınıf yönetimidir (Yılmaz ve Aydın, 2015: 3).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin akla gelen ilk aşamasıdır. Sınıf sözü, yanlış bir anlamla kullanılmaktadır. Öğrencilerin aktif olduğu ve eğitim faaliyetlerine katıldığı yer için söylenmektedir. Sınıf kelimesi gerçekte "Belli nitelikleri aynı olan insanların oluşturduğu topluluk" anlamında kullanılmaktadır; fakirler sınıfı, işçi sınıfı, askeri sınıf gibi. Okullarda oluşturulan sınıflar da bu tanıma uygun düşmektedir. Sınıftaki öğrenciler, yaş olarak, bilgi düzeyi açılarından tam diyemsek de benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu kümenin adıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerin de sınıf kelimesi bu mahiyette kullanılmalıdır. Bu durumda sınıf yönetimi, hazırbulunuşluk seviyeleri hemen hemen aynı insan kümesinin yönetilmesidir. Eğitim yönetiminin niteliği ve etkisi büyük oranda sınıf yönetiminde öğretmenin kalitesine bağlıdır. Eğitimde ortaya çıkan başarı sınıf yönetiminin başarısı ile ilişkilidir (Başar, 2005: 6).

### **2.2.1. Sınıf Yönetimi Özellikleri**

Eğitim kelimesinin birçok tanımı olmasına rağmen insanlarda çağrıştırdığı en önemli anlam istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir (Yüksel, 2013: 16).

Öğretim faaliyeti, öğrenme davranışının gerçekleşmesi amacıyla yapılan çalışmalardır. İnsanların öğrenim seviyelerini diplomalar gösterir, eğitim düzeylerinin ise davranışlar belirler. Yerlere çöp atmamak, yemekten önce ve sonra elleri yıkamak, dişleri günde en az iki defa fırçalamak, toplu taşımada yüksek sesle telefonla konuşmamak gerektiğini bilen fakat bu davranışları hayatında hiç bir otorite yokken davranış olarak göstermeyen insan, öğrenmiş ama eğitilmemiştir (Ergen, 2010: 25).

Eğitilmenin ya da diplomanın sadece cahilliği aldığını anlatan hak sözümüz de bu yargının değişik bir ifadesidir. Toplumsal hayatımızı bu yönüyle gözlemlediğimizde, öğrenim seviyesi yüksek çok sayıda insanın küçümsenmeyecek sayıdaki davranışının, farkındalık gereken yasal düşünsel kurallara, çoğu kez bilinçsizce uymadığını görürüz. Bu tür davranışların devamlılık göstermesi durumunda o kişiler için öğretilmiş fakat eğitilememiş diyebiliriz (Erol, 2006: 37).

Sınıfta meydana getirilen eser iyi ve donanımlı yetiştirilmiş öğrencidir. Günümüz toplumlarının sorunu olan ahlak dışı davranışların önlenmesi için en önemli yöntemlerden biri bireylere küçük yaşta verilecek etik davranışların öğretilmesidir. Yapılan etkinlik çalışmalarının her basamağında öğrenci de olmalıdır. Bu şekilde istenilen davranış kazanımlarının amacına ulaşması sağlanabilir (Nergiz, 2014: 23).

Sınıf yönetimi denildiğinde akla gelen öğrenme için uygun durumların oluşturulması ve bu durumun kazanımlar ışığında sürdürülmesidir. Sınıf yönetiminde öğretmen öğrencileri iyi gözlemlemesi bunun sonucu olarak öğrenmedikleri durumları tespit etmesi, bunların telafisini yapması gerekir. Tüm bunlar yapılırken öğrencileri süreçte etkili kılmak, sınıf içindeki materyalleri, zamanı iyi kullanmak çok önemlidir. (Erdoğan, 2003: 11).

### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Etkinlikleri**

Sınıf yönetiminin amacına yönelik esas yapılması gerekenler öğrenci merkezli çalışmalar olmalıdır. Bu çalışmalar istenilen hedeflerin gerçekleşmesi ve davranışa dönüşmesini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Davranış ve faaliyetlerin kazandırılması için doğru yönetsel metotlardan yararlanılmalıdır. Sınıf, tüm etkinliklerin yapıldığı eğitim yeridir.

Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetinin yaratım alanıdır. Bundan dolayı sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin nitelikleri ve öğretmenin yeterliği sınıf yönetiminde büyük öneme sahiptir. Sınıfın yönetici konumundaki unsuru öğretmendir. Sınıf içindeki davranışları sınıf dışındaki toplumsal davranışlardan soyutlamak mümkün değildir. Çünkü okulun toplumsal yapısı ve ortamı, ailelerin kültürel ve sosyo-ekonomik durumu öğrencinin sosyalleşmesinde önemli rol oynar (Celep, 2004: 4).

Değişik faaliyetlerin yapılması sınıf yönetimi etkili kılar. Bu yapılacak faaliyetlerden en başat olanları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz (Baloğlu, 2000: 17).

1. Belirlenen kazanımlara en kısa sürede ve en etkili şekilde ulaşmak için yapılacak çalışmalar.
2. Sınıfın dayanışma içinde olup ortak hedef birliğiyle bir takım haline gelebilmesi için yapılacak faaliyetler.
3. Amaçlanan davranışların ve bilgilerin kazandırılması amacıyla, sınıf içinde etkili bir iletişim kurabilmek oldukça önemlidir. İstenen davranışların ve bilgilerin kazandırılması. Öğrencilere istenen davranış ve bilgilerin kazandırılması amacıyla, etkili iletişim ortamı sağlayan etkinlikler.
4. Yoğun bir etkileşim ortamı olan sınıf, planlanan ve planlanmayan çok farklı davranışların gösterildiği bir yerdir. Bu sebeple davranış formlarının yönetilmesi önem verilmesi gereken bir faaliyettir.
5. Sınıf içinde ortaya çıkan problemlerin çözümü için planlanan faaliyetler.
6. Sınıfta dersler belli süreler halinde işlendiği için pek çok etkinlik belli zaman diliminde yapılması gerekir. Bu durum sınıf yönetiminde zamanı etkili kullanmayı gerektirir.
7. Yapılan çalışmalar istenilen kazanımlara ulaşma bakımından değerlendirilmesi önemli bir etkinliktir.

Sınıf eğer her öğrencinin tek tipleştirildiği ve eğitimin temel öğelerinden biri olan bireysel farklılıkların yok sayıldığı bir ortam olarak düşünülüyorsa ülkemizde ve dünyadaki benzerleriyle birlikte dikkatle ele alınmalıdır.

Okul dışındaki bilgi kaynaklarından gereğinden fazla bilgi akışı olması durumunda, sınıfta verilecek bilginin ve eğitimin bir önemi kalmaz. Günümüz teknolojik rekabetiyle gelen kolaylıklar ve zorluklar karşısında bunlarla mücadele etmesi gereken yeni kuşakların daha çok ve farklı eğitim görmeleri kabul planlandığına göre, bu eğitimlerin son teknolojik gelişmelerin etkisi de dikkat edilerek yeniden yapılandırılmalıdır (Abacı, 2005: 43).

Öğrenciler uzun sayılabilecek bir zamanı eğitim ve öğretim için sınıf denilen fiziki mekânda geçirirler. Eğitim-öğretim alanı olan sınıfın öğrenciyi içinde olmaktan zevk aldığı ve mutlu olduğu bir yer durumuna getirmek sınıf yönetimi faaliyetleri bakımından oldukça önemlidir.

### **2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

#### **2.2.3.1. Klasik Yaklaşım**

Klasik, modern, otokratik, gelişimsel ve etkileşimsel olarak beş başlık altında ele alınacaktır. Her yaklaşımın kendi içinde pozitif ve negatif tarafları vardır. Öğretmen bu yaklaşımların olumlu etkiye sahip unsurlarından yararlanmalıdır. Tek bir yaklaşıma bağlı kalmamalı yenilikleri ve gelişmeleri dikkatlice takip ederek diğer yaklaşımların da olumlu taraflarından yararlanmalı ve uygulamalıdır. Bu sayede fonksiyonel ve orijinal sınıf yönetimi ortaya koyulabilir. Her ders farklı bir yaklaşım prensipleriyle de işlenebilir. Böylelikle verimlilik sağlanmış ve istenmeyen davranışlar engellenmiş olacaktır. Uygulanan farklı yaklaşımlarla öğrenci öğretmen ders işlerken gereksiz davranışta bulunacak vakit bulamayacaktır (Aydın, 2000: 23).

#### **2.2.3.2. Modern Yaklaşım**

Sınıf ortamında öğrencinin obje değil özne olduğu, sınıf içinde istenen her konunun öğretmen rehberliğinde tartışılabildiği, hoşgörülü ve uzlaşmacı, otoritenin paylaşıldığı sınıf içi etkinliklerden herkesin eşit derecede sorumlu olduğu öğrenciyi ön(öne) plana çıkararak bir yaklaşımdır. Modern yaklaşımın esası sınıfı dinamik bir etkileşim ortamı olarak algılamayı gerektirmektedir (Aydın, 2004).

Modern yaklaşımın prensibi eğitim sisteminin merkezinde öğrencinin bulunmasıdır. Öğrenciyi etki eden etmenler öğrenci özellikleri dikkate alınarak uygulanır. Öğrenciyi etkileyen faktörler uygulanırken öğrencinin nitelikleri dikkate alınmalıdır. Bilgiye erişmenin tek yolunu öğretmen olduğu olanakların kısıtlı olduğu geçmiş yıllardan farklı olarak kaynakların çok geniş, bilgiye ulaşmanın pek çok yolu olan ve ezberin

olmadığı temeli öğrenmek olan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda temel amaç sorulama ve tenkittir. Körü körüne bir bağlılığa yer yoktur. Toplumdaki ilerleme ve değişim-dönüşüm süreci yaşamın her alanına yenilik getirdiği gibi eğitimde de yenilikler meydana getirmektedir. Eğitim alanındaki yeni gelişmeler öğretmenlerin mesleğini yaparken sınıf yönetimine olan bakış açılarını da etkilemektedir.

#### **2.2.3.3. Otokratik Yaklaşım**

Bu yaklaşıma göre insanlar kendi kendilerine kafi değildirlir. İnsanların kendilerini yetiştirmeleri iyi bireyler olmalarını sağlamaz. Bu sebeple bireyler üzerine devamlı düzenleyici ve nezaret edici bir sistem olmalıdır. Bu yaklaşımda insanları sürekli kötü işler yapacağı yargısı bulunur.

Otokratik yaklaşımda insanların pek çoğu kendi iradeleriyle davranışlarını kontrol edemez ve ortak hedefler doğrultusunda birlik içinde elverişli işbirliği sağlayamazlar. Bireylerin kendi çıkarları ön planda olduğu için toplum yararına davranışta bulunmaları mümkün değildir. Büyük bir çoğunluğu ortalama yetenek ve özelliklere sahip olan bu insanlar kreatif bir zekâyâ sahip olmadıkları gibi değişim ve yeniliklerden de hoşlanmazlar. Bütün bu özellikleri sebebiyle toplumda yöneten değil yönetilen olmayı seçerler. Toplumun çoğunluğunu oluşturan bu tip insanların davranışlarının her daim kontrol altında tutulması gerekli ve önemlidir. Bu kontrol üst düzey yetenek ve niteliklere sahip olan vizyoner yöneticiler tarafından yapılmalıdır (Aydın, 2000: 27).

Bu yaklaşım içinde yetiştirilen bireyler daha çok kontrol edilme yönelimlidir. Toplumda istenilen değişim ve yeniliklerin gerçekleşmesi daha zor olabilmektedir. Otokratik yaklaşımda insanlar özgüven yoksunluğu yaşarlar ve ortak amaçlar için bir araya gelemmezler.

#### **2.2.3.4. Gelişimsel Yaklaşım**

Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında temel prensip öğrencileri zihinsel, fiziksel, içtimai, hissi, cinsi, törensel ve diğer gelişim özellikleri dikkate alınarak yönlendirmektir. Öğretmen sınıf içi faaliyetleri planlarken ve yaparken öğrencilerin gelişim aşamalarına elverişli seçimler yapmalıdır (Ağaoğlu, 2002).

Öğrencini gelişim seviyesinin, gösterdiği hal ve hareket eşit orantıda olması başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Eğitim programı uygulanırken öğrencinin içinde

bulunduğu sürecin değişim hızı dikkate alınmalıdır. Sınıf yönetimi ferdi hususların dikkate alınarak planlandığında öğrencilerin performansları artış gösterecektir.

#### **2.2.3.5. Etkileşimsel Yaklaşım**

Eğitim sürecini her döneminde öğrenci ilişki kurduğu her bireyden etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencinin etkileşimde bulunduğu özellikle öğretmen ve diğer bireylerin yarar sağlayan davranışlarda bulunması gereklidir.

Sınıf içinde öğretmenin tutarlı ve dengeli bir etkileşim ortamı gerçekleştirebilmesi için, öncelikle kararlı ve açık bir yaklaşım göstererek öğrencide tarafsız olduğu intiba bırakması, öğrencilerini önemsemesi, birbirlerine ihtiyaç duymalarını ve bu ihtiyaçları karşılıklı olarak gidermelerini sağlaması beklenir (Ağaoğlu, 2002).

İnsancıl ve davranışçı felsefenin ilkelerine etkileşimsel yaklaşım dayanmaktadır. Etkileşimsel yaklaşımda demokratik kurallar rahatlıkla uygulanabildiği için bireyin gelişimine etki eden pek çok faktör vardır. Kişinin anlaşılması ancak bu faktörler arasındaki ilişki incelenerek sağlanabilir. Kişi ve kişilerin dâhil olduğu çevre arasında gerçekleşen büyüme etkin bir süreçtir. Bu sebeple bireyin gelişiminde hem duygu ve düşünceleri hem de çevresi bir arada değerlendirilmelidir. Kişinin yakın çevresi içindeki önemli kişiler bireyi kabul edilebilir davranışlara yöneltme gücüne sahiptir. Bu önemli kişiler, birey kabul görmeyecek davranışlar sergilediğinde sınırları belirtme ve problemlere kalıcı çözümler getirme görevini üstlenirler (Calloway, 1986). Birey içinde bulunduğu çevrenin kültürel yapısından etkilenerek yetişir ve bu çevre kişiliğin oluşmasında etki eden faktördür.

