

T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİMDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF  
YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE İŞ DOYUMLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİ  
“İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Z. NEŞE ERKAN

Danışman:


Yrd. Doç. Dr. ALİ TEMEL

İstanbul, Haziran 2009

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

02.07.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Zehra Neşe ERKAN'a ait "İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki-İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
(Başkan)

  
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL  
(Üye)  
(Danışman)

  
Dr. Mustafa FARSAKOĞLU  
(Üye)

## ÖZET

Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve sınıf yönetim anlayışları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır.

Ülkemizde öğrenciler arasındaki davranış bozukluklarının; çeteleşme boyutlarında liseden; ilköğretime kadar inmiş olması; sınıf yönetiminin önemini daha da artırmıştır.

Toplumda her bireyin sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesi, bu süreçte yer alan anne-baba, öğretmen ve çevresindeki diğer yetişkinlerin gösterecekleri demokratik tutum ve davranışlara bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma ile öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının ne kadarını iş doyumunun karşıladığı saptanmak istenmiş ve işin kendisi, yönetim, ücret, bireylerarası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli / öğrenci ilgisizliği boyutlarında öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre iş doyumları incelenmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği” ve “İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği 34, İş Doyumu Ölçeği ise 42 maddeden oluşmaktadır.

İstanbul Anadolu Yakası’nda 2008-2009 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 230 öğretmen örneklemini oluşturmuştur.

Yapılan istatistiksel analizler sonunda şu bulgular elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin genel iş doyumları “kısmen” düzeyindedir. İş doyumu boyutlarındaki iş doyum düzeyleri;

a.İşin kendisi boyutunda “doyumlu”

b.Yönetim boyutunda “kısmen doyumlu”

c.Ücret boyutunda”kısmen doyumlu”

d.Bireylerarası ilişkiler boyutunda “doyumlu”

e.Başarı-saygınlık-tanınma boyutunda “doyumlu”

f.Veli / öğrenci ilgisizliği boyutunda “kısmen doyumlu” bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin, yaşlarına, eğitimlerine ve mesleki kıdemlerine göre iş doyumları düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

3. Cinsiyet ve branşlarına göre iş doyumları düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Sınıf Yönetimi Anlayışları ile ilgili bulgularda “otokratik sınıf yönetimi anlayışı” “ara sıra”, “ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı” “çok seyrek” düzeyinde bulunmuştur. “Demokratik sınıf yönetimi anlayışı” bakımından “her zaman” demokratik eğilim sergiledikleri görülmüş, fakat bazı maddelerde bu tutumun geliştirilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları cinsiyete göre değişmemiş, yaşa göre demokratik sınıf yönetimi anlayışı boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Eğitime göre sınıf yönetimi anlayışlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Branş ve mesleki kıdeme göre de sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Anlayışı, Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları, İş Doyumu, İş Doyumu Boyutları, Öğretmenlerin İş Doyumları.

## ABSTRACT

This study aims at determining the relationship between the job satisfaction levels of the teachers who are charged in the official primary schools and their class management approaches.

The reduction of the behavioral disorders among the students in our country from the gang level to the high school and then to the primary school increased the importance of the class management more.

The education of each individual in the community as the individuals who perform their own responsibilities is dependant on the democratic attitudes and behaviors to be exhibited by the mothers-fathers, teachers and the other adults in their surrounding taking part in this process. Because of this reason, it is targeted to determine the opinions of the teachers concerning the autocratic, democratic and disinterested class management approaches and whether such opinions vary according to their personal characteristics or not.

By means of the study, it is intended to determine to what extent the class management approaches of the teachers meet the job satisfaction and the job satisfactions of the teachers are examined according to the personal characteristics of the teachers in the dimensions of success-respect-recognition and guardian/student disinterest.

The “Class Management Approach Scale” and “Job Satisfaction Scale” are used as the data collection tools in the study. The Class Management Approach Scale is composed of 34 items and the Job Satisfaction Scale is composed of 42 items.

The sampling is formed of 230 teachers who work in the official primary schools in the academic year of 2008-2009 in the Anatolian Side of Istanbul.

As a result of the statistical analyses performed, the following findings are obtained:

1. The general job satisfactions of the teachers are at the “partial” level. The job satisfaction levels in the job satisfaction dimensions are found as follows:
  - a. “Satisfied” in the dimension of the job itself
  - b. “Partial satisfied” in the management dimension
  - c. “Partial satisfied” in the wage dimension
  - d. “Satisfied” in the interpersonal relationships dimension
  - e. “Satisfied” in the success-respect-recognition dimension

f. “Partial satisfied” in the guardian-student disinterest dimension

2. Meaningful difference are found at the job satisfaction levels according to the ages, educations and professional ranks of the teachers.

3. No meaningful difference could be found at the job satisfaction levels according to their sex and branches.

4. It is found as “autocratic class management approach”, “sometimes” “disinterested class management approach” “very rare” level in the findings relating to their Class Management Approaches.

It is seen that they exhibit “always” the democratic tendency with regard to the “democratic class management approach”, however it is understood that this attitude should be developed in some of the items.

5. The class management approaches of the teachers did not vary according to the sex, and the meaningful differences appeared in the democratic class management approach dimension according to the age. No meaningful difference could be found in the class management approaches according to education. It is also seen that their approaches concerning the class management approaches are similar according to the branch and professional seniority.

The suggestions are made to the education managers and researchers according to the findings which are obtained in the study.

**Keywords:** Class Management; Class Management Approach; Class Management Approaches of the Teachers; Job Satisfaction; Job Satisfaction Dimensions; Job Satisfactions of the Teachers; Others.

## ÖNSÖZ

Öğretmenlik, kişinin bilgili olduğu konuyu öğretmesiyle sınırlı değildir. Çoğu zaman öğrenciler, akademik bilgi yerine öğretmeninden öğrendiği başka bilgi ve davranışları yaşamında kullanmaktadır.

Öğretmen, gerek kültürü gerekse çağdaş yapısı ve demokratik olmasıyla öğrenciden daha ilerde olmalıdır. Öğretmenin görevlerinin getirdiği sorumlulukları isteyerek gerçekleştirmesinin işinde sağladığı doyum düzeyiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Sonuçta işinde doyum düzeyi yüksek olan öğretmenler daha verimli olabilecektir.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen, özellikle anket çalışmalarım sırasında bana destek olan meslektaşlarım ve Necmiye Güniz İlköğretim Okulu yöneticilerine teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırmamın her aşamasında beni yönlendirip sürekli teşvikte bulunan değerli hocam ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ali Temel'e en derin saygılarımı sunarım.

Eğitim süreci boyunca gerek akademik gerekse kültürel açıdan gelişmeme olanak sağlayan Maltepe Üniversitesi'nin bütün değerli hocalarını, özellikle Prof. Dr. Münevver Çetin'i katkılarından dolayı saygıyla anıyorum.

Araştırma süresince yeterince ilgilenemediğim, buna rağmen hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli eşim İbrahim'e ve kızım Ezgi'ye de sonsuz teşekkürler.

Z. Neşe ERKAN

# İÇİNDEKİLER

SAYFA NO

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix

## BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Sınıf Yönetimi.....	6
1.2. Sınıf Yönetimi Boyutları.....	7
1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	8
1.4. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	9
1.4.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	9
1.4.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	9
1.5. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Değişimi.....	10
1.5.1. Danışmanlık Yaklaşımı.....	10
1.5.2. Davranışçı Yaklaşım.....	11
1.5.3. Öğretmen Etkililiği Araştırması.....	12
1.6. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.....	12
1.6.1. Kuralların Öğretimi Anlayışından Güven ve İlgiyi Geliştirmeye Yönelme.....	12
1.6.2. İş Yönelimli Sınıftan Öğrenme Yönelimli Sınıfa Geçiş.....	12
1.6.3. Bir Yönetim Oyunu Anlayışından Dikkatli Karar Vermeye Dayalı Yönetim Anlayışı.....	13
1.6.4. Kurallara İtaatten Kendini Disipline Etmeye Yönelme.....	13
1.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	13
1.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları.....	15
1.8.1. Otokratik Yönetim Anlayışları.....	16
1.8.2. Otokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	17
1.8.3. Demokratik Yönetim Anlayışı.....	17



1.8.4. Demokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	18
1.8.5. İlgisiz (Laissez-Faire) Yönetim Anlayışı.....	19
1.8.6. İlgisiz Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri.....	20
1.9. Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	20
1.10. İş Doyumu.....	22
1.10.1. İşin Kendisi.....	23
1.10.2. Yönetim.....	23
1.10.3. Ücret.....	23
1.10.4. Bireyler Arası İlişkiler.....	24
1.10.5. Başarı, Saygınlık ve Tanınma.....	24
1.10.6. Veli – Öğrenci İlgisizliği.....	25
1.11. İş Doyumu Kuramları.....	25
1.11.1. Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı.....	25
1.11.2. Alderfer'in ERG Yaklaşımı.....	26
1.11.3. Herzberg Kuramı.....	27
1.11.4. Başarı Gereksinimi Kuramı.....	28
1.11.5. Locke'nin Amaç Saptama Kuramı.....	29
1.11.6. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	29
1.11.7. Beklenti Kuramı.....	30
1.11.8. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Kuramı.....	30
1.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarıyla İş Doyumları Arasındaki İlişki.....	31
1.13. Problem.....	32
1.14. Araştırmanın Amacı.....	33
1.15. Araştırmanın Önemi.....	33
1.16. Varsayımlar.....	34
1.17. Sınırlılıklar.....	35
1.18. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	35
1.19. İlgili Araştırmalar Ve Yayınlar.....	35
1.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
1.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
1.19.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	44

## BÖLÜM II

YÖNTEM.....	46
2.1. Araştırmanın Modeli.....	46
2.2. Evren ve Örneklem.....	46
2.3. Veri Toplama Araçları.....	49
2.4. Verilerin Analizi.....	52

## BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	55
3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	55
3.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Algıları.....	57
3.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Alt Boyutlarına İlişkin Algıları.....	76
3.4. Öğretmenlerin İş Doyumları Algıları İle Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Analizler.....	89

## BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
4.1. Sonuçlar.....	91
4.2. Öneriler.....	95
4.3. Araştırmacılara Öneriler.....	96
KAYNAKÇA.....	97
EKLER.....	102
EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	102
EK 2 İş Doyumu Ölçeği.....	103
EK 3 Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği.....	104
EK 4 Anket Onayı.....	105

## TABLULAR LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo 1 - Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı.....	55
Tablo 2 - Öğretmenlerin Yaş Dağılımı.....	56
Tablo 3 - Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu.....	56
Tablo 4 - Öğretmenlerin Branşları.....	56
Tablo 5 - Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri.....	56
Tablo 6 - Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri.....	57
Tablo 7 - Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	59
Tablo 8 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>İşin Kendisi</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	60
Tablo 9 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>Yönetim</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	61
Tablo 10 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>Ücret</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	62
Tablo 11 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>Bireylerarası İlişkiler</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	62
Tablo 12 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>Başarı, Saygı, Tanınma</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	63
Tablo 13 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin <i>Veli/Öğrenci İlgisizliği</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	63
Tablo 14 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	64
Tablo 15 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo 16 -Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	67
Tablo 17 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Eğitime Göre T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 18 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Branşa Göre T-testi Sonuçları.....	72

Tablo 19 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 20 - Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamli Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 21 - Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri.....	77
Tablo 22 - Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri.....	78
Tablo 23 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının <i>Otokratik S.Y.</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	79
Tablo 24 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının <i>Demokratik S.Y.</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	80
Tablo 25 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının <i>İlgisiz S.Y.</i> Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri.....	81
Tablo 26 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	82
Tablo 27 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	83
Tablo 28 - Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamli Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	84
Tablo 29 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Eğitime Göre T-testi Sonuçları.....	85
Tablo 30 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Branşa Göre T-testi Sonuçları.....	86
Tablo 31 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	88
Tablo 32 - Öğretmenlerin, İş Doyumları Algıları İle Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki.....	89

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma, eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim sadece okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği eğitim denince “okul”u anımsatır (Fidan ve Erden, 1993: 12). Bir toplumdaki bireyleri eğitime işini okullar gerçekleştirir. Okul eğitim hizmeti veren bir örgüt olarak, eğitsel, yönetsel, kuramsal amaç ve görevlerle donatılmıştır. Okulun eğitsel görevleri içinde en önemlisi eğitim amacıyla okulda bulunan bireylerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenme ise, etkileşim sonucu bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliği olarak bilinmektedir. Bu durumda öğrenmenin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

1. Bireyin davranışında bir değişiklik olması,
2. Bu değişikliğin geçici değil, en azından belli bir süre kalıcı olması,
3. Etkileşim sonucu oluşmasıdır. Planlı eğitimde öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlar sınıflardır. Sınıf ise öğretimin toplu etkinlik olarak gerçekleştirildiği yerdir (Ünal ve Ada, 2003: 28).

Okulun sahip olduğu-olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi hiyerarşinin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. İçinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve sürelerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun

kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır. Sınıfa gerekli kaynakların, sınıfı oluşturan insanların, zamanın yönetimidir (Başar, 2006: 5- 6).

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, okul, eğitim programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak değişkenler içinde en stratejik değişken öğretmendir (Aydın, 2003: 16- 17).

Okullarda eğitim veren kişiler, hem kendilerince hem de başkalarınca “öğretmen” olarak nitelenmekle beraber, birkaç istisna dışında öğretmenden çok yöneticidirler. Öğretmenlerin başarılı olması için, aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi sergilemeleri gerekir (Glasser, 1999: 284).

Geleneksel olandan çağdaş olana doğru sınıf yönetiminde değişik yaklaşımlar söz konusudur. Toplumdaki ve eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda, sınıf yönetimi alanında da değişik yaklaşımların ortaya çıktığı gözlenmektedir. Geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşım olmak üzere beş ayrı başlıkta ele alınan yaklaşım ya da modeller incelendiğinde, sınıf yönetiminin baskıcılıktan demokratikliğe, şekil yönelimlilikten amaç yönelimliliğe ve öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe doğru bir gelişim gösterdiği söylenebilir ( Demirtaş, 2007: 22- 23).

Özellikle öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda geleneksel yaklaşım, demokratik yaşam gerekleri ile bağdaşmaz. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi hem öğrenciler hem de öğretmen için bir yük haline getirir (Aydın, 2003: 4).

Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları; öğrencileri algılamasına, kendi değer ve düşünce tarzına göre değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetim anlayışları değişik biçimlerde gruplanabilir. Bunlar otokratik, demokratik ve ilgisiz tipler olarak kümelenebilir. Bu özellikleri tam olarak taşıyan öğretmenler yok gibidir. Her öğretmenin yönetim biçimi bu özelliklerden hangisini en fazla gösteriyorsa ona göre anlaşılmaktadır (Ünal ve Ada, 2003: 38- 39).

Demokrasi, ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için, bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir (Gözütok, 1995: 17).

Demokratik davranan öğretmen, öğrencilerin düşünce ve duygularına önem verir ve öğrencilere güven duyar. Eleştirilere önem vererek bu davranışı teşvik eder.

Değerlendirmelerinde nesnelidir. Otokratik davranışta bulunan öğretmen, öğrencilerin düşünce ve görüşlerine hiç önem vermez. Serbest bir tartışma ortamı yaratmaz. Sınıfta baskı havası vardır. Değerlendirmelerde tarafsız kalmaz. Dersin tek yöneticisidir. İlgisiz öğretmenin davranış özelliklerini de öğrencilerle ilgilenmeme, rehberlik yapmama, çalışmalarda amaçsız ve plansız olma, değerlendirmelerde tutarsızlık olarak nitelendirilebilir.

Genel olarak öğretmen davranışları değerlendirildiğinde, okul ortamında gençlere otoriter davranılması olumsuz karşılanmaktadır. Ayrıca kalabalık okul ve sınıfta umursamaz davranmaları da bir başka olumsuz davranıştır. Toplumumuzda otoriterlik, aile yapımızda egemen olduğu için öğretmen ve yöneticiler de bu toplumun bir ferdi olarak okulda da otoriter olabilmektedirler. Demokratik, hoşgörülü ve anlayışlı davranmak, günümüzde benimsenen bir davranıştır. Sevilmeyen öğretmenlerin özellikleri, otoriterlik, konusunu yeterince bilememezlik, gençler arasında eşit davranmamaktır. Otoriter davranışlar, gençlerde diyaloga yanaşmama sonucunu doğurmaktadır. Kalabalık sınıflarda diyalog pek uygun olmayabilir. Fakat sınırlı da olsa belirli bir düzeyde diyalog, çeşitli fırsatlar yaratılarak gerçekleştirilebilir (Tezcan, 1994: 322 – 323).

Her öğrenci ilgiye ihtiyaç duyar. Öğretmen başarılı öğrenciye gösterdiği ilgi kadar sorunlu öğrenciye de ilgi göstermelidir. Öğretmen sabrını ve hoşgörüsünü özellikle istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilere karşı göstermeye çalışmalıdır. Bu tür öğrencilere şiddetle karşılık verilirse, öğrencilerle arasında bir bağ kurulamaz.

Sınıf yönetiminde dikkate alınması gereken bir diğer husus, problemlili davranışlardır. Problemlili davranışlar aynı zamanda bulaşıcıdır. Fakat, öğretmenin kendisinden emin, esnek, uygar ve hoşgörülü bir davranış örüntüsüne sahip olması her durumda geçerlidir. Örneğin, kızgın ve kırıncı davranışlarda bulunan bir öğrenciye, serinkanlı davranan bir öğretmen, uygar bir yetişkin modeli olurken, öğrenciye hem tepkide bulunma biçiminin yanlış olduğunu, hem de bunu nasıl düzeltereği konusunda düşünme fırsatı verir. Bu davranış aynı zamanda bütün sınıfı da olumlu etkiler (Aydın, 2003: 188).

Demokratik ve işbirlikçi bir iklim yaratılmasında, sınıfın istenilen, özlenen bir yer olarak kabul edilmesinde kaygı, heyecan ve korkunun sınıf ortamından uzaklaştırılmasının payı büyüktür. Öğrenciler sınıfta kaygıdan, korkudan uzak ve heyecanını yenmiş bireyler olarak kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Sınıf

içinde öğretmen; korkunun, kaygının ve heyecanın azaltılmasında kilit rolündedir (Sarpkaya, 2007: 209).

Sonuçta öğretmen; yöneticiye, topluma ve mesleğe uyum sağlayabilirse o derecede ruh sağlığı düzgün ve başarılı bir öğretmen olacaktır. Mesleğe uyum sağlayan öğretmen, kendisinden beklenen tüm rolleri kabul ediyor demektir. Yine öğretmenin kişilik yapısı da verimini etkilemektedir. Örneğin otoriter kişilik ile öğretmenin verimi arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur (Tezcan, 1994: 322).

Öğretmenlerin sınıfta sadece ders veren birer kişi değil, aynı zamanda kendilerinin sahip olduğu değer yargıları, toplumsal normları ve düşünce tarzları ile öğrencilerin karakter oluşumlarını ve sosyalleşmelerini doğrudan etkileyen somut modellerdir. Bu nedenle öğretmen davranışlarının demokratik olması, öğrencilerde bu davranışın yerleşmesini kolaylaştıracaktır (Ünal ve Ada, 2003: 182).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek durumunda olan okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilişkileri büyük önem taşımaktadır. İşine, çalışma arkadaşlarına, yönetime ve bulunduğu ortama karşı olumsuz duygular içerisinde olan bir öğretmenin öğrencilerle iletişim kurması ve işinde verimli olması zordur. Oysa, öğretmenlerle iyi ilişki kurabilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak eğitimde başarıyı daha rahat sağlayabilecekleri söylenebilir. Işıkhan (2004: 239)' da çalışanların yaşadığı stresi azaltmanın yollarından biri olarak iş doyumunu artırıcı çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir.

İş doyumunu denince işten elde edilen maddi çıkarlarla, çalışanın beraberinde çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelir(Eren, 2008:202).

Kişinin yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum almasıyla yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum alması onun hem organik hem psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004: 13). İş doyumunu, kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması durumu veya çalışanın işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı durumdur (Akçamete, 2001:7).

Yüksek iş tatmini ya da doyumunu yaşayan çalışanlar görevlerini veya iş aktivitelerinde alacakları rolleri düşündüklerinde olumlu hislere sahip olurlar. Bunun tam terside geçerlidir. Düşük iş tatmini yaşayan çalışanlar görevlerini veya işlerinde alacakları rolleri düşündüklerinde negatif hislere sahip olurlar.



Ne yazık ki işyeri araştırmaları, iş doyumunu yaşayan çalışanların, gün geçtikçe daha nadir hale geldiğini gösteriyor. Örneğin, son yapılan bir araştırmada Amerikalıların % 49 u işlerinden tatmin olduklarını söylerken, bu oran on sene önceki oran olan % 58 in gerilemesiyle meydana gelmiştir(Colguitt, 2009: 105).

İş doyumunun işletmeler için önemli bir konu olmasında işinden doyum sağlayan bireylerin örgüte ve işlerine daha bağlı olacakları, işlerinde daha verimli olabilecekleri düşünülmektedir. Bireyin gereksinimleri iş ortamında karşılanıyorsa, birey dengeli bir çalışma temposu kazanacak ve kendini geliştirmeye yönelecektir. Birey içinde doyum sağladıkça işbirliğine yönelecek ve uyumlu bir davranış göstermeye çaba harcayacaktır (Bektaş, 2003: 4).

Örgütler, doyumlu çalışanlar yaratabilmek için onların ihtiyaçlarının farkına varabilmelidir. İhtiyaçların bireyler için farklı öneme sahip olması da mümkün olabilir. Özellikle, yöneticiler çalışanlarının hangi ihtiyaçları tarafından gdlendiğini iyi tespit etmelidir (Telman ve nsal, 2004: 24).

Tatmin edilemeyen arzu ve ihtiyaçlar zamanla bireyde ruhsal gerilim ve denge bozukluğuna neden olurlar. Gizli gerilimin boşaltılması ya da azaltılması sonucunda birey tatmin olacaktır. Yani amacını gerçekleştirmesiyle kişinin içindeki gerilimin veya dengesizliğin miktarında düşme olur ve kişiyi o yöne iten kuvvetin şiddeti de azalır. Sosyal rgtlerdeki birçok olumsuz tutum ve davranışlar ve hatta isyanlar kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri gelmektedir (Eren, 2008: 495 – 496).