#### **2.2.4. Sınıf Yönetim Modelleri**

Toplumsal gelişmeler eğitim alanında yapılan çalışmaların eseridir. Eğitim öğrenciyi merkeze almaya ve belli hedefleri gerçekleştirmeye yönelmiştir. Öğretmenler tarafından eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmek adına çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Ortaya çıkan bu yöntemlerin hepsinde amaç istenilen başarıya ulaşmaktır. Elbette bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanan yöntemlerde sorunlar da meydana gelebilir. Temel sınıf yönetim modelleri tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model olarak dört başlık altında incelenebilir. Her biçim farklı özelliklere sahiptir, ancak her biçimde kazanımların istenen en iyi şekilde gerçekleşmesi amaçlanır.



Sınıf yönetimi çalışmalarında zamanla ilgili süreç, bu çalışmaların çeşitlenmesini hazırlayarak farklı biçimlere birleştirmeyi kolaylaştırır. Eğitim yılının tamamında, önce bütünün sonra da ihtiyaç duyulan zaman diliminde bütünün içindeki etkinliklerin ya da etkinlik gruplarının, farklı modellerle uygulanması gerekebilir. İstenen hedeflere, kaynaklara ve ihtiyaçlara göre model seçimi ve kullanımı değişiklik gösterebilir (Başar,1999: 37).

#### **2.2.4.1. Tepkisel Model**

Kabullenilmeyen davranışa müdahale ederek hemen düzeltilmesi, yani davranışın istenilen düzeyde yenilenmesi temeli savunulur. Hâlbuki müdahale karşı müdahaleye sebep olur. Tepkisel model istenmeyen davranışa karşı çıkılan modele denir. Bu modelde temel tutum istenmeyen olumsuz hal ve hareketlerin ortadan kaldırılması veya olumlu yönde biçimlendirilir (Ağaoğlu, 2002).

Sınıfta ve okulda ödül, ceza ve olumsuz davranışa karşılık verilmesi gibi faaliyetler uygulanır. Geleneksel sınıf yönetim modeliyle benzerlik gösterir. Eğer öğretmen sık sık bu modele başvuruyorsa sınıf yönetim becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucu çıkarılabilir. Etkiye tepki durumu bu modelin zayıf yanısıdır. Fakat bu model diğer modellerle birlikte kullanılırsa daha yararlı olabilir. İstenmeyen davranışlara yönelik bu model de uygulanabilir (Aydın, 2000).

Tepkisel model amaçlanmayan bir durumun sonucunda veya bir davranış şekline tepki olan sınıf yönetim modelidir. Hedeflenen sonuç, istenmeyen davranış ve durumun değiştirilmesi yönündedir. Bu yönüyle, sınıf yönetiminin en alışıla gelmiş modeli olduğu denilebilir. Bu modelin işleyişi amaçlanmayan sonuç-tepki biçimindedir. Uyum sağlayan ödül-ceza türü aktiviteleri barındırır. Gruptan çok bireye yönelen uygulamaları vardır. Öğretmenin bu modele çok sık başvurması, sınıf yönetimi becerilerini iyi düzeyde olmadığını ve diğer modelleri yeterince kullanmadığı söylenebilir. Her tepkinin karşı tepki doğurması bu modelin zayıf yönlerinden biridir. Fakat sınıf içinde istenmeyen bir davranış ve sonucu yaşanmışsa bu modele de başvurma ihtiyacı doğabilir (Başar, 1999: 43).

#### **2.2.4.2. Önlemsel Model**

Adından da anlaşılacağı gibi istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını önceden planlayarak engellemeye yönelikli modeldir. Amacı sınıf içinde sorun çıkmasını

engellemeye yönelik düzenlemeler yapmaktır. Sınıflar öğrencinin kişisel gelişimini tamamlama ve kültürlü birey olmasını sağlayan mekânlardır. Olumsuz davranışın gerçekleşmesini aldığı tedbirlerle önlemeye çalışır. Etkinlikler ve pratikler kişiye özgü değil bütün öğrencileri içine alan özelliktedir (Aydın, 2000).

#### **2.2.4.3. Gelişimsel Model**

Öğrencilerin bedensel gelişimleri göz önüne alınarak uygulanan sınıf yönetimi modelidir. Yaklaşım, sınıf içinde eğitim öğretim faaliyetleri ve koyulacak kurallarda öğrencinin gelişim düzeyine yönelik tercihler yapılması söz konusudur (Ağaoğlu, 2002)

Gelişimsel model sınıf ortamında öğrencinin zihinsel, yaşamsal ve psikomotor yönden bulunduğu yaş grubuna uygun olarak gelişimlerinin sağlanmasını hedefler. Öğrencinin içinde olduğu yaş seviyesi ile kazandırılması istenen hedefler ahenk içinde olmalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

#### **2.2.4.4. Bütünsel Model**

Sınıf yönetimi algılarını birleştiren bütünsel sistemde önlemsel sınıf yönetimi sistemine önem verme, grup yönelimi yanında bireye yönelim, istenilen davranış sonucu için, istenmeyen davranışların nedenlerine engel olma ve öğrencilerin bireysel niteliklerini gözetme vardır İstenilen davranışın uygun sınıf ortamlarında ortaya çıkacağı bilinci olduğundan ortamın düzeninin sağlanması, tüm önlemsel yönetim gayreti karşısında meydana gelebilecek istenmeyen davranışların onarılması için tepkisel yönetim araçlarından faydalanılır. Bu faaliyet sürecinde tercih edilen davranışlar, öğrencinin gelişim evreleri ile uyum içinde olanlardan alınır. Bütünsel model sınıf yönetiminin sistem modeli de sayılabilir. Biçimin çevre kapsamı, aile, okul, boş vakit aktivitelerinin olduğu arkadaş çevresidir (Başar, 2005: 10).

Bu model yönteminde bireye etki eden çevresel faktörleri sistemin bir parçası görerek gerekeni yapmayı uygun bulur. Öğrencinin yapısal niteliklerinin iyi gözlemlenmesi bu modelde önemlidir. Öğrencinin toplum için sergilediği davranışlarla bireysel yanı da dikkatli incelenmeli ve ona uygun etkinlikler yapılmalıdır (Ağaoğlu, 2002).

#### **2.2.4. Öğretmenin Sınıftaki Yeri**

Öğretmen mizacı gereği sıkı, uysal, esnek veya otoriter bir görüntü sergileyebilir. Öğretmen sınıf içinde nasıl bir duruş sergilerse öğrenci de ona göre bir karşılık gösterecektir (Özgün, 2008: 29).

Öğrencilerin, öğretmenin, sınıfın ve konunun nitelikleri farklılaştıkça, oluşumda değişikliğe gidilebileceği gibi, eğitsel hedeflerden kopmamak şartıyla, esnek sınıf yapısı da tercih edilebilir. Örneğin öğrenciyi merkeze alan bir çizelge vardır fakat bu eğitsel hedefleri yakalayabilmek için öğrencinin eğilim ve ihtiyaçlarına yönelik bir çizelgenin seçilmesi anlamını taşır. Karar ve kurallara öğrencilerle iş birliği içinde belirlenirken konunun amaçlarından, eğitimin temel amaçlarına kadar, tüm amaçlar düzenine uymayanların seçilmemesi, öğretmen tarafından sebepleriyle açıklanarak sağlanmalıdır. Davranışsal alan öğretmen ve öğrencilerin ortak çabaları ile meydana gelir (Başar, 1999).

Eğitim öğretim sürecinin en önemli faktörlerinden biri öğretmendir. Etkili öğretmen davranışları konusunda öğretmenlerin uyması gereken ilkeler şu şekilde ifade edilmiştir (Fontana, 1985: 125):

**Zamanında Gelmek:** Öğretmen sınıfa mutlaka zamanında gelmeli dersi başlatmalıdır. Bu öğretmenin derse ve öğrencilere önem verdiğini göstermelidir.

**İyi hazırlanmak:** Öğretmen sınıfa gelirken dersin içeriği ile ilgili hazırlık yapmalıdır. Derse hazırlıklı ve tam donanımlı olarak gelen öğretmenin, öğrenme amaçlarına daha kolay ve hızlı ulaşması gerçekleşir.

**Hızlı bir şekilde derse başlayın:** Sınıfa geldikten sonra öğretmen derse hemen başlamalı ve hazırlıklı geldiğini öğrencilere hissettirmelidir.

**Tüm sınıfı katma:** Öğretmen sınıf içinde bütün öğrencilerin derse katılımını sağlamalıdır.

**Etkili ses kullanılması:** Öğretmen ses tonunun öğrencinin dikkatini çekecek düzeyde olmasına önem vermelidir. Çok yüksek ya da çok alçak ses tonu öğrencinin derse katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Ses tonunu etkin şekilde kullanması öğretmene her zaman avantaj sağlamaktadır.

**Karşılaştırma yapmama:** Öğretmen sınıf içinde öğrencileri birbiri ile kıyaslamamalıdır. Bu durum başarı düzeyi düşük öğrenciyi olumsuz yönde etkileyerek performansını daha da düşmesine neden olur.

**Öğrenciyi tanıma:** Sınıf içinde öğretmen öğrencinin kişisel özelliklerini bilerek davranışta bulunduğu anda derse katılıma olumlu yönde etki eder.

### **2.3. Motivasyon**

Yapılan bir işi başarmada, insanların çalışma eğilimlerini harekete geçirmek başka bir deyişle onları güdülemenin ne denli önemli olduğunu herkes bilmektedir. Eğer kişide işi yapmak için olumlu yönde bir eğilim yok ise insanların kıymetli bilgileri ve becerileri o görevi tamamlamak için bahaneler aramaya harcanacak ve hiçbir fayda sağlamayacaktır. Peki, bu şekilde olumlu bir isteği nasıl yaratabiliriz? Tabii ki insanları cesaretlendirmek için sırtlarına vurmak önemlidir, ancak motivasyon kuru bir özendirmeden çok daha fazlasını gerektirir. Yalnızca insanların mizaçlarındaki farklılıklar değil, bu farklılıkların altında yatan kişisel özelliklere yani insanın doğasına odaklanırsak motivasyonu sağlamak için yeni yollar bulabiliriz. Bu anlamda öğretmen öğrencisinin kişisel özelliklerini bilmesi önemlidir (Oktay, 2007: 45).

İnsanların zamanlarını para karşılığında alabilirsiniz, belirli bir ortamda, bir iş için hazır bulunmasını sağlayabilirsiniz ve hatta ustalık isteyen bedensel üretimlerini de satın alabilirsiniz ama bir insanın insiyatifini parayla alamazsınız; bütün duygularıyla yürekten bağlanmasını parayla alamazsınız. Bunları ancak kazanabilirsiniz (Çalış, 2012).

#### **2.3.1. Motivasyon Tanımı ve Önemi**

Belirlediği yönü ve öncelik sırasıyla birlikte bireyi amaca yönelik ve bilinçli faaliyetlerde bulunmasını sağlayan iç ya da dış faktörlerdir. Motivasyon, bir tutum veya davranışa sebep olan psikolojik, fizyolojik ve toplumsal etmenlerdir; Zihinsel sebeplere dayanır ve bu yanı sıra temeli duygu olan dürtülerden farklıdır (Yıldırım, 2015: 38).

Kişiliği oluşturan, biçimlenmesinde tutum ve davranışı harekete geçiren, ortaya çıkaran, sürdüren, yol gösteren bilinçli ve da bilinçsiz etmenlere güdü (motive) denilir. Bu güdülerin yönlendirmesiyle yaşanan sürece ise güdülenme denilir. En genel anlamda güdü kavramı içinde, içgüdü, içsel itilme, dürtü, ihtiyaç duyma, istek, eğilim, ilgi, irade(istem), tutku, umut, beklenti ve amaç gibi tanımları barındırır. Bu tanımlar kişiliğin olgunlaşmasında rol aldığı gibi, bir tutum veya davranışı meydana getiren ana etmenler arasında da olabilir. Bunların birbiriyle sıkı bağları vardır. Herhangi birinde

yaşanabilecek değişim ve gelişme, tutum ve davranışları etkileyebildiği gibi, bu değişim ve gelişim süreci kişiliğin bütününe de etki edebilir (Çalış, 2012).

Güdüler, sosyal ve doğal güdüler olmak üzere iki büyük sınıfta toplanırlar. Fakat bunların kesin bir ayrımları zordur. Doğal güdüler adından anlaşıldığı üzere doğuştan vardır, sosyal güdüler ise sonradan kazanılır. Gündelik hayattaki tutumlarımızın pek çoğu, belli amaçlar doğrultunda yapılan davranışlardır. Örneğin, bir restorana gitmekteki amaç, büyük ihtimalle açlığı gidermektir. Bir okulda görev yapan öğretmenin amacı ise, sevdiği iş yapmasının sonucunda kazanç elde etmesidir. Her ne kadar çalışılan işten ekonomik tatmin sağlanması önemli bir koşul olsa da, kesinlikle yeterli olduğunu söyleyemeyiz. Meslek ya da iş, farklı bir açıdan düşünülürse, ortak çıkarlar için insanları bir araya getiren etmenlerden biridir. Çalışmaya sebep olarak şu etmenleri sayabiliriz (Oktay, 2007: 46):

- Çalışılan işten mutlu olma,
- Mesuliyet sahip olma,
- İnsanlarla işbirliğine gitme,
- Bir kurumun üyesi olma,
- Yükselme kararlılığı,
- Çalışarak daha sağlıklı olma,
- İşsizliğin getirdiği avarelikten kurtulma,
- İşten dolayı bazı gelirler elde etme.

Eğer insanlar çalıştıkları işten zevk alıyorsa daha verimli ve tesirli çalışırlar.