Bireyin; performansı ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden performansının adil değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin algısı iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Okulda yönetimin, öğretmenlerin moral ve iş doyumlarını gözetmesi gerekir. Öğretmenlerin beklenti ve gereksinimlerinin bilinmesi ve karşılanabilmesi ise, öğretmenler kurulunun yönetsel etkinliğinin artmasına bağlıdır. Böylece okul yönetiminde karar sürecine katılan öğretmenlerin mesleki tutumları gelişken, başarı için güdülenmeleri kolaylaşarak, kurumda olumlu bir kültür de geliştirebilir(Aydın, 2003: 21).

İş doyumunun kişiliğin diğer boyutlarından da etkilendiği yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Her meslek ya da örgüt belli kişilik yapısındaki insanlara daha fazla iş doyumunu verebilir. İe dönük kişiler için fazla dışsal uyaranla karşılaşmak stres verici olabilir. Dışa dönük bir kişi dışsal uyaranları daha fazla arzu

eder. Dolayısıyla ie donk kişi mümkün olduğunca az kişiyle karşılaşacağı, daha sessiz bir ortamda oldukça doyumlu olabilirken, dışa donkler fazla sayıda insan ve değişik uyarıların olduğu bir iş ortamından daha fazla doyum alabilirler (Telman ve nsal, 2004: 62)

Bu bilgiler işığında ie donk kişilik yapısına sahip bireylerin retmenliği seçtiklerinde, sınıf yönetimi anlayışlarının da olumsuz etkileneceği göz önünde bulundurulmalıdır. Sınıf yönetimi anlayışlarından yola çıkararak, iş doyumunda da farklılaşma olabileceği düşünülmektedir. Eğitimcilerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve demokratik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar yapılmış, fakat sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumunun birbirini nasıl etkilediğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görevli retmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının ve iş doyumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmak istenmiştir. Özellikle kişisel özellikler yönünden iş doyumunu düzeylerinin belirlenerek, retmenlerin gereksinimlerinin karşılanmasına, dolayısıyla performanslarına olumlu katkılar getirmesine ve sınıf yönetiminde demokratik bir tutum sergileyerek, eğitim üretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet etmesi umulmaktadır.

Aşağıda retmenlerin yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri ve iş doyumları ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

### **1.1.Sınıf Yönetimi**

Yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eřėdmleyerek eyleme geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi ise , sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıftaki üretim kaynakları ile rencileri organize ederek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2008: 1).

Başka bir tanıma göre, sınıf ortamında bulunan bireylerin işbirliğini sağlama ve onları belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için sarfedilen çabaları toplamı olan sınıf yönetimi, sınıf ortamında var olan her türlü mevcut kaynakla iş görme, beklenen güçlükleri yenme ve beklenmeyen güçlüklere uğraşma olarak da tanımlanabilir ( Erdoğan, 2003: 12).

nal ve Ada (2003) ‘e göre sınıf yönetimi, üretmenin rencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir

iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir iletişim yaratma ve zamanı etkili kullanma etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (Ünal ve Ada, 2003 :29).

Sonuçta, sınıfı yönetmek aynı zamanda öğretim sürecini yönetmek demektir. Oldukça kapsamlı olan bu alanı yöneten öğretmenlerin yönetim anlayışı ve bunu uygulama şekilleri, öğrencilerle olan ilişkilerini, dolayısıyla sınıf yönetim biçimini yönlendirmektedir.

## **1.2.Sınıf Yönetimi Boyutları**

Sınıf yönetimi sadece öğrenciyi disipline etme,onu sessizce oturup sadece uysalca dinleyen yapma işi değildir. Bu tür işler çağdaş sınıf yönetimi içinde yoktur. Sınıfa gerekli olan disiplin değil, düzendir.Sınıf yönetiminin boyutlarının içeriği aşağıdaki beş maddede yer almıştır (Başar, 2006: 7).

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar bu boyutu oluşturur. Sınıf ortamının genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması bunların başlıcalarıdır.

2. Plan-program etkinliklerinin yönetimidir. Bu boyutta amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem aşamalarının belirlenmesi, öğrenci gelişimlerini izleme ve değerlendirme bu grupta yer almaktadır.

3. Bu boyut zaman düzeniyle ilgili etkinliklerdir. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın gereksiz etkinliklerle harcanmaması, öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın önlenmesi bu boyutta yer alır.

4. Bu boyutta ilişki düzenlemeleri yer alır. Sınıf kurallarının belirlenerek sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirmektedir.

5. Davranış düzenlemeleri bu boyutta yer almaktadır.Etkinliklerin eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sorunların daha ortaya çıkmadan önce tahmin edilerek önlem alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyutla ilişkilidir.

### 1.3.Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi etkinliklerinin amaca, konuya, öğrencilerin düzeylerine ve ortamın özelliklerine göre farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Sınıf yönetim modelleri, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye, baskıcıdan demokratikliğe doğru bir çeşitlilik gösterir(Ünal ve Ada, 2003: 37).

Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan modeller şunlardır (Başar 2006: 9-10).

1.Tepkisel Model, istenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Daha açık bir ifadeyle istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. İstenen yararı vermeyen ders aracının değiştirilmesi, okula gelmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması, bu modelin kullanım örnekleri olarak verilebilir. Bu modele başvuran bir öğretmenin, sınıf yönetim becerilerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

2. Önlemsel Model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, baştan önleme modelidir. Amacı, sınıf sorunlarının oluşmasına olanak vermeyerek tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Öğrencilerin ders dışı davranışlarını önlemek için ilgi çekici bir plan yapmak, öğrencilerin gecikme nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmeleri önlemek, ailesi ilgisiz bir öğrencinin başarısız olmasını beklemeden ailesiyle görüşmek, bu modelin kullanımına verilecek örneklerdir.

3. Gelişimsel Model, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini içerir. Herhangi bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin bu düzeylerde hazırlanmasını öngörür. Bu model dört basamaktan oluşur. Birinci basamak onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunması gerektiğinin öğrenildiği zamandır. İkinci basamak, on-oniki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetiminin ağırlığı azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda isteklidir. Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşları arasındadır. Bu basamakta öğrenciler sınıf kurallarını sorgularlar. Öğretmeni sıkıntıya sokacak davranışlar sergileyebilirler. Dördüncü basamak lise yıllarıdır. Öğrenciler sosyalleşir, yönetim sorunları azalır.

4. Bütünsel sınıf yönetiminde, önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, grup kadar bireye önem verme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyenlerin nedenlerini ortadan kaldırma gibi etkenler yer alır.

#### **1.4. Geleneksel ve Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

##### **1.4.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı**

Geleneksel sınıf yönetiminin amacı düzeni korumaktır. Düzeni korumak riski de beraberinde getirir. Çünkü bu yaklaşımda öğretmen, her an öğretimi kesebilir, dersi tehlikeye sokabilir. En küçük istenmeyen davranışta bile hoşgörülü değildir, daha çok emretmeye meyillidir. Öğrenci düzene feda edilir. Öğretmen dersin kesintiye uğratılmasını, düzenin bozulması kadar önemli bir sorun olarak görmez. Bu yüzden geleneksel sınıf yönetiminde dersin doğal akışı daha çok kesintiye uğrar (Çelik, 2008: 10-11).

##### **1.4.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı**

Çağdaş yaklaşımda, sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, yerini “duyarlık eğitimi” tekniklerini içeren etkileşmeye bırakmıştır. Bir etkileme aracı olarak öğretmenin liderlik davranışı, çağdaş sınıf yönetimi anlayışına kaynaklık etmektedir. Liderlik, öğrencilerin yüksek moral düzeyi ile çalışmalarını ve yaptıkları işten doyum sağlamalarını önerir. Eğer öğretmen, sınıftaki öğrenciler tarafından benimsenir ve desteklenirse başarıya ulaşılmaması için hiçbir neden kalmamaktadır. Bunun yolu ideal bir öğretmen modelini benimseyen, kabul eden ve uygulayan öğretmen olarak çaba göstermek ve mutlaka başarılı olmaktır (Ünal ve Ada, 2003: 36).

Başarılı bir öğretmen, daha çok durumsal koşullara uygunluk açısından değerlendirilir. Buna rağmen, başarılı bir öğretmenin değişmez ve her durumda geçerli kişilik özellikleri olduğu da kabul edilmelidir. İdeal bir öğretmen modelinin özellikleri şöyle sıralanabilir (Aydın, 2003: 6).

1. Öğretmen, ön yargılardan uzak eleştiriye açıktır.
2. Öğretmen, duygusal ve düşünsel açıdan tutarlı ve sağlıklı bir kişiliğe sahiptir.

3. Öğretmen, kendi, toplum ve dünya ile barışıktır.
4. Öğretmen, sürekli öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan bir insandır.
5. Öğretmen, siyasal örgüt ve baskı gruplarının etkisinde değildir.
6. Öğretmen, insan, doğa ve yaşamı sever.
7. Öğretmen, insan ilişkilerinde başarılı, bilimsel gelişmelere açıktır.
8. Öğretmen, kolektif çalışmaya yatkın, üretken ve bilgilidir.
9. Düşünme ve gözlemlerinde nesnedir, yanılacağını kabul ederek esnek ve akılcı davranır.
10. Demokratik yaşamın ilkelerine ve insan haklarına karşı saygılıdır.

### **1.5.Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Değişimi**

Sınıf yönetimi ile ilgili zaman içinde çok farklı yaklaşımlar uygulanmıştır. Bu araştırmada sınıf yönetimi yaklaşımları üç ana başlık altında incelenecektir.

#### **1.5.1. Danışmanlık Yaklaşımı**

Bu yaklaşım, 1960'lı yıllarda başlamış ve 1970' li yıllarda etkili olmuştur. Bu yaklaşım, öğrencinin kişisel olarak geliştirilmesi, öğrencinin daha çok kendisini tanımasına yardım etme ve öğrenci sorunlarını anlamaya yönelik yöntemlerin kullanılması üzerinde durulmuştur (Çelik, 2008: 16).

Glasser, yaptığı çalışmalarda sınıf yönetimi ve öğrenciyi derse bağlamak için şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Öğretmenler ve öğrenciler işbirliği içinde olmalıdır.
2. Kuralların zorlayıcı olması önemlidir.
3. Öğrenciler davranışlarının sonucunu düşünebilmelidir.
4. Sınıftaki öğrencileri ve grupları, mantıklı bir biçimde yönlendirebilmelidir.

Bu önerilerde mantıksal çözümler ortaya koymuştur (Ünal ve Ada, 2003:35).

1971 Yılında Dreikurs, kliniksel anlayışa dayalı bir model ortaya koymuştur. Öğrencilerin kabul edilebilir ihtiyaçlarının iyi belirlenmemesi sonucu, istenmeyen davranışlar gösterdiklerini ileri sürmektedir. Bu model, öğrencinin olumsuz davranışlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen ve velinin ortak strateji

geliştirmesi, olumsuz davranışları mantıklı olarak açıklanması ve sürekli olarak öğrenci velileri ile birlikte sınıf toplantıları düzenlenmesini önermektedir (Çelik, 2008: 17).

Ginott'un yaklaşımında öğrenci ile kurulması önerilen etkili iletişim ve işbirliği kavramı yer alır. Buna göre öğretmenler, hem kendilerinin hem de öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine duyarlı olmalıdır. Öğretmen, kişisel olarak yaşayacağı farklı duygu durumlarının, öğrencilere olumsuz biçimde yansımamasına özen göstermelidir. Örneğin, öğrencinin herhangi bir davranışıyla alay etmek veya bu nedenle ona isim takmak, başka birçok istenmeyen davranışa yol açar. Ginott' a göre kendi benliklerini ve akademik yeterliklerini olumlu algılayan öğrencilerden oluşan bir sınıfta herhangi bir nedenle ders gereksiz biçimde kesilemeyeceği için, zaman savurganlığı olmaz (Aydın, 2003: 104- 105).

Gordon ise etkili öğretmenlik modelini geliştirmiştir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarını çözmeye yönelik teknikler geliştirmiş, istenmeyen davranışların karşılıklı sorun çözme yoluyla çözülebileceğini savunmuştur (Çelik,2008: 17).

### **1.5.2. Davranışçı Yaklaşım**

Jones ve Jones (1990), ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında değişken ortamlarda gerçekleştirilmiş çok sayıda gözleme dayalı olarak sınıf yönetimi programı düzenlenmesi için teknikler geliştirmiştir. Gözlemlere göre, sınıflarda zamanın % 50' si sınıf düzeninin sağlanamaması yüzünden kullanılamamaktadır. Jones ve Jones, sınıf yönetimi için şu önerilerde bulunmaktadır (Ünal ve Ada, 2003: 34).

1. Göz teması; yüz ifadeleri, mimikler, dış görünüş ve kendine güvenle öğretmenler sınıf kontrolünü sağlayabilirler.
2. Öğrencilerde öğrenme ihtiyacı yaratarak motivasyon sağlanabilir.
3. Öğretmenler çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanarak ilgi çekebilir.
4. Öğretmenler grup dinamikleri tekniklerini bilerek uygulamalıdır.
5. Bireysel yardım sağlayan öğretmenlerin daha çok sevildiği ve sayıldığı gözlenmiştir.

### **1.5.3. Öğretmen Etkililiği Araştırması**

Danışmanlık ve kendini kontrol eğilimli yaklaşımlar yaygın olarak kullanıldı. 1970' li yıllarda yeni sınıf yönetimi yaklaşımları oluşturuldu. Yeni yaklaşımlar, öğrencinin istenmeyen davranışlarına müdahaleden çok, istenmeyen davranışları önleme ve değiştirmeye yöneliktir. Öğretmen etkililiğine yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf yönetimindeki performansının öğrencilerin performansını artırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Etkili öğretmenlik davranışı, zamanın verimli kullanılmasını sağlar ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir öğrenme ortamı oluşturur (Çelik, 2008: 18).

### **1.6. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**

Bu yeni yaklaşımlar geleneksel olan sınıf yönetimi ve disiplin anlayışını sorgulamaktadır.

#### **1.6.1. Kuralların Öğretimi Anlayışından Güven ve İlgii Geliştirmeye Yönelme**

Noddings(1992), eğitimde ilgi ve araştırmanın ne anlama geldiğini tanımlamıştır. Noddings' e göre öğretmen öğrenci ilişkilerinin merkezinde kontrol etme yerine, öğrencilerin sınıf yönetiminden sorumlu tutulmaları yani, sınıf yönetimine katılımlarının sağlanması görüşü yer alır. Bu yaklaşımda öğrencilere güven duygusunun kazandırılarak sınıfta olumlu ilişkilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere saygı göstermesi, güvene dayalı özdisiplin ve işbirliğinin sağlanması bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. (Akt. Çelik, 2008: 62)

#### **1.6.2. İş Yönelimli Sınıftan Öğrenme Yönelimli Sınıfa Geçiş**

Klasik sınıf yönetimi anlayışları, genelde sınıfı işin yapıldığı bir yer olarak görmektedirler. İş yönelimli sınıflar, kusursuz çalışan makinelere benzerler. Oysa öğrenme yönelimli sınıflarda çok fazla gürültü vardır. Öğrenme yönelimli sınıfın temel özellikleri, işbirlikçi öğrenme, sorun merkezli öğretimsel ve destekleyici



etkinliklerden oluşmaktadır.İyi sınıf yönetiminin sonucu, etkili öğretimi gerçekleştirirken başarısızlığı yok etmek değil, iyi öğretim ortamını kolaylaştırarak desteklemektir (Çelik, 2008: 62-63).

### **1.6.3. Bir Yönetim Oyunu Anlayışından Dikkatli Karar Vermeye Dayalı Yönetim Anlayışı**

Bazı öğretmenler için sınıf yönetimi, kısa bir çalışmayla öğrenebilecek çocuk oyununa benzer. Oysa sınıf yönetimi, öğretmenin etkili olabilmesi için uzun vadeli çalışmasını ve öğrencilerle etkileşimde bulunmasını gerektirir. Öğretmenin sınıfıyla, öğrencileriyle ilgili kararları verebilmesi için araştırma yapması, okulun rehber öğretmeni ile sorunu paylaşması, mesleki seminerlere katılarak alanıyla ilgili gelişmeleri izlemesi gerekir (Demirtaş, 2007: 24).

### **1.6.4. Kurallara İtaatten Kendini Disipline Etmeye Yönelme**

Mantıklı disiplin, öğrencilerin özgürlük, adalet ve eşitlik haklarını kapsar. Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki temel iletişim dili, sınıf ortamında katılımcı demokratik topluluğu oluşturmaktadır. Hak ve sorumluluk temeline dayalı ortak dilin öğrencilere, öğretilmesi çatışmaların daha olumlu bir şekilde çözümüne yardımcı olacaktır. Geleneksel itaat etme anlayışı artık önemini kaybetmiştir. Günümüzde öğrencinin özdisiplin davranışını göstereceği bir öğrenme çevresinin oluşturulması eğilimi önem kazanmıştır (Çelik, 2008: 64).

### **1.7. Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması**

Sınıf yönetimi yaklaşımlarının hangisinin en etkili olduğuna karar vermek güçtür. Bulunulan ortama ve koşullara göre etkililiği değişebilir. Sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlar incelendiğinde, baskıcılıktan demokratikliğe doğru bir gidiş görülmektedir. Sınıf yönetiminde demokrasinin benimsenmesi günümüzde daha da önem kazanmıştır. Eğitimde demokrasinin amacı, öğrencinin kendi kendisini kontrol etmesini ve otoriteye körü körüne itaat etmemesini sağlamak, özeleştirici yeteneğini kazanmalarına önderlik etmektir. Aşağıda sınıf yönetim yaklaşımları karşılaştırılmalı olarak verilmiştir (Demirtaş, 2007:26):

<b>Yaklaşım</b>	<b>Teori</b>	<b>Uygulama</b>
<b>Davranışsal</b> I. Pavlov B. Skinner	* Klasik ve edimsel koşullanma * Uyarıcı – tepki * Pekiştirme * İhtimaller * Nedenler ve sonuçlar	* Sistematik koşullandırma * Sınıflandırma ve hızlı keşfetme * Olumlu ve olumsuz pekiştirme * Biçimlendirme, zayıflatma, söndürme * Nedenlerin ve sonuçların değişimi * Öğrenmeyi kolaylaştırma * Empati, koşulsuz olumlu bakış ve dürüstlük * Akıllı mesajlar * Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Danışmacı</b> C. Rogers H. Ginott T. Gordon	* Fenomenolojik anlama * Kendini gerçekleştirme * Uygun iletişim * Sorunu sahiplenme	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Demokratik</b> R. Dreikurs	* Bağlılık * Demokratik öğretim	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Araştırma Temelli</b> J. Kounin	* Deneysel sınıf gözlemlerinden alınan sonuçlar	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Bilişsel</b> A. Beck A. Ellis A. Bandura	* Bilgiyi işleme modeli * Bilişsel şemalar * Bilişsel bozukluklar * Rasyonalizm-Ampirizm * Rasyonel ve irrasyonel inançlar * Sosyal öğrenme * Çözümsel öğrenme * Beklentiler	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Çevresel ve Ekosistemik</b> A. Molnar B. Linguist	* Sistem teorisi * Çevresel faktörler * Tekrarlanabilir nedensellik * Aile terapisi * Etkileşim	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası
<b>Destekleyici Disiplin</b> L. Canter	* Olumlu dikkat ve olumlu değer biçme * Etkili İletişim	* Karşılaştırma ve yardım becerileri * Mantıksal sonuçlar * İşbirliği becerileri * Yeniden yönlendirme * Dışında olma ve uyanıklık * Zamanlama ve pürüzsüzlük * Farkında olma ve hesap verme * Binişiklik ve canlı tutma engeli * Kendini izleme * İnançları belirleme, açıklama ve uygulama * Bilişsel bozulmaları önleme * Akıllı olmayan inançların önündeki mantıksal ve deneysel engeller * Çok çeşitlilik * Yönlendirilmiş katılım * Çevresel değişme * Ekosistemik teknikleri yeniden tasarlama * Okul politikası

Kaynak: Demirtaş, 2007: 26.

## 1.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Sınıf yönetimi; öğrenme için uygun şartların oluşturulması ve devamının sağlanmasıdır. Öğretmen ve öğrencilerin önlerindeki çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, zamanın etkin bir biçimde yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kontrollerini sağlamalarını sağlayan bir araçtır (Erdoğan, 2003: 11).

Bütün bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde asıl sorumluluk öğretmene düşmektedir. Öğretmen sınıfını grubun özelliklerini dikkate alarak ve yönetimle ilgili becerilerini sergileyerek yönetir. Bu yönetim etkinliğinde temel konulardan birisi öğretmenin yönetim anlayışıdır. Yönetim anlayışı, yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak gruptaki üyelere yönelik davranış biçimlerini kapsamaktadır (Terzi, 2001:3).

Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkilerin boyutları ve olumlu-olumsuz etkileri aşağıda ifade edilmiştir (Celep, 2008: 68).

**Akademik:** Yeni sunulan bir konuyu öğrenci anlamadığı takdirde, öğretmen sabırla yeniden anlatacağı gibi, kırıncı davranışlarda da bulunabilir.

**Yönetimsel:** Ders sonunda sınıfı temiz bırakan öğrenciye gülümseyeceği gibi, dağınıklıkla ilgisi olmayan öğrenciyi de suçlayabilir.

**Toplumsal:** Öğrencilerle hafta sonu etkinlikleri ile sohbet edebileceği gibi, öğrencinin hobilerini, ailesini veya kültürünü küçümseyebilir.

**Beklentiler:** Öğrenciden nitelikli başarı beklentisinde bulunacağı gibi, düşük başarı da bekleyebilir veya davranışlarının sürekli olumsuz yönlerini belirtebilir.

**Ev/Okul/Toplum:** Öğrencinin ait olduğu topluluk ve ailesi ile olumlu ilişkiler kurabileceği gibi, öğrencinin değer ve inançlarına ilgisiz de kalabilir.