### **2.3.2. Motivasyonun Konusu**

Bireyin ihtiyaç ve beklentileri, hedefleri, davranışları, başarılarına yönelik kendilerine geri bildirim verilmesiyle yakından ilişkilidir. Güdüler bireyin ihtiyaçlarının dışavurumudur; bu yüzden içsel ve şahsidirler. Ancak, özendiriciler bireyin dışında gelişir ve işi yapanın etkin çalışmasını yüreklendirmek için idare tarafından iş çevresine yerleştirilen etmenlerdir. Örneğin, yöneticiler satış personelinin statü ve takdir edilme ihtiyaçlarını verimli şekilde karşılayabilmek için, özendirici olması amacıyla “prim” verirler. Çalışanların güdülerini ve iş başarısını yapıcı biçimde

yönlendirmek için düzenlemek ve harekete geçirmek yönetimin sorumluluğudur (Yıldırım, 2015: 41).

İhtiyaçlar birtakım gerginliklerin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu gerginlikler de bireyin sahip olduğu kültürün etkisiyle şekillenerek bazı isteklere evrilirler. Olumlu ve olumsuz özendiriciler ve bireyin çevresiyle ilişkili algıları bakımından yorumlanan bu istekler bir eyleme ya da tepkiye neden olurlar. Bir örnekle açıklamak gerekirse; yemek yeme gereksinimi açlık biçiminde bir gerginlik ve sıkıntı ortaya çıkarır. Açlığın kültürden etkilenmesine göre; Coloradu’lu bir çiftçi kızarmış et, Güney Denizi yerlisi ise balık ızgara yemek isteyebilir. Bireyin ihtiyaçlarını sosyal, fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar olarak sınıflandırabiliriz. İhtiyaçların biçim ve yönünü belirleyen kişiye özgü davranışlar, sosyal çevre içindeki yeri, kültürel ve eğitsel düzeyidir. Bireyde güdü yaratan işte bu ihtiyaçlardır (Çalış, 2012).

Karşılama ve tatmin edilmeyen ihtiyaç ve istekler zamanla bireyde ruhsal gerilim ve denge bozuklukları yaratır. Birey ancak bu gizli gerilimin azaltılması ya da tamamen yok edilmesiyle tatmin olacaktır. Güdüler ve içsel dengesizlikler dışarıdan bir müdahale ile ölçülüp gözlenemez. Aksine farklı özendirme araçları ve çevresel koşullarla bağlantılı gerçekleşen davranışların gözlemlenmesiyle nitelik ve varlıkları incelenebilir. Bireydeki dengesizlik ve gerilim miktarının düşmesi amaca ulaşılmasıyla olur ve böylelikle bireyi o eğilime iten kuvvetin şiddeti de azalır. Örgütlerdeki pek çok olumsuz davranış ve tutumlar hatta isyanlar bireyin giderilmeyen gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır (Oktay, 2007).

### **2.3.3. Motivasyonun Süreci**

Bir güdünün etkisiyle harekete geçme sürecine güdülenme adı verilir. Bireyin bir hedefe odaklanması veya eyleme geçirilmesi anlamına gelmektedir. Güdülenme süreci dört evreden meydana gelmektedir (İren, 2015: 29).

Her bireyde devamlı olarak tatmin sağlamaya çalıştığı birtakım ihtiyaçlar vardır. Bu gereksinimlerin ortaya çıkmasıyla bireyde güdülenme süreci başlamış olur. İster bedensel ister ruhsal ihtiyaçlar olsun, bireyi planlı davranışlarda bulunmaya yöneltir. İkinci evre olarak belirtilen uyarılmanın gerçekleşmesi bireyde itici gücün oluşmasını sağlamaktadır. Bu güç ruhsal ve fiziksel isteklendirme olarak adlandırılır. Birey ihtiyaçlarını gidermek için uyarıldıktan sonra, üçüncü evre olan davranışta bulunma evresine geçer. Bu evrenin amacı ise ihtiyaçların tatmin edilmesidir (Çalış, 2012).

Güdüleme sürecinin dördüncü yani son evresi doyum evresidir. Davranışlar sonucunda ihtiyaçlar amacına (doyum noktası) ulaştığında, güdülenme süreci tamamlanmış olur. İstekleri giderilen birey mutlu olur. Mesleklerde huzurlu ve mutlu kılan doyum noktalarını devamlı incelemek ve bu noktalara ulaşmasını sağlamak için organizasyonlarda en büyük görev vizyoner yöneticilere düşmektedir (Oktay, 2007).

#### **2.3.4. Motivasyon Araçları**

İş yerlerinde yararlanılan özendirici araçları üç ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar; sosyoekonomik araçlar, örgütsel ve yönetsel araçlar, psikososyal araçlar olarak adlandırılır (Sapancalı, 1992:13)

##### **2.3.4.1.Sosyo Ekonomik Araçlar**

Her şeyden önce az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki çalışan bireyler için gelir ve güvenlik en önemli özendiricilerdir. Bu yüzden işletme çalışanlarını güdülemek için en önemli özendirici faktörler; ücret, güvenlik ve ödüllerdir.

**Ücret:** Ücret düzeylerinin terfilere paralel ya da aynı pozisyonda sürekli arttırılması güdüleme sürecinde çok sık başvurulan özendirici araçlardan biri diyebiliriz. Daha az gelir düzeyinde olan bireyleri daha fazla çalışma bakımından özendirmek amacıyla bu sistem işletmelerde kullanılabilir. Çalışanın, verimli çalışması ve üretimini arttırması sonucunda gelirinin de artacağı bilinci, onun daha çok çalışmasına katkıda bulunur. Olumlu sonuçlar veren bu yöntemler ödül ücret sistemleri olarak da isimlendirilir.

**İstihdam Güvencesi:** İstihdam güvencesi işletmelerde çalışanlara sosyal güvenlik hakkı ve güven duygusunun sağlanmasıdır. İstihdam güvencesi olan çalışanın işletmeye güven duygusu yükselir.

**Maddi ve Manevi Ödüller:** Başarılı çalışanların ödüllendirilmesi, çalışanın kendisini işletmenin bir parçası olarak görebilmesi ve işe özendirilmeleri amacıyla yapılır. Ödül kavramı karşılık olarak verilen fayda ve hazların tümüdür. Bu ödüller maddi değeri olan ekonomik ödüller olabileceği gibi saygınlık, takdir edilme ve teşekkür gibi tinsel ödüller de olmaktadır (Çalış, 2012).

**Kâra Katılma:** İşletme yöneticileri elde edilen dönem sonu kârının bir kısmını üretime katkıda bulunan çalışanlarla paylaşabilir. Kâr paylaşımı işçinin statüsüne göre yapılması çalışanı güdüler.

#### 2.3.4.2. Örgütsel ve Yönetmel Araçlar

**Eğitim ve Yükselme:** Personelin bilgi, beceri ve görgüsü işini niteliklerine uymadığı takdirde önceden planlanmış ve gerekli ayarlamalar yapılmış eğitim programına tabi tutulmalıdır. Diğer türlü çalışan kendisini işe yaramaz ve nitelsiz hissedebilir. İşletme tarafından uygulanacak eğitim programları çalışan için önemli bir güdüleyici faktördür. Bununla birlikte terfi olanağı bulan personelin özgüveni artar, kişiliği gelişir ve yetkilerinin artmasıyla çalışma isteği de artar. İşletme içinde yönetim ve kararlara dâhil olmak çalışan bireylerin ortaya çıkabilecek sorunlara karşı çözüm üretmesi sonucu olumlu yönde güdülenmelerini sağlayacaktır. Elbette bu katılım işletmede yapılacak sosal düzenlemelerin iyileştirilmesine hizmet edecektir (Genç, 2005).

**İletişim:** İletişim, işletme içi haber ve komutların yayılmasını sağlayan süreçtir ve bireyler arasında bağlantı kurulmasını sağlaması yanında duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşılmasını gerçekleştirir. İşletmede kurulacak sağlıklı bir iletişim ağı, personelin üstleriyle rahatlıkla tartışabilme, fikir alışverişinde bulunabilme ve alınan tüm kararlardan haberdar olmasına imkân tanır. Bu imkânlar çalışanlarda değer gördüğü izlenimi oluşturması açısından büyük önem taşır. Bu sebeple işletmeler iletişimin yatay boyutta olması çok önemlidir (Hageman, 1997).

**İşi Çekici Kılma:** Personele yaptığı işin ehemmiyeti anlatılmalı, işin çalışmaya değer olduğu duygusu verilmelidir.

**Sendikalaşma:** Çalışanlar sendikalar aracılığıyla üstesinden gelemeyecekleri problemleri, üstlerine hatta ülkeyi yönetenlere kadar iletebilme olanağına sahiptirler. Sonuç olarak personelin sendikalaşmasına engel olmak yerine, teşvik etmek ve kolaylaştırmak modern bir güdüleyici faktör olarak kullanılabilir.

**Fiziksel Çalışma Şartları:** İşletmelerdeki fiziksel şartların iyileştirilmesi çalışanlara moral veren bir uygulamadır. Aynı zamanda fiziksel şartların iyi olması çalışanın güvenliği için önemlidir.

#### 2.3.4.3. Psikososyal Araçlar

İşletmeler bütün insanlar için vardır. Dünya üzerindeki tüm iş faaliyetleri insanın daha rahat ve iyi yaşamasını amaçlar. İşletme yöneticileri, işletmenin yapısal özelliklerine, personelin psikolojik ve sosyokültürel özelliklerine göre aşağıda belirtilen araçları kullanmalıdırlar.



**Statü:** “Bireyin bir toplumun hiyerarşik yapısında sahip olduğu konumu, statü tarafından belirlenir.” Yapılan araştırmalar ( Ör: Hawthorne Etüdüleri) sonucu üst düzey statüdeki bireylerin daha verimli çalıştıklarını göstermiştir. Bireyin sahip olduğu statü, statü sembolleri ile açıklanabilir. Kendine ait çalışma odasını olması, özel bir yardımcısının olması, aracına park yeri ayrıcalığı, farklı sosyal kulüplere üyelik gibi örnekler verilebilir.

**Yetki Devri:** Yetki devri yönetim gücünün çalışanla paylaşılmasıdır. Çalışanlara davranışlarında serbestlik sağladığı gibi sorumluluk da yüklemektedir.

**Danışmanlık Hizmeti:** İşletmede çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalan çalışanlar için bu sorunların çözümüne yardımcı olacak danışmanlık hizmetinin varlığı, çalışanın verimli ve etkili olmasında faydalı olacaktır.

**Rekabet:** Rekabet, işin yoğunluğunu ve motivasyonunu hissettirmeden isteği ve diriliği arttırabilecekse faydalıdır. Çalışmayla birlikte verimliliği de yükseltecek önemli özendirici araçlardandır. Personelin rekabeti tercih etmesindeki esas neden; işverene karşı kendini kanıtama ve saygı görme güdülerinin uzantısıdır. Şeffaf yönetilmeyen rekabet kuralları çalışanda performans düşüklüğüne neden olabilir.

**Sosyal Katılım:** Birey bir işletmede çalışmaya başladığı andan itibaren çeşitli sosyal gruplara katılmaya çalışır. İşletmeler birebir ilişkilerin yaşandığı informal yani resmi olmayan gruplar barındırır. Birey, dahil olduğu İnfomal grupta istek ve beklentilerine cevap bulabileceği inanç ve ümidini taşır. Bu gruplar üyelerinin karşılıklı ilişki kurma ihtiyaçlarına cevap verirken aynı zamanda can sıkıcı durumlarda bireye yardımcı ve destek olurlar. Dolayısıyla bireyin verimliliğini ve tatmin olma duygusunu belirlemede önemli bir unsur bu gruplardır.

## **2.4. Literatür İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

### **2.4.1. Sınıf Yönetim Becerileri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Dinsmore (2003), “Sınıf Yönetimi” isimli çalışmasında sınıf yönetimi; öğretmenin disiplinle ilgili inanışları ve değerleri yönetimin bir parçasını oluşturmaktadır. Öğretmen hazırlığının, sınıf çevresinin ve sunum yönetiminin öğrenci davranışı üzerinde önemli etkisi vardır. Öğretmenler bu alanda inceleme ve araştırma yaparak sınıf yönetimini pozitif yönde etkileyebilirler.

Zientek (2007),in yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri geliştirmek için özyeterliklerinin geliştirilmesi bir yaklaşım olarak kullanılmıştır. Araştırma 513 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Yeterlik becerilerinin belirleyici özellikleri arasında sınıf yönetimi becerilerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlerin yeterlik duygularının artmasına yol açmıştır.

Webb'in (2009), yaptığı bir araştırma, yöneticilerin liderlik davranışları incelenmiştir. Yöneticilerin liderlik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Araştırma formlarında dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve ilgisiz liderlik ile ilgili unsurlara yer verilmiştir. Bulgular sonucunda liderlik davranışları ile iş doyumunu arasında olumlu yönde önemli ilişkiler saptanmıştır.

Kapusuzoğulu (2004), "İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi" çalışmasında araştırma bulguları ve bilimsel temeller işığında öğretmen ve öğrencilerin sınıf yönetimi uygulamalarıyla ilgili düşünceleri ve öğretmenlerin "yetki sahibi" ve "yetkili" sınıf yönetimi üslupları değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin etkili bir öğretilme-öğrenme sürecini gerçekleştirebilmesi için çok yönlü desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Gökduman (2007), "Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)" çalışmasının sonucunda resmi ve özel ilköğretim okullarında "tam" ve "çok" seviyede saptanan rastgele bir davranış olmadığı görölmüş."Orta" seviyede gözlenen davranışların resmi okulda üç iken, özel okulda iki olduğu tespit edilmiştir. "Az" seviyede öğrenci davranışları da resmi okullarda yirmi, özel okullarda on dört olarak gerçekleşmiştir. Son olarak "Hiç" seviyede gözlenen istenmeyen davranışlar resmi okullarda beş, özel okullarda bu davranışlar on iki olarak bulunmuştur. Genel anlamda bakıldığında ortaya şöyle bir sonuç çıkmıştır. Her iki okul açısından da göze çarpan anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın resmi ilköğretim okullarında saptanan veri değerleri tüm davranışlar için özel ilköğretim okullarından daha güçlü bir ortalama değere sahiptir. Özetle tüm davranışların gözlenme sıklığı özel ilköğretim okullarına göre yüksektir. Saptanan bu düşük oranın sebeplerinden bazıları özel okullarda eğitim gören öğrencilerin ailelerinde ekonomik düzeyin daha iyi olması,

ailelerin çocuğun eğitimine gereken önemi vermesi ve ona göre davranmasıdır. Bunun yanında özel okulların fiziki şartlarının yüksek olması ve sınıf mevcudunun devlet okullara göre daha az sayıda olması da bu sonucun daha düşük çıkmasına neden olmuştur. Her iki okul türünde de en çok gözlenen davranışlar açısından benzerlik bulunmaktadır. Bu benzer davranışlar “izin almadan konuşma”, “derste başka şeylerle uğraşma”, “planlı ve düzenli çalışmama”, “dersi dinlememe”, “arkadaşlarıyla kavga etme”, “arkadaşlarını sürekli şikâyet etme” olarak karşımıza çıkar. Bu davranışların öncelik sırası arasında çok fazla bir fark, her iki okul türünde de tespit edilemedi. Örneğin, öncelik sırasına göre resmi okullarda ikinci sırada bulunan bir davranış, özel okullarda birinci ya da üçüncü sırada olabilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde öğrencide istenmeyen davranışlar okul türü açısından bir farklılık ortaya çıkarmamaktadır. Bütün okulların karşılaştıkları sorunlu davranışlar ortaktır.

#### **2.4.2. Motivasyon İle İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Bilegt (2012) tarafından yapılan “Örgüt Kültürü ile Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma” adlı çalışma, örgüt kültürünün, çalışanların motivasyonunda önemli rol oynadığı genel sonucunu ortaya koymuştur. Tezinde belirtildiği üzere örgüt kültürü ve motivasyon arsında pozitif eğilimli bir ilişkiyi var olduğu ispatlanmıştır.

Canpolat (2012) tarafından yapılan “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” araştırmasında, öğretmenlerin motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması genel olarak yüksek seviyededir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin içsel motivasyonları yüksek seviyededir. Diğer branş öğretmenlerine göre sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonları daha yüksektir. Görev süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyleri görev süresi 21 yıldan az olan öğretmenlerden daha yüksektir. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları ise normal öğretmen statüsündeki meslektaşlarından yine daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin içsel motivasyonlarının artmasına, kariyer basamak uygulamalarının etki ettiği görülmüştür. İçsel motivasyon düzeyinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yeri, çalışılan okuldaki hizmet süresi parametreleri ile arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

“Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı Polat (2010)

tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin motivasyon seviyeleri genel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Motivasyonun alt kapsamaları bakımından da, öğretmenlerin dışsal motivasyon seviyelerinin, içsel motivasyonlarından daha düşük seviyede olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuç bize, öğretmenler mesleklerini yaparken çalıştıkları kurumlarda yönetici davranışlarının motivasyonlarını olumlu yönden etkilediğidir.

“Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” adlı Vatansever Bayraktar (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, bulunduğu okuldaki görev süresi, okuttuğu sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum değişkenine göre motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum, takdir edilme ve mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri, sınıf yönetim becerileri ve motivasyonları arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya seviyesini belirlemek amacıyla

kullanılan araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekli taramada olduğu gibi ayrı ayrı simgeleştirilir. Bu simgeleştirme ilişkiyel çözümlmeyi sağlayacak şekilde yapılmalıdır.

Bu çözümlleme iki farklı yolla yapılabilir,

- Karşılaştırma yolu
- Korelasyon türü

En az iki değişken vardır. Bağımlı ve bağımsız değişken olarak nitelendirilir. Korelasyon ile bu iki değişken arasındaki karşılıklı ilişki miktarını, düzeyini ve anlamlılığını gösterir. Bir araştırmada korelasyon türüyle ilişki arandığında 3 durum ortaya çıkar.

- Değişkenler doğru orantılıdır.
- Değişkenler ters orantılıdır.
- Değişken arasında bir ilişki yoktur.

İki değişken arasında ilişki olmadığında korelasyon katsayısı sıfır veya sıfıra yakın bir değer alır. Değişkenler doğru orantılı bir ilişki içerisinde ise değişkenlerden birinin değeri artarken diğerinin ki de artar veya birinin değeri azalırken diğerinin ki de azalır. Bu ilişkinin düzeyi doğru orantılı ve işareti pozitif (+) olarak belirtilir ancak ayrıca belirtilmez. Son olarak bir değişkendeki artan değerlere karşılık diğer değişkenin aldığı değerler azalıyorsa, bu iki değişken arasında aykırı ilişki vardır ancak bu kez ilişkinin işareti negatif(-) olur ve ilişki katsayısı ile birlikte verilmektedir (Karasar, 2006: 81).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, İstanbul ilindeki resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul ilinin Avcılar ve Esenyurt ilçesindeki ilkokullar arasından seçilmiş 27 ilkokulda görevli, 419 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

#### **3.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda ilk olarak araştırmanın hedefini belirtilen ve uygulamada dikkat edilecek hususlar hakkında bir açıklamaya yer verilmiştir. Bu formda araştırmanın güvenliği sebebiyle ve soruların içten ve düzgün cevaplandırılması için katılımcıların isimleri sorulmamıştır. Ancak demografik bilgi formunda sorulan sorular yer verilmiştir.

### **3.3.2. Sınıf Yönetimi Becerileri lği**

Sınıf yönetimi beceri lği Yüksel (2013) tarafından geliştirilmiştir. lme aracı 46 maddeden oluşur, amaç; sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini ölçmektir. Yüksel (2013) lme aracının açımlayıcı faktör analizini (AFA) yapılmıştır.

Yüksel (2013) Sınıf yönetimi beceri lğinin alt boyutlarını; “İletişim, ğrenme-öğretme süreci, motivasyon, davranış yönetimi, sınıfın fiziksel düzeni” olarak isimlendirilmiş. Bu çalışmada da aynı isimlendirmeler kullanılmıştır.

ğretmelerin sınıf yönetimi yeteneklerine ilişkin durumları tespit etmek için Ergen (2016) tarafından 46 maddelik Sınıf Yönetimi Beceri lği oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçek için araştırmacı, gerekli izni alarak bu lği kullanmıştır.

Sınıf Yönetimi Beceri lğinin maddeleri için beşli Likert tipi dereceleme lği şeklinde hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri; “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sık Sık”, “Her Zaman” şeklinde belirlenmiştir. Olumlu davranış ifadeleri “Hiçbir Zaman” dan “Her Zaman”a doğru sıralanmış ve 1’den 5’e kadar sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Araştırmada kullanılan Sınıf Yönetimi Beceri lğinin tüm maddeleri öğretmenlerin sınıf yönetim yeteneklerini ölçmek için kullanılmıştır.

Sınıf Yönetimi Beceri lğinin 46 maddesi üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için ilaveten iki yarım test güvenirliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Bulgular testin iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının 0.90 olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar testin her iki kısmında da aynı özelliği ölçtüğü saptanmış. Bu rakam araştırmalarda kullanılan maddelerin benzeşikliğini göstermektedir aynı zamanda lme aracının yüksek güvenirliği olduğunu göstermektedir.

Sınıf yönetim becerileri ölçeğine ilişkin değerlendirme aralığı Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1: Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler**

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
(5)Her Zaman	4,21-5,00	Çok Yüksek
(4)Sık Sık	3,41-4,20	Yüksek
(3)Ara Sıra	2,61-3,40	Orta
(2)Nadiren	1,81-2,60	Düşük
(1)Hiçbir Zaman	1,00-1,80	Çok Düşük

Tablo 3.1’deki sınıf yönetimi becerileri ölçeğindeki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar; 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

### 3.3.3. Öğretmen Motivasyonu Ölçeği

Bu ölçek araştırmacı Sultan Polat tarafından 2010 yılında uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün hali Fatih TAŞPINAR’ın yüksek lisans çalışması kapsamında geliştirilen Motivasyon ölçeğidir. Ölçeğin ilk durumu Sultan Polat’ın yaptığı araştırmasının hedefine yönelik ifadeleri içermediğinden araştırmanın amacını ölçebilecek şekilde düzenlenmiştir.

Yapılan faktör analizi ile madde analizleri sonrasında ölçeğin toplam 24 madde ve 2 alt boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Ölçeğin 2 alt boyutu, toplam varyansın %46,9’unu açıklayabilmektedir. Birinci faktör 12, ikinci faktör de 12 maddeden meydana gelmektedir. 5 seçenekli, Likert tipi ölçeğin maddeleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce ‘Hiçbir zaman’ (1 puan) ile ‘Her zaman’ (5 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek işaretlenmiştir.

Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısının (iç tutarlılığı)  $\alpha=.917$ , alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayılarının da .872 ile .876 olduğu bulunmuştur.

Motivasyon ölçeğine ilişkin değerlendirme aralığı Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2: Motivasyon Ölçeği Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler**

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
(5)Her Zaman	4,21-5,00	Çok Yüksek
(4)Çoğunlukla	3,41-4,20	Yüksek
(3)Bazen	2,61-3,40	Orta
(2)Nadiren	1,81-2,60	Düşük
(1)Hiçbir Zaman	1,00-1,80	Çok Düşük

Tablo 3.2’deki motivasyon ölçeğindeki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracı yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar; 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma basit rastgele örneklem seçme yöntemi ile belirlenen 27 ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir.

Verileri toplamak amacıyla yönetici ve öğretmenlere Demografik Bilgi Formu, Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeğinden oluşan üç sayfalık veri toplama aracı kullanılmıştır. 450 kişiye uygulanan veri toplama aracı 419 tanesi tam olarak doldurulmuş ve bunların 31 tanesi eksik doldurulduğu için değerlendirilmemiş ve veri setinden çıkartılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Yapılacak analizlerin belirlenmesi ve dağılımların normal olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk analizleri yapılmıştır.



**Tablo 3.3: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	Sig.	Statistic	Sd	Sig.
<b>Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği</b>	,126	419	,067	,998	419	,054

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 3.3 incelendiğinde, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

**Tablo 3.4: Öğretmen Motivasyon Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Analiz Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Sd	Sig.	Statistic	Sd	Sig.
<b>Öğretmen Motivasyon Ölçeği</b>	,172	419	,061	,907	419	,057

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 3.4 incelendiğinde, öğretmen motivasyon ölçeğinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Araştırma ilk olarak ölçekle ve toplanan süreksiz değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdeler bulunmuş ve bu sonuçlar bulgular bölümünde tablo şeklinde belirtilmiştir. Araştırmanın bir sonraki aşamasında ölçekler ve toplanan süreksiz değişkenlere göre araştırmanın sürekli değişkeni olan Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği ve Öğretmen Motivasyonu Ölçeği puanlarının ortalamalarının farklılıklarını saptamak üzere parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Süreksiz değişkenlerin iki kategorili olduğu durumlarda farklılıkları saptamak üzere bağımsız örneklem t-test kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda sürekli değişkenlere göre ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere Tek Yönlü Varyans

Analizi(ANOVA) yapılmıştır. ANOVA'da anlamlı çıkan sonuçlar, süreksiz değişkenin kategorileri arasındaki farklılıkları göstermektedir. Bu farklılığın hangi yönde ve nitelikte olduğunu belirlemek için tamamlayıcı analizler(post-hoc) yapılmıştır.

Araştırmanın son kısmında tüm sonuçlar tek yönlü olarak denenmiş ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS 25 programı ile yapılmıştır.



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

#### **4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları**

**Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları**

---

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
---------------------	----------	----------	-----------

---

<b>Fiziksel Düzen</b>	419	4,3437	,61234
<b>Öğrenme Öğretme Süreci</b>	419	4,5229	,45190
<b>İletişim</b>	419	4,7026	,45048
<b>Davranış Yönetimi</b>	419	4,4602	,46944
<b>Motivasyon</b>	419	4,5868	,43514
<b>Toplam Sınıf Yönetimi</b>	419	4,5594	,37684

Tablo 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $X=4,5594$ ) çok yüksek, fiziksel düzen alt boyutunda ( $X=4,3437$ ) çok yüksek, öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $X=4,5229$ ) çok yüksek, iletişim alt boyutunda ( $X=4,7026$ ) çok yüksek, davranış yönetimi alt boyutunda ( $X=4,4602$ ) çok yüksek, motivasyon alt boyutunda ( $X=4,5868$ ) çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

**Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>
<b>Dışsal Motivasyon</b>	419	3,7973	,77287
<b>İçsel Motivasyon</b>	419	4,1464	,56503
<b>Toplam Motivasyon</b>	419	3,9719	,62308

Tablo 4.2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $X=3,9719$ ) yüksek, dışsal motivasyon ( $X=3,7973$ ) yüksek, içsel motivasyon ( $X=4,1464$ ) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

##### 4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf yönetim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	p
Fiziksel Düzen	Kadın	269	4,3755	,59702	1,425	417	,155
	Erkek	150	4,2867	,63696			
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	269	4,5680	,41116	2,758	417	,006*
	Erkek	150	4,4420	,50849			
İletişim	Kadın	269	4,7394	,48084	2,249	417	,025*
	Erkek	150	4,6367	,38293			
Davranış Yönetimi	Kadın	269	4,4957	,46686	2,078	417	,038*
	Erkek	150	4,3967	,46889			
Motivasyon	Kadın	269	4,6012	,43548	,907	417	,365
	Erkek	150	4,5610	,43479			
Toplam Sınıf Yönetimi	Kadın	269	4,5940	,36663	2,497	417	,013*
	Erkek	150	4,4987	,38779			

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $t(417)=2,497, p<.05$ ) ve öğrenme öğretme süreci ( $t(417)=2,758, p<.05$ ), iletişim ( $t(417)=2,249, p<.05$ ), davranış yönetimi ( $t(417)=2,078, p<.05$ ), alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık her bir boyutta kadınlar lehinedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri fiziksel düzen ( $t(417)=1,425, p>.05$ ) ve motivasyon ( $t(417)=,907, p>.05$ ) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Ss	t	Sd	p
Fiziksel Düzen	Evli	297	4,3704	,57843	1,394	417	,164
	Bekar	122	4,2787	,68616			
Öğrenme Öğretme Süreci	Evli	297	4,5414	,42339	1,309	417	,191
	Bekar	122	4,4779	,51386			