**Bireysellik:** Öğrenciyi eşsiz bir birey olarak görebileceği gibi, hepsini bireysel farklılıklarını gözetmeden, tek bir birey gibi algılayabilir.

Okulun ilk gününden itibaren her öğretmen sınıfta otokratik ve demokratik yaklaşımlar arasında tutum ve davranışlarını sergileyerek kendi sınıf yönetimi ile ilgili anlayışını belirler ve öğrencilerle iletişim kurar. Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılamalarına ve kendi değer ve düşünce tarzlarına göre değişmektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin yönetim anlayışları otokratik, demokratik ve ilgisiz olmak üzere gruplanabilir (Ünal ve Ada, 2003: 38- 39).

### 1.8.1. Otokratik Yönetim Anlayışı

Otokratik yönetim anlayışında, görevler önceden belirlenmiş, çalışma grupları otoriter bir biçimde oluşturulmuştur. Ödüllendirme ve ceza öğretmenin kendi kişisel görüşlerine göre verilmektedir. Derste çoğunlukla sorular öğretmen tarafından sorulur. Bu anlayış otoriter davranışları da tahrik ederek, öğrencilerinde otoriter davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Terzi, 2001: 4).

Otokratik yönetim anlayışında, öğrencilerin düşünce ve görüşlerine hiç önem verilmez. Sınıfta serbest bir tartışma ortamı olmaz. Hep bir baskı havası vardır. Öğrenciler eleştiri yapamaz. Bu anlayışta öğretmen tarafsız kalmaz ve ilişkilerinde serttir. Dersi sorunsuz yürütebilmek için sık sık cezalardan ve düşük not vermekten bahseder (Tezcan, 1994: 320- 321).

Özellikle, fiziksel ceza olarak “Öğretmenin vurduğu yerde gül biter” sözü anlamını korumaktadır. Örneğin; Çin’de sinirlenip öğrenciyi döven öğretmenler cezalandırılmaktadır. Japonya 2.Dünya Savaşı’ndan sonra fiziksel cezayı yasaklamıştır. Yine İngiltere’de okullarda fiziksel cezaların uygulanması 1986 yılında yasaklanmıştır. Sonuç olarak gelişmiş ülkelerin çoğunda öğrencilerin fiziksel cezalara çarptırılmaları yasaklanmıştır(Çelik, 2008: 23).

Otokratik anlayışa sahip öğretmenler, öğretimde bilgiyi esas aldığı için öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimleri geri planda kalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler pasiftir. Otoriter anlayışta gücün kaynağı öğretmen olduğu için merkezde yer almaktadır.

Thompson(1998)’a göre, otokratik öğretmenler, öğrencileri motive etmek için onları zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik öğretmenlerin, güçlü yanlarını kararlılıkları; zayıf yanlarını da öğrencileri motive etmedeki başarısızlıkları oluşturmaktadır ( Akt. Terzi, 2001: 6).

Otorite, sınıfı yönetme gücünü kullanabilmektir. Otoritesini iyi kullanamayan bir öğretmen, zamanla öğrencilerinin karşısında otoritesini tüketebilir. Böyle durumlarda başarılı bir sınıf yönetiminden söz edilemez.

### 1.8.2. Otokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Otokratik anlayışın egemen olduğu sınıflarda öğrencilerin, kısa bir süre başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öğretmene bağımlı hale geldiğinden, öğretmen sınıfta olmadığında disiplin sorunları meydana gelmektedir.

Otokratik yönetim anlayışının egemen olduğu bir sınıfta öğretmenin öğrenciler üzerinde olumsuz olarak nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan(1994: 321) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci, gerçek disipline yöneltilemez. Dersteki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz.
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez.
4. Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler kıskançlığa, çatışmaya dönüşür.
5. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişmez.
6. “Biz” duygusundan çok, “Ben” duygusu gelişir.
7. Derste anlamadan çok, ezbercilik egemen olur.
8. Öğrencide derse karşı soğukluk gelişir, dersin biran önce bitmesi istenir.

Otokratik yönetim anlayışında öğrenci sürekli baskı altında olduğu için, çekingen, başkalarının etkisi altında kolayca kalabilen, aşırı duyarlı olabilmektedir. Öğrenci, kendini denetleme yerine itaat etmeyi öğrenir. Bazı baskıcı öğretmenlerin aşırı cezalandırma eğiliminde olmalarının, öğrencilerin kızgınlık duygularını harekete geçirdiği görülmektedir.

Sonuç olarak bu yaklaşımda öğrenci, edilgen bir birey olarak yetişmektedir.

### 1.8.3. Demokratik Yönetim Anlayışı

Demokratik anlayışta gücün odağı bir bütün olarak gruptadır ve grup içi iletişim gelişmiştir. Bu anlayışta öğretmen sınıfın bir parçası gibi davranmaktadır. Demokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, öğrenciyi öğrenme merkezine yerleştirir.

Demokratik anlayışta öğretmen öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onların sorunlarını çözmeye istek duyar. Öğrenciler arasında ayırım yapmaz. Bu anlayışı benimseyen öğretmenlerin sınıflarında işbirliği ve düzenli çalışma olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf yönetimi öğrencide sağlıklı bir kişilik

geliştirerek özgür düşünme ve bağımsız davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır (Ünal ve Ada, 2003: 39).

Demokratik yönetim anlayışında, gruplar serbestçe seçilir. Övgü ve ceza, somut, duygudan arınmış biçimde konu veya davranışa yönelik olarak verilir. Böyle bir ders işleme tarzının anlamlı bir örneği, işbirliğinin temel olduğu, eleştirisel de olsa öğrencilerin katkılarının kabul edildiği öğrenci merkezli öğrenme biçimleridir (Hesapçioğlu, 1994: 256).

Bu yönetim anlayışında öğretmen, eleştiri ve aşağılamalardan kaçınır, sorumlulukları paylaşarak ve paylaştırarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmeye çalışır. Hata yaptıklarında hataları düzeltmek üzere öğrencilerini cesaretlendirir. Üreticiliğin ve performansın yüksek olmasını sağlayan bir yönetim anlayışıdır (Erdoğan, 2003: 19).

Demokratik öğretmen, öğrenciler üzerinde kontroller ve sınırlar yerleştirir. Kesin sınırlamalar yerine öğrenciye seçme şansı tanıyan seçenekler sunarlar ve bu doğrultuda isteklerde bulunurlar. Kuralların geçerliliği dayakla, baskıyla ve korkuyla değil, herkesin kuralları gönüllü olarak benimsemesiyle sağlanır. Cezalar ise eğitici ve ılımlıdır. Amaç öğrenciye sorumluluk bilincini kazandırmaktır. Öğrencinin olumlu davranışları pekiştirilerek, iç denetim mekanizmasının geliştirilmesi sağlanmış olur (Terzi, 2001: 12).

Sınıf etkinliklerinden, kendilerinin ve başkalarının davranışlarından sorumlu olan öğrenciler, daha özenli davranacaklardır. Evde, okulda ve sınıfta, demokratik bir ortamda bulunmayan öğrenciler, yetişkin bir birey olduklarında da demokratik davranamayabilir (Başar, 2006: 79).

Sınıfta demokratik yaşam, duygu ve düşüncelerin özgürce dışa vurulması, paylaşılması ve yeniden üretilmesiyle anlam kazanır. Böylece öğrenciler farklı yaklaşımlara karşı, demokratik tutumlar geliştirebilir. Böylece özgür, mutlu ve anlamlı bir var oluş biçimini tanımlayan demokratik yaşamın olanaklarından yararlanarak kendini geliştirebilir (Aydın, 2003: 144).

#### **1.8.4. Demokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

Demokratik yönetim anlayışının egemen olduğu bir ortamdaki öğrencilerin daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ahlak gelişimlerinin de yüksek olduğu belirtilmektedir. Demokratik anlayış, öğrencilerin kendine güvenen,

yaratıcı ve sosyal yönden gelişmiş bir birey olmalarını sağlar. Bu tür ortamlarda yetişen öğrenciler, daha bağımsız bir kişilik geliştirirler; kendi hak ve çıkarlarını koruyup, işbirliği ve dayanışma içine girebilirler (Dönmezer, 1999: 66).

Genel olarak demokratik yönetim anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu olarak nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1994: 320) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
2. Anlayarak öğrenir, öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
3. Öğrencide içdenetim yeterliği gelişir.
4. Öğrenciler arası ilişkilerde işbirliği duygusu gelişir.
5. Öğrencide sorumluluk bilinci gelişir.
6. Öğretmene ve kendine güven oluşturur.
7. Öğrencide düşünme ile eylem arasında uyum gelişir.

#### **1.8.5. İlgisiz(Laissez- Faire) Yönetim Anlayışı**

İlgisiz yönetim anlayışında öğretmen sınıftaki eğitim etkinliklerinde öğrencilere kılavuzluk yapmak yerine, onları serbest bırakma eğilimi gösterir. Genellikle okulun programı, dersin amaçları, öğrencilerin ihtiyaçları, sınıf ve okuldaki tutum ve davranışları onu ilgilendirmez. Öğrenciler kendileriyle ilgilenilmediği ve güdülenmedikleri için sınıf başarısı düşecektir (Ünal ve Ada; 2003: 39- 40).

İlgisiz ortam farklı davranışlara olanak sağlar. Kişiler ve gruplar için tam bir özgürlük ortamıdır. Fakat, demokratik yaşam tarzının en önemli ögesi olan özgürlüğün rastgele ve sorumsuzca kullanılması demokrasi anlayışı ile çelişmektedir. İlgisiz yönetim anlayışı, gruplar uzmanlık gücüne sahip olduklarında, görevlerini yerine getirirken gerekli teknikleri nasıl kullanacaklarını bildiklerinde ve bunlara sahip olduklarında bir anlam kazanmaktadır (Terzi, 2001: 16).

Bu yönetim anlayışında, öğrencilerin öğretim sürecine katılımı göstermelik ve etkisizdir. Genel olarak ilgisiz öğretmenler, öğrencilerle ilgilenmez ve rehberlik yapmazlar. Çalışmalarında, amaçsızlık ve plansızlık egemendir. Değerlendirmeleri tutarlı değildir. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve tutarsızlık ortamı yaratırlar (Tezcan, 1994: 321).

### **1.8.6. İlgisiz Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

İlgisiz yönetim ortamında bulunan öğrencilerin güdü ve ihtiyaçlarını kontrol etmede yetersiz kaldıkları, sosyal sorumsuzluk ve bağımsızlık düzeylerinin düşük olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenciler sınıf, okul ve toplum kurallarını öğrenmede zorluk çekmekte ve durum ilişkilerine yansiyarak, ilişkide buldukları insanların rahatsız olmalarına neden olmaktadır. Vurucu, kırıncı ve saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Genellikle bu anlayış ortamında yetişen çocukların iç denetimden yoksun, doyumsuz, kurallara uymayan, paylaşma ve işbirliği yönünden yetersiz oldukları söylenebilir (Dönmezer, 1999: 63). Bu tür öğretmen davranışının eğitim bakımından bir değer taşımadığı söylenebilir. Bu tür davranışların genel olarak öğrenciye etkilerinden bazılarını Tezcan(1994: 321- 322) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci derste serbest kalır.
2. Derste belli bir amaca yönetilmediğinden, yaşamda belli bir amaca yönelemez.
3. Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
4. Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıflar.
5. Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

### **1.9. Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması**

Demokratik öğretim, otokratik ve başıboş öğretimle karşılaştırıldığında diğer iki öğretim yöntemiyle çelişir. Çünkü demokratik öğretmen, öğrencilerde özdisiplin ve motivasyonu geliştirmeye çalışır. Otokratik öğretmen, kuralları çiğneyen öğrencilere karşı cezalandırıcı yaptırımlar uygular. İlgisiz öğretmen ise, öğrencilerin kural ihlaline izin verir (Çelik, 2008: 40).