İletişim	Evli	297	4,7259	,45004	1,655	417	,099
	Bekar	122	4,6459	,44835			
Davranış Yönetimi	Evli	297	4,4719	,44893	,797	417	,426
	Bekar	122	4,4317	,51682			
Motivasyon	Evli	297	4,5960	,41219	,674	417	,501
	Bekar	122	4,5644	,48761			
Toplam Sınıf Yönetimi	Evli	297	4,5774	,35557	1,492	417	,136
	Bekar	122	4,5171	,42217			

Tablo 4.4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $t(417)= 1,492, p>.05$ ) ve fiziksel düzen ( $t(417)=1,394, p>.05$ ), öğrenme öğretme süreci ( $t(417)=1,309, p>.05$ ), iletişim ( $t(417)=1,655, p<.05$ ), davranış yönetimi ( $t(417)= ,797, p>.05$ ), motivasyon ( $t(417)=,674, p>.05$ ) alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı					
					KT	Sd	KO	F	P	
Fiziksel Düzen	21-30	101	4,3267	,63242	Garası	,267	3	,089	,236	,871
	31-40	204	4,3611	,61614	G.İçi	156,466	415	,377		
	41-50	83	4,3494	,61794	Toplam	156,733	418			
	50 ve üstü	31	4,2688	,51940						
	Toplam	419	4,3437	,61234						
Öğrenme Öğretme Süreci	21-30	101	4,5208	,50682	Garası	,013	3	,004	,020	,996
	31-40	204	4,5191	,45288	G.İçi	85,347	415	,206		
	41-50	83	4,5301	,40477	Toplam	85,360	418			
	50 ve üstü	31	4,5355	,39119						
	Toplam	419	4,5229	,45190						
İletişim	21-30	101	4,6911	,42287	Garası	,337	3	,112	,552	,647
	31-40	204	4,7299	,51761	G.İçi	84,490	415	,204		
	41-50	83	4,6614	,33959	Toplam	84,827	418			
	50 ve üstü	31	4,6710	,30353						
	Toplam	419	4,7026	,45048						
Davranış Yönetimi	21-30	101	4,4142	,47936	Garası	,720	3	,240	1,090	,353
	31-40	204	4,5000	,47111	G.İçi	91,395	415	,220		
	41-50	83	4,4458	,45242	Toplam	92,115	418			

	<b>50 ve üstü</b>	31	4,3871	,46823						
	<b>Toplam</b>	419	4,4602	,46944						
<b>Motivasyon</b>	<b>21-30</b>	101	4,5262	,46332	<b>G.Arası</b>	,672	3	,224	1,185	,315
	<b>31-40</b>	204	4,5966	,43052	<b>G.İçi</b>	78,474	415	,189		
	<b>41-50</b>	83	4,6437	,41462	<b>Toplam</b>	79,146	418			
	<b>50 ve üstü</b>	31	4,5668	,41972						
	<b>Toplam</b>	419	4,5868	,43514						
<b>Toplam Sınıf Yönetimi</b>	<b>21-30</b>	101	4,5352	,41943	<b>G.Arası</b>	,141	3	,047	,329	,804
	<b>31-40</b>	204	4,5764	,38606	<b>G.İçi</b>	59,164	415	,143		
	<b>41-50</b>	83	4,5596	,32484	<b>Toplam</b>	59,305	418			
	<b>50 ve üstü</b>	31	4,5323	,29798						
	<b>Toplam</b>	419	4,5599	,37667						

Tablo 4.5'deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(3,415)=,329, p>.05$ ) ve fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(3,415)=,236, p>.05$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $F(3,415)=,020, p>.05$ ), iletişim alt boyutunda ( $F(3,415)=,552, p>.05$ ), davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(3,415)= 1,090, p>.05$ ), motivasyon ( $F(3,415)= 1,185, p>.05$ ) alt boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

**Tablo 4.6: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı					
					KT	Sd	KO	F	P	
Fiziksel Düzen	<b>Önlisans</b>	9	4,1481	,60349	<b>G.Arası</b>	,409	2	,204	,544	,581
	<b>Lisans</b>	390	4,3453	,61670	<b>G.İçi</b>	156,324	416	,376		
	<b>Lisansüstü</b>	20	4,4000	,53639	<b>Toplam</b>	156,733	418			
	<b>Toplam</b>	419	4,3437	,61234						
Öğrenme Öğretme Süreci	<b>Önlisans</b>	9	4,3444	,72820	<b>G.Arası</b>	,475	2	,238	1,165	,313
	<b>Lisans</b>	390	4,5221	,44891	<b>G.İçi</b>	84,885	416	,204		
	<b>Lisansüstü</b>	20	4,6200	,34428	<b>Toplam</b>	85,360	418			
	<b>Toplam</b>	419	4,5229	,45190						
İletişim	<b>Önlisans</b>	9	4,6333	,46637	<b>G.Arası</b>	,064	2	,032	,157	,854
	<b>Lisans</b>	390	4,7026	,45676	<b>G.İçi</b>	84,763	416	,204		

	<b>Lisansüstü</b>	20	4,7350	,31334	<b>Toplam</b>	84,827	418		
	<b>Toplam</b>	419	4,7026	,45048					
<b>Davranış Yönetimi</b>	<b>Önlisans</b>	9	4,1852	,38590	<b>G.Arası</b>	1,283	2	,641	2,937 ,054
	<b>Lisans</b>	390	4,4577	,47457	<b>G.İçi</b>	90,832	416	,218	
	<b>Lisansüstü</b>	20	4,6333	,32714	<b>Toplam</b>	92,115	418		
	<b>Toplam</b>	419	4,4602	,46944					
<b>Motivasyon</b>	<b>Önlisans</b>	9	4,5556	,48679	<b>G.Arası</b>	,275	2	,138	,726 ,484
	<b>Lisans</b>	390	4,5817	,43736	<b>G.İçi</b>	78,871	416	,190	
	<b>Lisansüstü</b>	20	4,7000	,36759	<b>Toplam</b>	79,146	418		
	<b>Toplam</b>	419	4,5868	,43514					
<b>Toplam Sınıf Yönetimi</b>	<b>Önlisans</b>	9	4,4228	,49355	<b>G.Arası</b>	,337	2	,169	1,190 ,305
	<b>Lisans</b>	390	4,5583	,37834	<b>G.İçi</b>	58,967	416	,142	
	<b>Lisansüstü</b>	20	4,6514	,26529	<b>Toplam</b>	59,305	418		
	<b>Toplam</b>	419	4,5599	,37667					

Tablo 4.6'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(2,416)= 1,190, p>.05$ ) ve fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(2,416)= ,544, p>.05$ ), öğrenme öğretme alt boyutunda ( $F(2,416)= 1,165, p>.05$ ), iletişim alt boyutunda ( $F(2,416)= ,157, p>.05$ ), davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(2,416)= 2,937, p>.05$ ), motivasyon ( $F(2,416)= ,726, p>.05$ ) alt boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yıl	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı					Anlamlı Farklılık
					KT	Sd	KO	F	P	
<b>Fiziksel Düzen</b>	<b>0-5</b>	92	4,2717	,68461	<b>G.Arası</b>	,677	4	,169	,449	,773
	<b>6-10</b>	90	4,3741	,55828	<b>G.İçi</b>	156,056	414	,377		
	<b>11-15</b>	116	4,3506	,67365	<b>Toplam</b>	156,733	418			
	<b>16-20</b>	74	4,3559	,56625						
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,3901	,46790						
	<b>Toplam</b>	419	4,3437	,61234						
<b>Öğrenme Öğretme Süreci</b>	<b>0-5</b>	92	4,4935	,54325	<b>G.Arası</b>	,739	4	,185	,904	,462
	<b>6-10</b>	90	4,4611	,45338	<b>G.İçi</b>	84,621	414	,204		
	<b>11-15</b>	116	4,5578	,44039	<b>Toplam</b>	85,360	418			
	<b>16-20</b>	74	4,5459	,38113						
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,5766	,37776						

	<b>Toplam</b>	419	4,5229	,45190					
<b>İletişim</b>	<b>0-5</b>	92	4,6413	,49728	<b>G.Arası</b>	,829	4	,207	1,022 ,396
	<b>6-10</b>	90	4,6678	,33313	<b>G.İçi</b>	83,998	414	,203	
	<b>11-15</b>	116	4,7543	,60783	<b>Toplam</b>	84,827	418		
	<b>16-20</b>	74	4,7257	,28093					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,7255	,27064					
	<b>Toplam</b>	419	4,7026	,45048					
<b>Davranış Yönetimi</b>	<b>0-5</b>	92	4,3605	,52605	<b>G.Arası</b>	2,533	4	,633	2,927 ,021*
	<b>6-10</b>	90	4,4519	,46288	<b>G.İçi</b>	89,581	414	,216	
	<b>11-15</b>	116	4,5718	,45270	<b>Toplam</b>	92,115	418		*11-15 – 0-5
	<b>16-20</b>	74	4,4572	,39888					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,4007	,46968					
	<b>Toplam</b>	419	4,4602	,46944					
<b>Motivasyon</b>	<b>0-5</b>	92	4,5047	,51896	<b>G.Arası</b>	2,226	4	,556	2,995 ,019*
	<b>6-10</b>	90	4,5063	,42999	<b>G.İçi</b>	76,921	414	,186	
	<b>11-15</b>	116	4,6589	,38874	<b>Toplam</b>	79,146	418		*16-20 – 0-5
	<b>16-20</b>	74	4,6602	,37440					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,6079	,42594					
	<b>Toplam</b>	419	4,5868	,43514					
<b>Toplam Sınıf Yönetimi</b>	<b>0-5</b>	92	4,4961	,47122	<b>G.Arası</b>	,982	4	,246	1,743 ,140
	<b>6-10</b>	90	4,5185	,34911	<b>G.İçi</b>	58,323	414	,141	
	<b>11-15</b>	116	4,6171	,38078	<b>Toplam</b>	59,305	418		
	<b>16-20</b>	74	4,5875	,29707					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,5792	,30046					
	<b>Toplam</b>	419	4,5599	,37667					

Tablo 4.7’deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(4,414)= 2,927, p<.05$ ), mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 0-5 ile 11-15 mesleki kıdem yıl grupları arasında olup, 11-15 yıl grubu lehindedir.

Tablo 4.7’deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri motivasyon alt boyutunda ( $F(4,414)= 2,995, p<.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 0-5 ile 16-20 mesleki kıdem yıl grupları arasında olup, 16-20 yıl grubu lehindedir.

Tablo 4.7’deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(4,414)= 1,743, p>.05$ ) ve fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(4,414)= ,449, p>.05$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $F(4,414)=,904, p>.05$ ), iletişim ( $F(4,414)= 1,022, p>.05$ ), alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



#### 4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Kurum Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Kurum Kıdemi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yıl	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı					
					KT	Sd	KO	F	P	
Fiziksel Düzen	0-5	238	4,3263	,63160	G.Arası	,649	4	,162	,430	,787
	6-10	133	4,3935	,57711	G.İçi	156,084	414	,377		
	11-15	19	4,2456	,76046	Toplam	156,733	418			
	16-20	20	4,3500	,43896						
	21 ve üstü	9	4,2593	,66202						
	Toplam	419	4,3437	,61234						
Öğrenme Öğretme Süreci	0-5	238	4,5151	,46925	G.Arası	,267	4	,067	,325	,861
	6-10	133	4,5451	,44440	G.İçi	85,093	414	,206		
	11-15	19	4,4316	,46314	Toplam	85,360	418			
	16-20	20	4,5600	,27222						
	21 ve üstü	9	4,5111	,44284						
	Toplam	419	4,5229	,45190						
İletişim	0-5	238	4,7025	,52586	G.Arası	,099	4	,025	,121	,975
	6-10	133	4,7158	,33751	G.İçi	84,728	414	,205		
	11-15	19	4,6526	,33890	Toplam	84,827	418			
	16-20	20	4,6650	,28149						
	21 ve üstü	9	4,7000	,26926						
	Toplam	419	4,7026	,45048						
Davranış Yönetimi	0-5	238	4,4265	,48593	G.Arası	1,534	4	,383	1,752	,138
	6-10	133	4,5276	,45606	G.İçi	90,581	414	,219		
	11-15	19	4,4737	,40924	Toplam	92,115	418			
	16-20	20	4,5167	,37424						
	21 ve üstü	9	4,2037	,43123						
	Toplam	419	4,4602	,46944						
Motivasyon	0-5	238	4,5564	,44603	G.Arası	,590	4	,148	,778	,540
	6-10	133	4,6348	,42619	G.İçi	78,556	414	,190		
	11-15	19	4,6090	,38640	Toplam	79,146	418			
	16-20	20	4,6286	,39438						
	21 ve üstü	9	4,5397	,47261						
	Toplam	419	4,5868	,43514						
Toplam Sınıf Yönetimi	0-5	238	4,5447	,40839	G.Arası	,287	4	,072	,504	,733
	6-10	133	4,5944	,34674	G.İçi	59,018	414	,143		
	11-15	19	4,5190	,34322	Toplam	59,305	418			
	16-20	20	4,5778	,18461						
	21 ve üstü	9	4,4969	,32615						

Tablo 4.8'deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(4,414) = ,504, p > .05$ ) ve fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(4,414) = ,430, p > .05$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $F(4,414) = ,325, p > .05$ ), iletişim alt boyutunda ( $F(4,414) = ,121, p > .05$ ), davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(4,414) = 1,752, p > .05$ ), motivasyon ( $F(4,414) = ,778, p > .05$ ) alt boyutlarında kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İstihdam Tipi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin istihdam tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İstihdam Tipi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	İstihdam Tipi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı					
					KT	Sd	KO	F	P	
Fiziksel Düzen	Kadrolu	372	4,3530	,58756	G.Arası	,755	2	,378	1,007	,366
	Sözleşmeli	3	3,8889	,38490	G.İçi	155,977	416	,375		
	Ücretli	44	4,2955	,80121	Toplam	156,733	418			
	Toplam	419	4,3437	,61234						
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadrolu	372	4,5250	,42432	G.Arası	,015	2	,007	,036	,965
	Sözleşmeli	3	4,5000	,17321	G.İçi	85,345	416	,205		
	Ücretli	44	4,5068	,65571	Toplam	85,360	418			
	Toplam	419	4,5229	,45190						
İletişim	Kadrolu	372	4,7035	,43594	G.Arası	,096	2	,048	,236	,790
	Sözleşmeli	3	4,8667	,15275	G.İçi	84,731	416	,204		
	Ücretli	44	4,6841	,57423	Toplam	84,827	418			
	Toplam	419	4,7026	,45048						
Davranış Yönetimi	Kadrolu	372	4,4763	,45223	G.Arası	,852	2	,426	1,943	,145
	Sözleşmeli	3	4,3333	,16667	G.İçi	91,262	416	,219		
	Ücretli	44	4,3333	,59715	Toplam	92,115	418			
	Toplam	419	4,4602	,46944						
Motivasyon	Kadrolu	372	4,5891	,41509	G.Arası	,049	2	,024	,128	,880
	Sözleşmeli	3	4,6667	,32991	G.İçi	79,097	416	,190		
	Ücretli	44	4,5617	,58974	Toplam	79,146	418			
	Toplam	419	4,5868	,43514						
Toplam Sınıf Yönetimi	Kadrolu	372	4,5646	,34758	G.Arası	,078	2	,039	,272	,762
	Sözleşmeli	3	4,5556	,16897	G.İçi	59,227	416	,142		
	Ücretli	44	4,5202	,57764	Toplam	59,305	418			
	Toplam	419	4,5599	,37667						

Tablo 4.9'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(2,416)= ,272, p>.05$ ) ve fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(2,416)= 1,007, p>.05$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $F(2,416)= ,036, p>.05$ ), iletişim alt boyutunda ( $F(4,414)= ,236, p>.05$ ), davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(2,416)= 1,943, p>.05$ ), motivasyon ( $F(2,416)= ,128, p>.05$ ) alt boyutlarında istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının istihdam tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mevcut	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Farklılık
Fiziksel Düzen	1-10	2	4,0000	,00000	G.Arası	10,503	5	2,101	5,933	,000*	*1-10 - 51 ve üstü
	11-20	2	4,3333	,94281	G.İçi	146,230	413	,354			
	21-30	36	4,2407	,54401	Toplam	156,733	418				
	31-40	259	4,3861	,60592							
	41-50	97	4,4227	,51934							
	51 ve üstü	23	3,7246	,80812							
	Toplam	419	4,3437	,61234							
Öğrenme Öğretme Süreci	1-10	2	5,0000	,00000	G.Arası	8,034	5	1,607	8,582	,000*	*1-10 - 51 ve üstü
	11-20	2	4,8000	,28284	G.İçi	77,326	413	,187			
	21-30	36	4,3639	,32877	Toplam	85,360	418				
	31-40	259	4,5737	,44190							
	41-50	97	4,5495	,39794							
	51 ve üstü	23	4,0217	,59845							
	Toplam	419	4,5229	,45190							
İletişim	1-10	2	5,0000	,00000	G.Arası	3,816	5	,763	3,891	,002*	*1-10 - 51 ve üstü
	11-20	2	4,9000	,14142	G.İçi	81,011	413	,196			
	21-30	36	4,7833	,95573	Toplam	84,827	418				
	31-40	259	4,7174	,32702							
	41-50	97	4,7124	,34739							
	51 ve üstü	23	4,3261	,66893							
	Toplam	419	4,7026	,45048							
Davranış Yönetimi	1-10	2	4,5000	,00000	G.Arası	3,456	5	,691	3,220	,007*	
	11-20	2	4,6667	,47140	G.İçi	88,659	413	,215			

	<b>21-30</b>	36	4,2593	,36175	<b>Toplam</b>	92,115	418				<b>*11-20</b>	-
	<b>31-40</b>	259	4,5097	,46521							51 ve	
	<b>41-50</b>	97	4,4536	,46940							üstü	
	<b>51 ve üstü</b>	23	4,2246	,55870								
	<b>Toplam</b>	419	4,4602	,46944								
	<b>1-10</b>	2	5,0000	,00000	<b>GArası</b>	4,519	5 ,904	5,002 ,000*				
	<b>11-20</b>	2	4,7857	,30305	<b>G.İçi</b>	74,627	413 ,181					
	<b>21-30</b>	36	4,5119	,32822	<b>Toplam</b>	79,146	418					
	<b>31-40</b>	259	4,6277	,42111							<b>*1-10</b>	-
	<b>41-50</b>	97	4,5847	,43501							51 ve	
	<b>51 ve üstü</b>	23	4,1988	,55786							üstü	
	<b>Toplam</b>	419	4,5868	,43514								
	<b>1-10</b>	2	4,8333	,00000	<b>GArası</b>	4,718	5 ,944	7,139 ,000*				
	<b>11-20</b>	2	4,7639	,33391	<b>G.İçi</b>	54,587	413 ,132					
	<b>21-30</b>	36	4,4815	,39166	<b>Toplam</b>	59,305	418					
	<b>31-40</b>	259	4,5978	,34874							<b>*1-10</b>	-
<b>Toplam Sınıf</b>	<b>41-50</b>	97	4,5750	,34446							51 ve	
<b>Yönetimi</b>	<b>51 ve üstü</b>	23	4,1498	,53672							üstü	
	<b>Toplam</b>	419	4,5599	,37667								

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri fiziksel düzen alt boyutunda ( $F(5,413)= 5,933, p<.05$ ), sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 51ve üstü ile 41-50 sınıf mevcudu grupları arasında olup, 41-50 grubu lehindedir.

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $F(5,413)= 8,582, p<.05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 51ve üstü sınıf mevcudu grupları arasında olup, 1-10 grubu lehindedir.

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri iletişim alt boyutunda( $5,413)= 3,891, p<.05$ ), sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 51ve üstü sınıf mevcudu grupları arasında olup, 1-10 grubu lehindedir.

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri davranış yönetimi alt boyutunda ( $F(5,413)= 3,220, p<.05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 11-20 ile 51ve üstü sınıf mevcudu grupları arasında olup, 11-20 grubu lehindedir.

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri motivasyon alt boyutunda ( $F(5,413)= 5,002, p<.05$ ), sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 51ve üstü sınıf mevcudu grupları arasında olup, 1-10 grubu lehindedir.

Tablo 4.10'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $F(5,413)= 7,139, p<.05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 51ve üstü sınıf mevcudu grupları arasında olup, 1-10 grubu lehindedir.

#### 4.3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Motivasyon Eğitimi	N	X	Ss	t	Sd	P																																																								
Fiziksel Düzen	Evet	141	4,6241	,48608	7,017	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,2034	,62163				Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	141	4,7348	,38154	7,246	416	,000*	Hayır	277	4,4148	,44806	İletişim	Evet	141	4,8163	,29967	3,742	416	,000*	Hayır	277	4,6444	,50175	Davranış Yönetimi	Evet	141	4,6678	,44655	6,772	416	,000*	Hayır	277	4,3550	,44655	Motivasyon	Evet	141	4,7741	,37298	6,580	416	,000*	Hayır	277	4,4915	,43493	Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*
Öğrenme Öğretme Süreci	Evet	141	4,7348	,38154	7,246	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,4148	,44806				İletişim	Evet	141	4,8163	,29967	3,742	416	,000*	Hayır	277	4,6444	,50175	Davranış Yönetimi	Evet	141	4,6678	,44655	6,772	416	,000*	Hayır	277	4,3550	,44655	Motivasyon	Evet	141	4,7741	,37298	6,580	416	,000*	Hayır	277	4,4915	,43493	Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*	Hayır	277	4,4659	,36267								
İletişim	Evet	141	4,8163	,29967	3,742	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,6444	,50175				Davranış Yönetimi	Evet	141	4,6678	,44655	6,772	416	,000*	Hayır	277	4,3550	,44655	Motivasyon	Evet	141	4,7741	,37298	6,580	416	,000*	Hayır	277	4,4915	,43493	Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*	Hayır	277	4,4659	,36267																				
Davranış Yönetimi	Evet	141	4,6678	,44655	6,772	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,3550	,44655				Motivasyon	Evet	141	4,7741	,37298	6,580	416	,000*	Hayır	277	4,4915	,43493	Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*	Hayır	277	4,4659	,36267																																
Motivasyon	Evet	141	4,7741	,37298	6,580	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,4915	,43493				Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*	Hayır	277	4,4659	,36267																																												
Toplam Sınıf Yönetimi	Evet	141	4,7447	,33529	7,619	416	,000*																																																								
	Hayır	277	4,4659	,36267																																																											

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri fiziksel düzen alt boyutunda ( $t(416)= 7,017, p<.05$ ), mesleki motivasyon eğitimi alıp almama

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri öğrenme öğretme süreci alt boyutunda ( $t(416)= 7,246, p<.05$ ), mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri iletişim alt boyutunda ( $t(416)= 3,742, p<.05$ ), mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri davranış yönetimi alt boyutunda ( $t(416)=6,772, p<.05$ ), mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri motivasyon alt boyutunda ( $t(416)= 6,580, p<.05$ ) mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri genel toplamda ( $t(416)= 7,619, p<.05$ ) mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır.

#### **4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

##### **4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	Sd	P
Dışsal Motivasyon	Kadın	269	3,8253	,73755	,991	417	,322
	Erkek	150	3,7472	,83269			
İçsel Motivasyon	Kadın	269	4,1695	,55945	1,120	417	,263
	Erkek	150	4,1050	,57447			
Toplam Motivasyon	Kadın	269	3,9974	,59963	1,123	417	,262
	Erkek	150	3,9261	,66265			

Tablo 4.12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $t(417)=1,123, p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $t(417)=,991, p>.05$ ), içsel motivasyon ( $t(417)=1,120, p>.05$ ), alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

**Tablo 4.13: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Ss	t	Sd	P
Dışsal Motivasyon	Evli	297	3,7817	,79936	-,645	417	,519
	Bekar	122	3,8354	,70593			
İçsel Motivasyon	Evli	297	4,1341	,55363	-,693	417	,489
	Bekar	122	4,1762	,59316			
Toplam Motivasyon	Evli	297	3,9579	,63402	-,714	417	,475
	Bekar	122	4,0058	,59676			

Tablo 4.13 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $t(417)=-,714, p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $t(417)=-,645, p>.05$ ), içsel

motivasyon ( $t(417) = -,693, p > .05$ ), alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

**Tablo 4.14: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yaş	N	X	Ss	Varyansın					
					Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Dışsal Motivasyon	21-30	101	3,6394	,77943	G.Arası	4,019	3	1,340	2,263	,081
	31-40	204	3,8133	,80806	G.İçi	245,667	415	,592		
	41-50	83	3,8976	,65569	Toplam	249,686	418			
	50 ve üstü	31	3,9382	,75522						
	Toplam	419	3,7973	,77287						
İçsel Motivasyon	21-30	101	4,0792	,56757	G.Arası	,911	3	,304	,951	,416
	31-40	204	4,1511	,61139	G.İçi	132,541	415	,319		
	41-50	83	4,2199	,41516	Toplam	133,453	418			
	50 ve üstü	31	4,1371	,58632						
	Toplam	419	4,1464	,56503						
Toplam Motivasyon	21-30	101	3,8593	,63061	G.Arası	2,062	3	,687	1,780	,150
	31-40	204	3,9822	,66846	G.İçi	160,216	415	,386		
	41-50	83	4,0587	,46947	Toplam	162,278	418			
	50 ve üstü	31	4,0376	,62364						
	Toplam	419	3,9719	,62308						

Tablo 4.14’deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(3,415) = 1,780, p > .05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(3,415) = 2,263, p > .05$ ), içsel motivasyon ( $F(3,415) = ,951, p > .05$ ), alt boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.



**Tablo 4.15: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Eğitim	N	X	Ss	Varyansın					
	Düzeyi				Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Dışsal Motivasyon	Önlisans	9	3,6204	,75244	G.Arası	,780	2	,390	,652	,522
	Lisans	390	3,7934	,78063	G.İçi	248,906	416	,598		
	Lisansüstü	20	3,9542	,62095	Toplam	249,686	418			
	Toplam	419	3,7973	,77287						
İçsel Motivasyon	Önlisans	9	4,0093	,50936	G.Arası	,505	2	,252	,790	,455
	Lisans	390	4,1429	,56689	G.İçi	132,948	416	,320		
	Lisansüstü	20	4,2750	,55548	Toplam	133,453	418			
	Toplam	419	4,1464	,56503						
Toplam Motivasyon	Önlisans	9	3,8148	,59479	G.Arası	,635	2	,317	,817	,443
	Lisans	390	3,9682	,62756	G.İçi	161,643	416	,389		
	Lisansüstü	20	4,1146	,54341	Toplam	162,278	418			
	Toplam	419	3,9719	,62308						

Tablo 4.15’deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(2,416)=,817$ ,  $p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(2,416)=,652$ ,  $p>.05$ ), içsel motivasyon ( $F(2,416)=,790$ ,  $p>.05$ ), alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yıl	N	X	Ss	Varyansın					
					Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Dışsal Motivasyon	0-5	92	3,6259	,75142	G.Arası	4,496	4	1,124	1,898	,110
	6-10	90	3,7991	,88579	G.İçi	245,190	414	,592		
	11-15	116	3,9138	,69391	Toplam	249,686	418			
	16-20	74	3,7838	,78767						
	21 ve üstü	47	3,8635	,71188						
	Toplam	419	3,7973	,77287						
İçsel Motivasyon	0-5	92	4,0679	,55221	G.Arası	1,379	4	,345	1,080	,366
	6-10	90	4,1324	,69788	G.İçi	132,074	414	,319		

	<b>11-15</b>	116	4,2284	,50530	<b>Toplam</b>	133,453	418		
	<b>16-20</b>	74	4,1329	,50604					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,1454	,53004					
	<b>Toplam</b>	419	4,1464	,56503					
<b>Toplam Motivasyon</b>	<b>0-5</b>	92	3,8469	,61144	<b>G.Arası</b>	2,646	4	,661	1,715 ,146
	<b>6-10</b>	90	3,9657	,73933	<b>G.İçi</b>	159,632	414	,386	
	<b>11-15</b>	116	4,0711	,56238	<b>Toplam</b>	162,278	418		
	<b>16-20</b>	74	3,9583	,59396					
	<b>21 ve üstü</b>	47	4,0044	,56794					
	<b>Toplam</b>	419	3,9719	,62308					