Aşağıdaki çizelgede öğrencilerde farklı etkilerde bulunan üç yönetim anlayışı karşılaştırmalı olarak sunulmuştur(Terzi, 2001: 23):



## Otokratik, Demokratik Ve İlgisiz Yönetim Anlayışları

Otokratik	Demokratik	İlgisiz
1. Uygulamalar öğretmen tarafından belirlenir.	1. Uygulamalar olanaklar çerçevesinde tartışılır ve	1. Grup veya bireysel kararlara tam bir özgürlük vardır.
2. Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.	kararlaştırılır.	Öğretmenin etkinliği en alt düzeydedir.
3. Öğretmen genellikle her öğrencinin birlikte çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.	2. Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimiyle gerçekleşir.	2. Öğretmen gerektiğinde ya da yardım istendiğinde eğitim etkinliklerine katılır.
4. Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve övgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır.	3. Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbesttirler.	3. Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacağı konusunda ilgilenmez.
	4. Öğretmen övgü ve eleştirisinde psikolojik olarak grubun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.	4. Sadece sorulduğunda öğrencilerin etkinliklerine ilişkin görüş bildirir ve etkinlik süreçlerine müdahale etmez.

Kaynak: Hicks ve Gullet, 1981: 235.

Öğretmenlerin yönetim anlayışları ve davranışları, öğrencilerin tutum ve çalışma alışkanlıklarında önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmenler, seçtikleri yönetim anlayışlarının sonuçlarına dikkat etmek zorundadır. Özellikle otokratik ve demokratik öğretmenler değişik öğrenci davranışlarına sebep olurlar. Düşmanlık, rekabet ve yüksek derecede bağımlılık otokratik yönetim anlayışının; açıklık, arkadaşça iletişim ve bağımsızlık ise, demokratik yönetim anlayışının özellikleridir. Öğretmenlerin yönetim anlayışları, sınıf iklimini, etkileşimlerin niteliğini ve süreçlerin oluşumunu farklı biçimde etkiler (Terzi, 2001: 20).

Sınıfta olumlu bir öğretim ortamının oluşmasında, öğretmenin liderliği de önemli rol oynar. Çünkü lider, bir grubun yaşantılarını düzenleyen, yönlendiren ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan ve onları etkili kılan kişidir. Öğretmenin liderlik davranışı, otoriter ve demokratik olma boyutlarına göre tartışılabilir. Demokratik liderlik, öğrenci merkezli olup, istedik tutumların

kazandırılmasında etkilidir. Otokratik liderlik, öğretmen merkezlidir. Öğretimde otokratik liderlik davranışının kavram ve kesin bilgilerin öğrenilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir (Ünal ve Ada, 2003: 160).

Sonuç olarak öğretmen yerine göre demokratik, yerine göre de otokratik bir tutum izlemelidir. Eğer öğretmen işine ilgisiz ise, öğrencilere ilgisiz olmakla kalmayacak; öğrenmeye ve kendini geliştirmeye de ilgisiz olacaktır.

### **1.10. İş Doyumu**

İş doyumu birçok yazar ve araştırmacıya göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Eren(1989)' e göre, işte elde edilen maddi çıkarlar, çalışanların çalışma arkadaşları ile birlikte olmaktan aldıkları zevk ve bir ürün oluşturmanın sağladığı mutluluktur(Akt. Şahin, 1999: 6).

Eren(1989)' e göre iş doyumu, insanları çalışmaya yönlendiren önemli bir faktör, gösterdikleri çabalar sonucunda elde edebilecekleri başarı umutlarıdır. Umutlar gerçekleştiği ölçüde doyum söz konusudur. Ortaya konan arzu ve gereksinimler, insanın kendi benliği ile ilgilidir. Bu nedenle iş doyumu, bireyin aynı zamanda kendi egosunu doyurma olarak tanımlanabilir(Akt. Şahin, 1999: 7).

İş doyumu, insanları çalışmaya yönlendiren bir sebep, gösterilen çabalar sonucunda elde edecekleri başarı umutlarıdır. Bu umutlar gerçekleşirse doyum söz konusu olmaktadır. Okul, toplumun eğitim ihtiyacını eğitim hizmeti ile birleştiren bir kurumdur. Okul, insanı farklılaştırma özelliği ile diğer kurumlardan ayrılmaktadır. Bu nedenle, kalkınma için gerekli insan gücü okullarda yetiştirilmektedir.

Okulun görevleri aslında eğitimin görevleridir ve bunlar sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırılabilir. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirerek, kültürü aşılmasıdır. Politik görevi, yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik yetenekleri olan öğrencilerin seçilerek eğitiminin sağlanması, ekonomik görevi ise ekonominin beyin gücü ve insan gücü ihtiyaçlarını karşılamaktır(Bursalıoğlu, 2002: 37).

Okulun toplum ve insan yaşamı üzerinde etkililiği, özellikle öğretmenlerin önemini artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin etkili ve verimli çalışmaları için birtakım araştırmalar yapılmaktadır. Özellikle ilköğretim öğretmenin, çocuğun aile dışında sosyal yaşama başlaması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin güdülenmesi, doyumunu ve daha verimli görev yapmaları, dolayısıyla okulun verimliliğini artırmada okul müdürlerine de görevler düşmektedir.

Yapılan tanımlar ve açıklamalar ışığında iş doyumunu; çalışanın işi, ücreti, çalışma koşulları, kendini geliştirme olanakları, birlikte çalıştığı kişiler ile örgüt havasına ilişkin değerleri algılama derecesidir, şeklinde açıklanabilir. Aşağıda iş doyumunu etkileyen etmenler açıklanmaktadır.

### **1.10.1. İşin Kendisi**

Eren(1989) ' e göre sağlıklı her insan bir iş ve meslek sahibi olmak ister. Daha sonra da çalışmalarının karşılandığını almayı arzular. Örgütsel ortam içinde gereksinimlerini doyumak için uğraşacaktır. İsteği olanakları bulan ve ihtiyaçlarını karşılayan birey, doyum sağlayacak ve psikolojik anlamda huzura kavuşacaktır. Aksi durumda bir doyumsuzluk ve psikolojik sorunlar ortaya çıkacaktır(Akt. Şahin, 1999: 7 – 8).

### **1.10.2. Yönetim**

Okulların yönetim biçimi toplumun genel yönetim biçiminin aynasıdır. Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olandan daha iyisini sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak, öğrenciler için en gerekli amaçları, araç ve öğretim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir. Özellikle kamu görevlilerinin, rollerini başarılı bir şekilde oynayabilmeleri ve kurumlarını temsil edebilmeleri için de yasal statülerinin saptanması ve belli kurallar içinde düzenlenmesi gerekir(Taymaz, 2007: 57). Bu nedenle eğitim sisteminin başarı veya başarısızlığı, okul yöneticilerinin, yöneticilikteki başarı veya başarısızlığı olarak düşünülebilir. Yine okul yöneticilerinin, öğretmenlerle ilişkileri de öğretmenlerin moralini, dolaylı olarak iş doyumunu etkilemektedir.

### **1.10.3. Ücret**

Ücret, maddi çıkarlar ve gereksinimler dizisinin başında gelmektedir. Herzberg'in İki Etmen Kuramı'na göre ise, çalışanın başarısı ile ücret ilişkisi

sağlandığında, ücret başarı için güdüleme aracı olabilmektedir. Çalışanın davranışları ile doyum incelendiğinde, iş gücü devrinin büyük ölçüde işten sağlanan doyuma bağlı olduğu, doyumun da alınan ücrete bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca iyi desteklenmiş bir ücret sisteminin de çalışanın güdülerini güçlendirdiği ileri sürülmektedir( Yüksel, 1998: 198).

Ücretlerin yapılan işin miktar ve niteliğiyle uyumlu olması gerekir. Aynı zamanda ücretin kişisel değere ve özellikle ünvanlara, diplomalara uygun düşmesi arzu edilir(Eren, 2008: 246).

#### **1.10.4. Bireyler arası İlişkiler**

İnsan ilişkileri, bir örgütteki insanları birleştirip ahenkleştirerek, çalışma durumuna sokmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. Böylece o insanların hem iş birliği ve verimi artar, hem sosyolojik, ekonomik ve psikolojik gereksinimleri karşılanmış olur(Bursalıoğlu, 2005: 137).

Dawıs(1988)' e göre insan ilişkileri toplumsal yaşamın başlangıcından beri var olmuşsa da karmaşık örgütlerdeki insan ilişkilerinin incelenmesi yirminci yüzyılda olmuştur. Mayo ve Roethlisberger, Hawthorne deneyleriyle örgütün bir sosyal sistem olduğu, insanın da bu sistemin en önemli ögesi olduğu görüşünü geliştirdiler. Mayo, işbirliğinin şansa bırakılmayacağını, Roethlisberger ise, insan sorunlarının çözümlenmesi için, insanlarla ilgili verilere ve araçlara dayandırılması gerektiğini belirtmişlerdir(Şahin, 1999: 9).

Diğer taraftan insanlararası ilişkilerde, ast-üst ilişkilerinden gücün ve sevginin paylaşılması da dostluk, arkadaşlık, farklı cinslerin birbiriyle ilişkileri gibi konularda ortak koşulların ve değerlerin belirlenmesi gereklidir(Şişman, 2007: 155).

#### **1.10.5. Başarı, Saygınlık ve Tanınma**

Başarma ihtiyacı, durağan bir kişilik özelliği olarak, çocukluğun ortalarından itibaren şekillenmeye başlar. Başarı ihtiyacı yüksek olan kişiler, daha uyarıcı, ilginç ve onlara başarmaları için sürekli yeni hedefler koyan işlerden zevk alırlar. Durağan, başarılması kolay işler, bu kişilere cazip gelmeyebilir. Sonuç olarak, iş zenginleştirme çalışmaları ile yapılacak değişiklikler başarı güdüsü yüksek çalışanları daha doyumlu kılacaktır(Eren, 2004:62). Birey iş yaşamında doyuma

ulaştıysa mutlu olmaktadır. Araştırmacılara göre, bireylerin iş yaşamında ulaştıkları doyum düzeyleri mutluluğun bir boyutu olmaktadır. Açıklan(1996)' a göre, kişisel doyumunu iş dışında aramak, çalışarak geçen zamanı görmezden gelmek, mutlu bir insan olmamızı sınırlar. Çalışanların başarı, tanınma, yükselme ve sorumluluk alma ihtiyacı, çalışma yaşamının personel yönetimince düzenlenip kontrol edilen alanlardır. Kabiliyetlerine ve isteklerine uygun işlerde çalışmak ve takdir edilmek bireyi mutlu eden en önemli faktördür(Akt. Şahin, 1999: 10).