Tablo 4.16'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(4,414)= 1,715, p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(4,414)= 1,898, p>.05$ ), içsel motivasyon ( $F(4,414)= 1,080, p>.05$ ), alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Kurum Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4.17: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Kurum Kıdemi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Yıl	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
<b>Dışsal Motivasyon</b>	<b>0-5</b>	238	3,7258	,78393	<b>G.Arası</b>	4,621	4	1,155	1,951	,101
	<b>6-10</b>	133	3,9267	,77301	<b>G.İçi</b>	245,065	414	,592		
	<b>11-15</b>	19	3,6009	,61337	<b>Toplam</b>	249,686	418			
	<b>16-20</b>	20	3,9333	,64640						
	<b>21 ve üstü</b>	9	3,8889	,85391						
	<b>Toplam</b>	419	3,7973	,77287						
<b>İçsel Motivasyon</b>	<b>0-5</b>	238	4,1155	,59100	<b>G.Arası</b>	1,169	4	,292	,915	,455
	<b>6-10</b>	133	4,1842	,53723	<b>G.İçi</b>	132,283	414	,320		

	<b>11-15</b>	19	4,2500	,43123	<b>Toplam</b>	133,453	418		
	<b>16-20</b>	20	4,2500	,44179					
	<b>21 ve üstü</b>	9	3,9537	,73729					
	<b>Toplam</b>	419	4,1464	,56503					
<b>Toplam Motivasyon</b>	<b>0-5</b>	238	3,9207	,64050	<b>G.Arası</b>	1,903	4	,476	1,228 ,298
	<b>6-10</b>	133	4,0555	,61464	<b>G.İçi</b>	160,374	414	,387	
	<b>11-15</b>	19	3,9254	,46472	<b>Toplam</b>	162,278	418		
	<b>16-20</b>	20	4,0917	,49330					
	<b>21 ve üstü</b>	9	3,9213	,77208					
	<b>Toplam</b>	419	3,9719	,62308					

Tablo 4.17'deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(4,414)= 1,228$ ,  $p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(4,414)= 1,951$ ,  $p>.05$ ), içsel motivasyon ( $F(4,414)= ,915$ ,  $p>.05$ ), alt boyutlarında kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının İstihdam Tipi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının istihdam tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir.

**Tablo 4.18: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	İstihdam Tipi	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı				
					KT	Sd	KO	F	P
Dışsal Motivasyon	<b>Kadro</b>	372	3,8206	,78253	<b>G.Arası</b>	2,033	2	1,016	1,707 ,183
	<b>Sözleşmeli</b>	3	3,8889	,12729	<b>G.İçi</b>	247,654	416	,595	
	<b>Ücretli</b>	44	3,5947	,68943	<b>Toplam</b>	249,686	418		
	<b>Toplam</b>	419	3,7973	,77287					
İçsel Motivasyon	<b>Kadro</b>	372	4,1414	,57094	<b>G.Arası</b>	,254	2	,127	,397 ,673
	<b>Sözleşmeli</b>	3	4,4167	,22048	<b>G.İçi</b>	133,198	416	,320	
	<b>Ücretli</b>	44	4,1705	,53191	<b>Toplam</b>	133,453	418		
	<b>Toplam</b>	419	4,1464	,56503					
Toplam Motivasyon	<b>Kadro</b>	372	3,9810	,63140	<b>G.Arası</b>	,480	2	,240	,617 ,540
	<b>Sözleşmeli</b>	3	4,1528	,14633	<b>G.İçi</b>	161,798	416	,389	
	<b>Ücretli</b>	44	3,8826	,56757	<b>Toplam</b>	162,278	418		

<b>Toplam</b>	419	3,9719	,62308
---------------	-----	--------	--------

Tablo 4.18'deki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(2,416)=,617$ ,  $p>.05$ ) ve dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(2,416)= 1,707$ ,  $p>.05$ ), içsel motivasyon ( $F(2,416)=,397$ ,  $p>.05$ ), alt boyutlarında istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

#### 4.4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4.19: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mevcut	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Farklılık
Dışsal Motivasyon	1-10	2	2,8750	,05893	<b>G.Arası</b>	10,064	5	2,013	3,469	,004*	*31-40 - 1-10
	11-20	2	3,3750	,76603	<b>G.İçi</b>	239,623	413	,580			
	21-30	36	3,5880	,75170	<b>Toplam</b>	249,686	418				
	31-40	259	3,8996	,76076							
	41-50	97	3,7165	,76864							
	51 ve üstü	23	3,4312	,77511							
	<b>Toplam</b>	419	3,7973	,77287							
İçsel Motivasyon	1-10	2	4,1250	,05893	<b>G.Arası</b>	4,268	5	,854	2,729	,019*	*11-20 - 51 ve üstü
	11-20	2	4,5000	,58926	<b>G.İçi</b>	129,184	413	,313			
	21-30	36	4,1667	,62042	<b>Toplam</b>	133,453	418				
	31-40	259	4,2053	,53168							
	41-50	97	4,0473	,61011							
	51 ve üstü	23	3,8406	,55158							
	<b>Toplam</b>	419	4,1464	,56503							
Toplam Motivasyon	1-10	2	3,5000	,00000	<b>G.Arası</b>	5,833	5	1,167	3,080	,010*	*31-40 - 1-10
	11-20	2	3,9375	,67764	<b>G.İçi</b>	156,444	413	,379			
	21-30	36	3,8773	,58579	<b>Toplam</b>	162,278	418				
	31-40	259	4,0524	,61422							

<b>41-50</b>	97	3,8819	,63101
<b>51 ve üstü</b>	23	3,6359	,61843
<b>Toplam</b>	419	3,9719	,62308

Tablo 4.19'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları dışsal motivasyon alt boyutunda ( $F(5,413)= 3,469, p<.05$ ), sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 31-40 sınıf mevcudu grupları arasında olup, 31-40 grubu lehindedir.

Tablo 4.19'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları öğrenme içsel motivasyon alt boyutunda ( $F(5,413)= 2,729, p<.05$ ) sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 51ve üstü ile 11-20 sınıf mevcudu grupları arasında olup, 11-20 grubu lehindedir.

Tablo 4.19'daki parametrik tekniklerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyonları genel toplamda ( $F(5,413)= 3,080, p<.05$ ), sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık 1-10 ile 31ve 40 sınıf mevcudu grupları arasında olup, 31-40 grubu lehindedir.

#### 4.4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonlarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4.20'de verilmiştir.

**Tablo 4.20: Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonlarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Motivasyon Eğitimi	N	X	Ss	t	Df	P
Dışsal Motivasyon	Evet	141	4,0757	,75808	5,385	416	,000*
	Hayır	277	3,6591	,74232			
İçsel Motivasyon	Evet	141	4,2991	,57296	4,003	416	,000*
	Hayır	277	4,0689	,54686			
Toplam Motivasyon	Evet	141	4,1874	,63131	5,166	416	,000*

Tablo 4.20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin motivasyonları dışsal motivasyon alt boyutunda ( $t(416)=5,385, p<.05$ ) motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanlar lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları, içsel motivasyonları alt boyutunda ( $t(416)=4,003, p<.05$ ), motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanlar lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.20 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin toplam motivasyonu ( $t(416)=5,166, p<.05$ ), motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanlar lehine olduğu saptanmıştır.

#### 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ile Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

**Tablo 4.21: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ile Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Testi Sonuçları**

		Dışsal Motivasyon	İçsel Motivasyon	Toplam Motivasyon	Fiziksel Düzey	Öğrenme Öğretme Süreci	Davranış Yönetimi	Toplam Sınıf Yönetimi		
Dışsal Motivasyon	r	1	,729**	,951**	,353**	,378**	,228**	,445**	,383**	,430**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N		419	419	419	419	419	419	419	419
İçsel Motivasyon	r		1	,905**	,362**	,442**	,286**	,437**	,455**	,485**
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N			419	419	419	419	419	419	419
Toplam Motivasyon	r			1	,383**	,435**	,271**	,474**	,444**	,487**
	p				,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N				419	419	419	419	419	419
Fiziksel Düzen	r				1	,646**	,486**	,508**	,512**	,734**
	p					,000	,000	,000	,000	,000

	N	419	419	419	419	419	419
<b>Öğrenme Öğretme Süreci</b>	r		1	,572**	,557**	,713**	,878**
	p			,000	,000	,000	,000
	N	419	419	419	419	419	419
<b>İletişim</b>	r			1	,440**	,522**	,802**
	p				,000	,000	,000
	N	419	419	419	419	419	419
<b>Davranış Yönetimi</b>	r				1	,594**	,746**
	p					,000	,000
	N	419	419	419	419	419	419
<b>Motivasyon</b>	r					1	,829**
	p						,000
	N	419	419	419	419	419	419
<b>Toplam Sınıf Yönetimi</b>	r						1
	p						
	N	419	419	419	419	419	419

\*\*p<0.01;p<0.05

Tablo 4.21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerine ait alt faktör analizi sonuçlarını içeren; Pearson's korelasyon analizi ile sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasında çeşitli boyutlarda ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen motivasyon ölçeğinin dışsal motivasyon alt boyutu ile; sınıf yönetim becerileri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutu ( $r=,353$ ,  $p<.01$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutu ( $r=,378$ ,  $p<.01$ ), davranış yönetimi alt boyutu ( $r=,445$ ,  $p<.01$ ), motivasyon alt boyutu ( $r=,383$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki; iletişim alt boyutu ( $r=,228$ ,  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmen motivasyon ölçeğinin içsel motivasyon alt boyutu ile; sınıf yönetim becerileri ölçeğinin fiziksel düzen alt boyutu ( $r=,362$ ,  $p<.01$ ), öğrenme öğretme süreci alt boyutu ( $r=,442$ ,  $p<.01$ ), davranış yönetimi alt boyutu ( $r=,437$ ,  $p<.01$ ), motivasyon alt boyutu ( $r=,455$ ,  $p<.01$ ) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki; iletişim alt boyutu ( $r=,286$ ,  $p<.01$ ) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ölçeğinden alınan toplam puanlar ile öğretmen motivasyon ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında ( $r=,487$ ,  $p<.01$ ), orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri fiziksel düzen ve motivasyon alt boyutları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak sınıf yönetim becerileri genel toplamı, öğrenme ve öğretme süreci alt boyutu, iletişim alt boyutu ve davranış yönetimi alt boyutları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadınlar lehinedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek nitelikte bazı çalışmalar mevcuttur. Yüksel (2013) ve Girmen (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Buğday (2010) ve Özgün'ün (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri medeni durum değişkenine göre değişmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Yılmaz ve Aydın'ın (2015) tarafından yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu sonucun tam tersi nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. İlgar (2007) sınıf yönetim becerilerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini açıklamıştır.

Sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Yüksel'in (2013) yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucun tam tersi nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Bila'nın (2006) yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. zgn'n (2008) yapmış olduğu çalışmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri kıdemleri arttıkça sınıf yönetimi beceri algıları daha fazla olduğu bulunmuştur. Alanyazında bu sonucun tam tersi nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Yılmaz ve Aydın'ın (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri hizmet yıllarına göre farklılık göstermemiştir.

Sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Nergiz'in (2014) yaptığı çalışmada sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin kurum kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği açıklanmıştır.

Sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin istihdam tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte sonuç içeren araştırmalar mevcuttur. Erol'un (2006) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri alt boyutları ve genel toplamı mesleki motivasyon alıp alamama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki motivasyon alıp alamama göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. Yıldırım'ın (2015) ve İren'in (2015) yaptığı araştırmada kadın ve erkeklerin motivasyonları birbirinden farklı olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında bu araştırmanın aksi sonuç içeren araştırmalar da mevcuttur. Polat'ın (2010), Oktay'ın (2007) yaptığı araştırmada erkek ve kadınların motivasyonları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. İren (2015) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin motivasyonları medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucun tersi bir açıklama içeren çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. Çalış'ın (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin motivasyonları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazında bu sonucun tam tersi bazı araştırmalar da mevcuttur. Oktay'ın (2007) yaptığı araştırmada yaş yükseldikçe motivasyonun daha da düştüğü belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan mesleğe yönelik olumlu tutum, takdir edilme ve mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. Bektaş'ın (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin motivasyonları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazında bu sonucun tam tersi sonuçlar içeren bazı araştırmalar da mevcuttur. Polat'ın (2010) yaptığı araştırmada mesleki kıdemine göre öğretmenlerin motivasyonunun farklılaştığı belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı araştırmalara rastlanmıştır. Canpolat'ın (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin motivasyonları kurum kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazında bu sonucun tam tersi sonuçlar içeren bazı araştırmalar da mevcuttur. Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada kurum kıdemine göre öğretmenlerin motivasyonunun farklılaştığı belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin istihdam tipi değişkenine göre motivasyonları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı sınıf mevcudu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre motivasyonları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları alt boyutları ve genel toplamı mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre motivasyonları ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## **ÖNERİLER**

### **Araştırmacılara Öneriler**

1. Bu araştırma İstanbul ilinin Avcılar ve Esenyurt ilçesinde yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda başka iller ve ilçeler dahil edilerek yapılabilir.
2. Bu çalışmada bazı demografik özellikler baz alınarak incelemeler yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar sınıf içerisindeki veya öğretmen mesleğindeki başka demografik değişkenler baz alınarak yapılabilir.
3. Araştırma sınıf öğretmenleri üzerine yapılmış bir çalışmadır. Bundan sonraki araştırmalarda diğer branşlar da çalışmaya dahil edilebilir.

### **Uygulayıcılara Öneriler**

1. Bu araştırma kapsamında sınıf yönetim becerileri sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ile ilişkili bir kavram olarak bulunmuştur. Buna göre motivasyon ve sınıf yönetim becerileri ile ilgili bazı projeler yapılabilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyonu bu çalışmada ön plana çıkmıştır. Bu konuda eğitim alanında seminer veya eğitimler uygulanabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerini yenileme anlamında dönem dönem hizmetiçi eğitimler verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, O., ve Özsoy, V., (2005). *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*  
Ankara, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Ağaoğlu, E., (2002). *Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular*, Kaya, Z. (Ed) Sınıf  
Yönetimi,(s. 1-14) Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara, Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Baloğlu, N., (2000). *Etkili Sınıf Yönetimi*, Baran Ofset, Ankara.
- Başar, H., (1999) *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390
- Başar, H., (2005) *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bek, Y. (2007).*Öğretmenin Toplumsal / Mesleki Roller ve Statüsü*, Yüksek Lisans  
Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bilegt, E. (2012). *Örgüt Kültürü ile Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir  
Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu  
öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*.  
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, İstanbul.
- Buğday, F. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi  
konusundaki düşünce ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Kahramanmaraş.

- Çalış, H. (2012). *Öğretmen motivasyonunda yönetici yaklaşımlarının incelenmesi*  
Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Calloway, J. W., (1986). *Classroom Management as perceived by Elementary,  
Secondary, and Special Educators in Mississippi.*(University of  
Mississippi.Unpublished Doctoral Dissertation)
- Canpolat, C. (2012). *Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması ile  
Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler,*  
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Celep, C.(2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini.* 3. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, K. (2011).*Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler  
öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi,* Yüksek  
Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015).*Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak,* İstanbul:  
Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çelik, S. (2011).*Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik  
Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki,* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). *Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri,*  
*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2005/2 (19): 207-237.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2014).*Eğitim Bilimlerine Giriş,* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinsmore, T.S., (2003). *Sınıf Yönetimi,* Educational Research Information  
Center, ED 478 771, July .
- Dinsmore, T. S. (2003). Classroom management. Document Retrieved from the  
Internet, January 17, 2010 (ERIC Document Reproduction Service No. 478  
771).
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi,  
*Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(15): 185-203.

- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11): 99-104.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Erdoğan, İ., (2003). *Sınıf Yönetimi*. 6. baskı İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eroğlu, M., (2012). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Fontana, L., Green, P., Wright, T., Diaz, M. F. D., Johnson, E., MacIa, J., ... & Obenauf, S. (2005). *A strategic model to address issues of student achievement. Journal of College Student Retention Research. Theory & Practice*, 7(3), 201-216.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara,
- Gökdoğan, G., (2007). *Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, Ankara: Alkım Yayınları.
- Hageman, G. (1997). *Motivasyon El Kitabı*, Rota Yayınları, İstanbul.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği* İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kapusuzoğlu, Ő., (2008). *İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kıroğlu, K. (2014). *İlköğretim Programları*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçük Kılıç, S. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri, AkademikÖz-yeterlikleri ve Öğretmenlik*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- MEB, (2018). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.03 Haziran 2018 tarihinde [http://otmg.meb.gov.tr/\\_ YetGenel.html](http://otmg.meb.gov.tr/_YetGenel.html), sitesinden alınmıştır.
- MEB, (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Yayım Tarihi, 2003.
- Oktay, A. (1991). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Nitelikleri*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (3): 187-193.
- Oktay, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüzöğlu, P. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Alguları*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Nobel Yayınları.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye 'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Seta Analiz, (17).
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.



- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Sapancalı, F. (1998). *İşletmelerde Kullanılan Özendirici Araçların Gütülenme Üzerine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Taşpınar, F. (2006). *Motivasyon Araçlarının İş Gören Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Tekışık, H.H. (1986). *Ders Kitabı Nedir, Seçimi Nasıl Olmalı?*, Çağdaş Eğitim, 11(110): 1-3.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkdoğan, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Nadir Kitap.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler*, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015*, p. 1069-1090, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>, Ankara
- Vatansever Bayraktar H & Akın E. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24: 37-63.
- Webb, K., (2009). *Journal Articles, Reports – Research*. Eric Documans:EJ821968.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(1): 148-164.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zientek, L.R.,(2007). Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom, *American Educational Research Journal*, 44 (4): 959–1001.

## **EKLER**





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3108200

13/02/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 26.12.2018 tarihli ve 4542 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.02.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mürsel KENDİRCİ'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Avcılar ve Esenyurt ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
13/02/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Bimbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evsaisorgu.meb.gov.tr> adresinden CBCD-5d52-3f6f-94ae-89b5 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
İSTANBUL  
SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Değerli Meslektaşım;

Bu çalışma "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır.

Ölçek 3 bölümden oluşmaktadır. Ölçekte "Kişisel Bilgiler" bölümü, "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" ve son olarak üçüncü bölümünde ise "Motivasyon Ölçeği" almaktadır. Ölçeklere vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel araştırma için araştırma analizinde kullanılacak olup, ikinci kişiler ile paylaşılmayacaktır. **Ölçek formuna isminizi ve kimliğinizi belirten bir bilgi yazmayınız.** Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. İçtenlikle doldurduğunuz takdirde doğru verilere ulaşılmasında büyük katkılarınız olacaktır.

Ölçeği, ilgili bölümlere ilişkin açıklamaları okuyarak doldurunuz. Hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Cevaplarınızı ilgili bölüme (X) koyarak belirtiniz. Göstereceğiniz ilgi ve katkılar için şimdiden teşekkür eder, değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkı sağladığınız için saygılar sunarım.

Dr. Öğretim Üyesi  
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR  
Tez Danışmanı

Mürsel KENDİRCİ  
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek  
Medeni Durumunuz: ( ) Evli ( ) Bekar  
Yaşınız: ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 50 yıl ve üstü  
Eğitim Düzeyiniz: ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( ) Doktora  
Mesleki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü  
Kurumdaki Kıdeminiz: ( ) 0-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü  
İstihdam Tipi: ( ) Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli  
Sınıf Mevcudunuz: ( ) 1-10 ( ) 11-20 ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri  
Motivasyonla ilgili daha önce eğitim aldınız mı? ( ) Evet ( ) Hayır

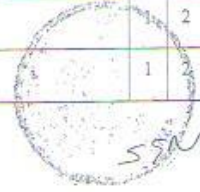


### SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.

İFADELER	Hiç Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
<b>SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ</b>					
1. Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2. Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.	1	2	3	4	5
3. Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
<b>ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ</b>					
4. Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.	1	2	3	4	5
5. Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.	1	2	3	4	5
6. Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.	1	2	3	4	5
8. Dersin başında öğrencilere ders hazırlarım.	1	2	3	4	5
9. Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
10. Ölçme ve değerlendirimin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirme yaparım.	1	2	3	4	5
12. Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
13. Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	1	2	3	4	5
<b>İLETİŞİM</b>					
14. Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.	1	2	3	4	5
15. Sınıf içinde çok yönlü(öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.	1	2	3	4	5
16. Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.	1	2	3	4	5

İFADELER	Hiç Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
17. Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerle göz teması kurarım.	1	2	3	4	5
19. Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.	1	2	3	4	5
20. Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.	1	2	3	4	5
21. Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.	1	2	3	4	5
22. Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerin fikirlerine ve üretkenliklerine değer veririm.	1	2	3	4	5
<b>DAVRANIŞ YÖNETİMİ</b>					
24. Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.	1	2	3	4	5
25. Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.	1	2	3	4	5
26. Sınıf Kurallarının uygulanmasını takip ederim.	1	2	3	4	5
27. İstenmeyen(olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.	1	2	3	4	5
28. Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen(olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
29. İstenmeyen(olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.	1	2	3	4	5
<b>MOTİVASYON</b>					
30. Dersin başında öğrencileri güdülerim.	1	2	3	4	5
31. Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.	1	2	3	4	5
32. Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.	1	2	3	4	5
33. Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.	1	2	3	4	5
34. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.	1	2	3	4	5
35. Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
36. Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5



## MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıdaki ifadelerin gerçekleşme sıklığı ile ilgili cümle sonlarındaki rakamlardan uygun olanını işaretleyiniz.

İFADELER	Hiç Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Yaptığım işte başarılı olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Yaptığım iş ile ilgili sorumluluklar verilmesi bana kendimi değerli hissettiriyor.	1	2	3	4	5
3. İş arkadaşlarımla tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	1	2	3	4	5
4. İşimin yapılmaya değer bir iş olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
5. İşimi tam anlamıyla yapabilecek yetkiye sahip olmam, işimi isteyerek yapmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
6. Yaptığım işin saygın olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
7. Kendimi kurumun önemli bir çalışanı olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
8. Yaptığım iş ile ilgili konularda karar verebilmem beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
9. Yöneticilerin tavır ve davranışları beni onurlandırıyor.	1	2	3	4	5
10. Gerektiğinde izin kullanabilmem beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
11. Çalışmam ortamında fiziksel şartların uygun olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12. Yemek, çay-kahve, ulaşım imkânlarının sağlanması verimli çalışmamı sağlıyor.	1	2	3	4	5
13. İş yerlerindeki araç ve gereçlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmam, işe keyifli gelmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5
15. Konularında uzman olan kişilerden toplantı, seminer, konferans vb faaliyetlerde eğitim almam etkinliğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
16. Çalıştığım kurumun ilerideki yıllarda şuan ki durumundan daha iyi olacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
17. Yöneticimle ilişkilerimin iyi olması işe isteyerek gelmeme neden oluyor.	1	2	3	4	5
18. İşimde terfi imkânının olması çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
19. Yöneticimin iş arkadaşlarımla ve velilerle olan anlaşmazlıklarımı çözmekte verdiği destek beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
20. Başarımdan dolayı ekstra ücret ödenmesi çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
21. Başarımdan dolayı ödüllendirilmem çalışma isteğimi artırıyor.	1	2	3	4	5
22. Kişisel ve ailevi problemlerimin çözümünde çalışma arkadaşlarımla yardımcı olması beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
23. Bu iş yerimden emekli olabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
24. Yaptığım işten aldığım ücretin miktarı beni tatmin ediyor.	1	2	3	4	5



**Re: Ölçek Kullanım İzni**

**SK** Sultan POLAT KAÇAN <sultan.kacan@itugvo.k12.tr>  
Cum 21.12.2018, 15:10  
Siz

Merhaba,  
Ölçeği kullanabilirsiniz,  
Kolaylıklar,

Mürsel Kendirci <mrsi.1934@outlook.com>, 20 Ara 2018 Per, 17:39 tarihinde şunu yazdı:  
Sayın Hocam Sultan POLAT

Ben Mürsel KENDİRCİ Sabahatin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez çalışmamı Doç.Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi" üzerine yapmayı planlamaktayım. Sizin tarafınızdan yapılan; "**Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretme Motivasyonu Arasındaki İlişki**" adlı tezde geliştirdiğiniz "**Motivasyon ölçeğini**" uygun gördüğünüz takdirde kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin izninizi talep ediyorum.  
saygılarımla,  
Mürsel KENDİRCİ  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**Re: Ölçek Kullanma İzni**

**YE** Yusuf ERGEN <yergen22@gmail.com>  
Sal 18.12.2018, 23:31  
Siz

Sayın Kendirci,  
Tarafıma geliştirilen; " Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğini" ilgili çalışmamı kaynak göstererek çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.  
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ERGEN

Mürsel Kendirci <mrsi.1934@outlook.com>, 18 Ara 2018 Sal, 20:34 tarihinde şunu yazdı:  
Sayın Hocam Yusuf ERGEN

Ben Mürsel KENDİRCİ Sabahatin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez çalışmamı Doç.Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR danışmanlığında "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi" üzerine yapmayı planlamaktayım. Bu çalışmamda sizin tarafınızdan oluşturulan; " Sınıf yönetimi becerileri ölçeğini" uygun gördüğünüz takdirde kullanmak istiyorum. Bu konuda sizin izninizi talep ediyorum.  
saygılarımla,  
Mürsel KENDİRCİ  
Yüksek Lisans Öğrencisi

--  
Dr. Yusuf ERGEN  
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi



UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ		
Sıra No	Okul Adı	Anket Sayısı
1	Esenyurt Erdoğanlar İlkokulu	12
2	Esenyurt Mahir Gürlek İlkokulu	13
3	Esenyurt Alpaslan İlkokulu	13
4	Esenyurt Şehitler İlkokulu	15
5	Esenyurt Seyithan İzsis İlkokulu	11
6	Esenyurt Emine Seviye Divrik İlkokulu	14
7	Esenyurt Fevzi Danış İlkokulu	19
8	Esenyurt Cumhuriyet İlkokulu	7
9	Esenyurt İ.B.B.Prof. Dr. Sebahattin Zaim İlkokulu	37
10	Esenyurt Altınyıldız İlkokulu	14
11	Esenyurt Siteler İlkokulu	12
12	Esenyurt Limak Türker İlkokulu	13
13	Esenyurt Ömer Dinçer İlkokulu	11
14	Esenyurt Ahmet Keleşoğlu İlkokulu	18
15	Esenyurt Necla Görer İlkokulu	14
16	Esenyurt Feyyaz Berker İlkokulu	12
17	Esenyurt Belma Barut İlkokulu	14
18	Esenyurt Nihat Delibalta İlkokulu	11
19	Esenyurt Örnek İlkokulu	13
20	Avcılar Vali Rıdvan Yenişen İlkokulu	30
21	Avcılar Abdülkadir Uztürk İlkokulu	17
22	Avcılar Cihangir İlkokulu	18

23	Avcılar Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	37
24	Avcılar Cumhuriyet İlkokulu	19
25	Avcılar Mehmetçik İlkokulu	29
26	Avcılar Gümüşpala İlkokulu	13
27	Avcılar Alsancak İlkokulu	14
	TOPLAM	450



## ÖZGEÇMİŞ

Mürsel KENDRİCİ

Adres: Turgut Özal Mahallesi, 65.Sokak, No:17 D:6 Esenyurt/İstanbul

İletişim bilgileri: 05077538519

### A. EĞİTİM

**Lisans:** Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü,  
2007-2011, İzmir

**Yüksek Lisans:** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim  
Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, 2019, İstanbul

### B. MESLEKİ DENEYİM

2012-2014 Van-Özalp Atatürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni

2015-2019 İstanbul-Esenyurt İ.B.B. Sabahattin Zaim İlkokulu Sınıf Öğretmeni