### **1.10.6. Veli-Öğrenci İlgisizliği**

Demokratik toplumdaki okul yönetiminde önemli bir rol oynayan bu öge, hem yöneticiye hem de öğretmene olan ilişkisi yüzünden iki açıdan incelenmelidir. Bu yüzden çoğu zaman veli ile öğretmen arasına girmek zorunda kalan yönetici, bunların etkileşim neden ve sonuçlarını yakından izlemelidir(Bursalıoğlu, 2002: 50). Okulun eğitim anlayışı ile ailenin eğitim anlayışının örtüşmesi arzulanan bir durumdur. Ne yazık ki bu her zaman mümkün olmaz. Bazı durumlarda aile ile öğretmenin, öğrenciye yönelik beklenti ve yaklaşımları uyuşmamaktadır(Aydın, 2003: 24). Bazen de veli öğretmenin bütün çabalarına rağmen ilgisiz olmakta, bu durum da öğretmenin moralini bozmaktadır. Öğretmenin performansı düştüğü için iş doyumsuzluğu kendini gösterebilmekte, okul değiştirme, işe devamsızlık, erken emekliliğin gündeme gelmesi ve istifalar olmak üzere farklı durumlar ortaya çıkabilmektedir.

## **1.11. İş Doyumu Kuramları**

### **1.11.1. Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı**

Hick(1973)'e göre Maslow' un insan gereksinimleri beş alanda toplanmaktadır. Bu gereksinimler, aşağıdan yukarıya doğru hiyerarşik bir düzen içindedir. Alt düzeyde yer alan gereksinimler üst düzeydeki gereksinimlere göre daha geniş bir kesim tarafından hissedilir. Alt düzeydeki gereksinimler karşılandıkça azalırken, üst düzey gereksinimler karşılandıkça artar. Bunlar; Fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygı(takdir) ve kendini gerçekleştirme gereksinimleridir. Aşağıda Gereksinim Hiyerarşisi Kuramı'nın basamakları açıklanmaktadır.

**Fizyolojik gereksinimler:** Yaşamın devamı için doyurulmaları zorunlu olan gereksinimlerdir. Bunlar, oksijen, yemek, uyku, etkinlik ve ısı gibi insan yaşamının devamı için gerekli olan faktörleri içerir. Fizyolojik gereksinimler karşılandıkça ortadan kalkarlar.

**Güvenlik gereksinimi:** Fizyolojik gereksinimler doyurulduğunda, güvenlik gereksinimi kendini göstermeye başlar. Güvenlik gereksinimleri, fiziki tehlikelerden korunma, ekonomik güvence, kaygıdan ve karışıklıktan kurtulma ve düzen gibi gereksinimleri kapsar.

**Sosyal gereksinimler (ait olma):** İnsanın fizyolojik ve güvenlikle ilgili gereksinimleri karşılandıktan sonra davranışların güdülenmesinde sosyal gereksinimler önemli duruma geçerler. Birey ait olmak, başkalarıyla birlikte olmak, birlikte çalıştığı kişiler tarafından kabul edilmek, arkadaş olmak ve çevresini etkilemek ister.

**Takdir (saygı) gereksinimi:** Gereksinim hiyerarşisinin zirvesinde kendini gerçekleştirme gereksinimi bulunur. Bu gereksinimim doyurulması için alt gereksinimlerin doyurulması gerekir. Bu gereksinim, bireyin özü ne ise o olması, olabileceği her şeyi olabilmesi için en yüksek gizil güçlerini gerçekleştirmesidir. Bu gereksinim süreklilik arz etmektedir( Akt. Şahin, 1999: 18- 19).

Alt düzey ihtiyaçlar karşılandıkça (doyuma ulaştıkça) birey daha üst düzeydekileri karşılamak üzere harekete geçer. Buna göre, bazı istisnalar olmakla beraber, bireyleri alt düzey ihtiyaçları açısından mutlu edemedikçe (güvenlik vb.) saygı ya da kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılamak anlamsız olabilir(Eren, 2004: 24).

### **1.11.2. Alderfer'in ERG Yaklaşımı**

Maslow' dan sonra içerik yaklaşımlarına katkıda bulunan diğer bir düşünür Alderfer'dir. Maslow'un yaklaşımını daha basit hale getirmiştir.

ERG teorisi yaklaşımında üç grup ihtiyaçtan bahsedilir (Eren, 2008: 507).

1. Varolma ihtiyaçları: İnsanın fiziksel olarak hayatta kalması ve neslini devam ettirmesi, bunun için her türlü tehlikeden uzakta, güvencede olmasıdır.

2. İlişkisel İhtiyaçlar: İnsanın başka insanlarla hem çalışma ortamında ve hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurmasıyla ilişkilidir.

3. Gelişme ve Büyüme İhtiyaçları: İnsanın beşeri ihtiyaçlarını geliştirme, kişisel gelişme ihtiyaçlarını da destekleme ile ilişkilidir.

ERG Modeli, kişisel ihtiyaçlarını tatmin etme yeteneklerine bağlı olarak, ihtiyaçları hiyerarşinin altına da üstüne de inebileceklerini, yani iki yönlü hareket edebileceklerini savunmaktadır.

### 1.11.3. Herzberg Kuramı

Herzberg, insanın işiyle olan ilişkisinin temel bir ilişki olduğunu ve bireyin işine karşı olan tutumunun başarı ya da başarısızlığını etkileyeceği inancıyla *insanlar işlerinde ne isterler?* Sorusunu araştırmışlardır. Herzberg, hijyenik etmenleri, şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi, teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu, amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması, iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu, ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışın yetersizliği, aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri, çalışanın kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmeyişi ve istihdam güvenliğinin yetersizliği şeklinde sıralamaktadır. Çalışanı özendiren, işyerine daha çok bağlayıp doyum sağlayan faktörleri de; bir işi tamamlamanın verdiği mutluluk, iş yerinde başarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirme, arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma, iş yaparken yeterli düzeyde sorumluluğa sahip olma (karar otonomisine sahip olma) terfi edebilme olanaklarına sahip olma, işinde kendisini geliştirip yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilme şeklinde sıralanmaktadır(Akt. Eren, 2001: 504- 505).

Herzberg ve arkadaşlarının vurgulamak istedikleri husus hijyen etmenlerinde belli bir sınırın altına düşmenin doğurduğu tatminsizlik sonuçlarının çalışanın işinde, amirlerinden, işletmeden soğuyup nefret duymasına yol açacağıdır. Hijyen faktörleri sağlandıktan sonra çalışanı teşvik etmek için bunun üzerinde ısrar etmemek, aksine özendirici etmenler olan içsel faktörleri harekete geçirmek gerekmektedir(Eren, 2008: 510).

Sonuçta Herzberg, “İşte doyum sağlamanın en geçerli yolu başarılı olmak, sorumluluk taşımaktır” der. Oysa Maslow, ilk planda ekonomik faktörlere yer verir ve bunlar giderilmedikçe, işte başarılı olunamayacağını savunur. Aşağıda iki modelin karşılaştırılması verilmiştir(Sabuncuoğlu – Tüz, 2005:58).

<b>MASLOW Modeli</b>	<b>HERZBERG Modeli</b>
* Kişisel Bütünlük Gereksinmesi	* İşin kendisi * Başarma * Gelişme olanakları * Sorumluluk
* Saygınlık Gereksinmesi	* İlerleme * Tanınma * Statü
* Sosyal Gereksinmeler	* Denetçiyle * Üstlerle * Astlarla karşılıklı ilişkiler * Teknik denetleme
* Güvenlik Gereksinmesi	* İşletme politikası ve yönetimi * İş güvenliği * Çalışma koşulları
* Fizyolojik Gereksinmeler	* Çalışma koşulları * Ücret * Kişisel yaşantı

Kaynak: Sabuncuoğlu – Tüz, 2005: 58.

#### **1.11.4. Başarı Gereksinimi Kuramı**

Mc Clelland' ın Başarı Gereksinimi Kuramı; Robbins (1994)' e göre, iş yerinde üç ana güdü ya da gereksinim vardır.

1. Başarı gereksinimi,
2. Güç gereksinimi,
3. İlişki gereksinimi.

Başarı gereksinimi; Bazı insanları başarı için zorlayan dürtüler vardır. Bu insanlar başarının getireceği ödüller için değil, kişisel başarı için çaba sarf ederler. Yüksek başarma gereksinimi, şans yoluyla kazanılan başarıyı istemezler. Çok basit ya da çok zor olarak algıladıkları işlerden kaçınırlar. Tesadüfen elde edilmiş başarıdan başarma doyumunu duymazlar. Riski çok fazla olan işlere de girmeyi sevmezler.

Güç gereksinimi; Etkili olma, diğerlerini kontrol etme isteğidir. Güç gereksinimi yüksek olan insanlar, yönetici olmaktan hoşlanırlar. Başkaları üzerinde etkili olmayı ve prestiji etkin performansa tercih ederler.

İlişki gereksinimi; Başkaları tarafından kabul edilme ve sevilme gereksinimidir. İlişki gereksinimi yüksek olan kişiler, dostluk için çabalarlar.



Karşılıklı anlayış içeren ilişkileri ve rekabete karşı işbirliğini tercih ederler(Akt. Şahin, 1999: 22).

Mc Clelland, bu üç ihtiyaç ve güdüden en çok başarı güdüsünün birey ve toplumu etki altında bıraktığını iddia etmektedir. Birey faaliyetlerinde başarılı olmayı istediği halde başarısız olmaktan da büyük ölçüde korku ve çekingenlik duymaktadır. Bu korku onun başarıya ulaşmasına engel olacaktır. Sonuçta bu korkunun yenilmesiyle, bireyin başarılı olma isteği faaliyete geçebilecektir (Eren, 2008: 523).

#### **1.11.5. Locke'nin Amaç Saptama Kuramı**

Kurama göre işin amaçlarının saptanması, çalışanın güdülenmesi ve edimi üzerinde etkili olacağı savunulmaktadır. Amaçların zor olması içsel bir dürtü görevi görmektedir. Kolay amaçların daha çok kabul göreceği varsayımı mantıklı görünse de, çalışan zor bir görevi kabul ettiğinde, amaca ulaşmaya dek en yüksek çabayı gösterecektir. Amaç belirleme kuramına göre, çalışanlar kendileri için amaçlar belirlemektedirler. Bu nedenle yönetimin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yöneticilerin astlar için etkin rol oynamaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Şahin, 1999: 23).

#### **1.11.6. Adams'ın Eşitlik Kuramı**

Kişi kendisinin sarf ettiği gayret ve karşılığında elde ettiği sonucu aynı iş ortamında başkalarının sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuç ile karşılaştırmasıdır. Bu durum dört süreci içerir. Kendini değerlendirme, başkalarını değerlendirme, kendini diğerleriyle kıyaslama ve sonuçta eşitlik veya eşitsizlik hissidir (Esen, 2001).

Eşitlik kuramında motivasyonu yansıtan dengesizlik; başka bir deyişle doyumsuzluktur. Eşitsiz bir durum olduğunda birey dengeyi sağlamak için motive olacaktır. Eşitsizlik kendi lehine ise girdilerini çoğaltacaktır. Kendi aleyhine ise girdilerini azaltıp çıktılarını çoğaltabilir. Doyum – motivasyon ilişkisi karmaşık bir durum sergiler. Çünkü doyumsuzluk, bazı durumlarda çalışanın gayretini artırması yönünde motive olmasına, bazen de gayretlerini azaltması yönünde motive olmasına neden olabilir(Eren, 2004: 26).

### 1.11.7. Beklenti Kuramı

İş için gerekli yeteneğin bulunmasının yeterli olmadığını, iş ortamının ve sunulan imkânların da önemli olduğunu ve iş sonunda elde edilecek ödülün çekiciliğinin çalışan açısından önemli olduğunu vurgulayan kuramdır. Bu faktörlerin karşılıklı etkileşiminden söz etmektedir. Çelik (2003)'e göre çalışan, öncelikle çabası ile ulaşacağı performansı değerlendirir. Burada varacağı olumlu sonuç güdülenmesini sağlar. Performansı sonucunda alacağı ödül güdülenmesine katkıda bulunur. Alınacak olan ödülün çekiciliği boyutu da beklenti kuramının son güdü kaynağı olarak gösterilmektedir (Akt. Akın, 2006: 51).

### 1.11.8. Wroom'un Ümit (Bekleyiş) Kuramı

Bu kuramda üç temel kavram dikkati çekmektedir. Eren (2008: 534 - 535)' e göre bu kavramlar şunlardır:

#### a. Başarı – Ödül – Ümit İlişkileri:

Bireyin aklındaki her davranışın birtakım sonuçları veya ödülleri vardır. Yani birey, her davranışının sonucunda bazen ödüllere bazen de cezalara sahip olacağına inanır veya bu ümit (beklenti) ile işe başlamaktadır.

#### b. İstek veya İhtiyaç Şiddeti:

Her ödülün veya cezanın bir kişiye göre bir ihtiyaç ya da istek şiddeti vardır. Buna ödülün değeri de denilebilir. Örneğin; yaşlı bir birey için ücretten farklı olarak, ileride elde edeceği emekli maaşı daha önemliyken genç ve çalışma hayatına yeni başlayan bir kişi için emekli aylığı çok önemli olmadığından bu konudaki istek ve arzusu önemsizdir.

#### c. Çaba – Başarı – Ümit (Beklenti) İlişkileri:

Bireyin bir işte göstereceği çaba iki faktöre bağlıdır. Birincisi çaba sonunda elde etmeyi düşündüğü bazı beklentiler, ikincisi ise çaba sonunda kendinden beklenen başarıya ulaşma ihtimalidir.

Sonuçta bu kuram, bazen büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur. Ama önce birey bu ödülü arzulamalıdır.

## 1.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki

Kişiler öz saygılarını, sorumluluğu öğreten disiplin ve başkalarına sevgiyle bağlı olmakla kazanırlar. Disiplin her zaman sevginin içinde yer almalıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerini sevmeleri, öğrencilerine insan olarak saygı duymaları ve bunu onlara hissettirmeleri önemlidir. Böylece öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarına uyum sağlayıp davranışlarını taklit ederler.

Okul çağına gelmiş çocuğun karizmatik otoritesi doğal olarak öğretmendir. Karizmatik otorite, her söylediğine inanılan kişi ve kurumlardır(Şahin, 2008: 2).

Eğitim ortamında, öğrencinin aktif ve katılımcı olduğu demokratik anlayış benimsenmiş ve yaşatılıyorsa, toplumun demokratik yapısı sağlam temeller üzerinde yükseliyor demektir. Bu konuda öğrencilere iyi örnek olması açısından; öğretmenin kişilik, iletişim becerileri gibi konularda olumlu niteliklere sahip olması gerekir.

Eğitimin demokratikleşmesi için özellikle sınıf ortamında demokratik bir iklim yaratılmalıdır. Öğretmenlerin demokratik tutumlu olmaları, çocuğun okul yaşantısına ve okuldaki görevlerine kısa sürede uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. Otoriter tutumlar; çocukları ya pasif ya da saldırgan hale getirebilmektedir. Bu da çocuğun kendine güveninin sarsılmasına neden olmaktadır. Sınıflarda geleneksel öğretim ve disiplin yöntemlerinden kesinlikle uzaklaşmalıdır. Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması, sınıf içi demokratik davranışları geliştirir.

Sınıflarda, farklı özellikte bireylerin bir araya gelmesi söz konusudur. Ancak kendi davranışlarında öğrencilere karşı demokratik olabilen öğretmen, demokrasi eğitimini başarabilir.

Öğretmenlerin sınıfta sadece ders veren birer kişi değil, aynı zamanda kendilerinin sahip olduğu değer yargıları, toplumsal normları ve düşünce tarzları ile öğrencilerin karakter oluşumlarını ve sosyalleşmelerini doğrudan etkileyen somut modellerdir. Bu yüzden öğretmen davranışlarının demokratik olması, öğrencilerde de demokratik davranışların yerleşmesini sağlayacaktır(Ünal ve Ada, 2003: 182).

Öğretmenlerin yüz yüze bulunduğu olumsuz çalışma koşulları, bir süre sonra yaşam doyumlarını da etkilemektedir. Araştırmalar daha çok sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşmıştır. Elde edilen bulgularda sınıf yönetim becerileri ile verimli olan öğretmen, bu sayede işinde doyum sağlamaktadır. Verim ve doyum arasındaki bu ilişkiden dolayı, öğretmenlerin kendilerini en iyi

şekilde tanınmaları, tanımlamaları ve eğer yeterlilikleri ve becerileri öğretmenlik mesleğine uygun değilse alternatif arayışlara yönelmeleri önerilmektedir(Akın, 2006: 56).

### **1.13. Problem**

Ülkemizde her ilköğretim okulu Milli Eğitimin amaçları doğrultusunda eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek durumundadır. Öğretmenler belirlenen amaçlara ulaşacak şekilde sınıf ortamını ve öğretim yöntemini düzenlemektedirler. Bu amaçlara ulaşma yolunda demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenlerin en önemli görevleri arasında olmalıdır. Çünkü demokrasi bir yaşam biçimidir. Bunun da en iyi kazandırılacağı yer okullardır.

Bloom(1995), toplumsal sistem içerisinde yer alan her örgütün insan yaşamında değişik etkileri olduğunu, ancak aile dışında hiçbir toplumsal kurumun, bireyler ve bireylerin gelecekleri üzerinde okullar kadar etkili olmadığını belirtmektedir (Akt. Şahin, 1999: 3).

Öğretmenler, mesleklerinin özelliklerini kişiliklerine yansıtmaya eğilimlidirler. Örneğin; sınıf öğretmenleri genellikle ılımlı bir tutum takınırlar. Branş öğretmenleri ise, ergenlik çağındaki çocuklarla ilişki durumunda olduklarından, güçlükler karşısında daima uyanık bulunma özelliğini gösteren bir kişilik geliştirirler (Tezcan, 1994: 318).

Ülkemizde öğretmenlik mesleği cazip bir meslek olmaktan uzaktır. Öğretmen yetiştiren okulları tercih edenlerin büyük bir çoğunluğu iş garantisi olduğu için bu okulları orta sıralarda tercih etmektedir. Birçoğu da geçim sıkıntısı çektikleri için ek bir işte çalışmaktadır (Taş, 2007: 46).

Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar.

Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası düzelir, çalışanın morali yükselir (Bursalıoğlu, 2002: 47).

Sınıf yönetiminde, mesleğin gerektirdiği davranışlara sahip olmayan öğretmenler, işlerinden doyum sağlayamamakta ve mesleğe karşı olumsuz tutum

sergilemektedir. Öğretmenlerin yaptıkları işlerde doyum olarak verimli çalışmaları, kuşkusuz ülkemizdeki eğitim ve öğretim kalitesini yükseltecektir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin saptanarak, olması gereken demokratik yönetim anlayışı hedefleriyle, bu görüşler arasındaki ilişkinin belirlenmesi, eğitime önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin algıladığı sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkinin tesbiti, eğitim araştırmacılarının yeni önerilerde bulunmalarına yardımcı olabilir.

Bu araştırmanın problem cümlesi: Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları ne düzeydedir? Belirlenen bu düzeyler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde belirtilebilir.

#### **1.14. Araştırmanın Amacı**

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, sınıf yönetim anlayışları ile iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin; İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin "işin kendisi, yönetim, ücret, bireyler arası ilişkiler, başarı, saygınlık, tanınma, veli – öğrenci ilgisizliği" boyutlarını algılama düzeyleri "cinsiyet, yaş, eğitim, branş ve mesleki kıdem" değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin algılama düzeyleri "cinsiyet, yaş, eğitim, branş ve mesleki kıdem" değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.15. Araştırmanın Önemi**

Araştırmalar, öğrencilerin başarı düzeylerinin sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu ortamı öğretmen yaratmaktadır. Çünkü

sınıfın yöneticisi konumundadır. Bu durumda öğrenme-öğretme sürecinde; öğrencilerin önündeki çalışma engellerini ortadan kaldırmak, sınıf kurallarını oluştururken öğrencilerin görüşlerini almak gibi etkinliklerde bulunabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi anlayışlarını algılamalarına bağlıdır.

Öğretmenlerden beklenen, sınıf içinde olumlu bir sınıf iklimi oluşturması ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek, sınıf yönetimi anlayışlarına uygun davranışlar sergilemeleridir.

Buna bağlı olarak öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarında demokratik eğitim kültürü kazandırılmamışsa ve bu kültürü nasıl uygulayacakları kavratılmamışsa, onlardan demokratik uygulamalar yapmalarını beklemek doğru olmayacaktır.

Öğretmenlerden okul dışında tarafsız olması, kamu yararına uygun hareket etmesi ve etik yönden örnek davranış sergilemesi; okulda ise, öğrenciye bilgi vermesi, disiplini sağlaması beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen bu rollerin ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve iş doyumlarına bağlıdır. Öğretmenin, mesleğini ve meslek yaşantısını değerlendirmesi, sonucunda duyduğu olumlu ya da olumsuz duygusal durumlar iş doyumunu veya iş doyumsuzluğunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu araştırmada; yapılan araştırmalardan da yararlanılarak, öğretmenlerin yönetim anlayışlarının, iş doyumlarının ne kadarını karşıladığı incelenecek, elde edilen bulgulara göre gerekirse yeni arayışlara gidilip, önerilerde bulunulacaktır.

Sonuçta bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, iş doyumlarının ne kadarını karşıladığını göstermesi bakımından önemlidir.

### **1.16. Varsayımlar**

Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine uygulanan Kişisel Bilgi Formunu, Sınıf Yönetim Anlayışı Ölçeğini ve İş Doyumu Ölçeğini samimi ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.

### **1.17. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma 2008 - 2009 eğitim öğretim yılında, İstanbul Anadolu Yakasındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. .

2. Araştırma, Sınıf Yönetim Anlayışı Ölçeği ve İş Doyumu Ölçeği ile elde edilen bulgularla sınırlıdır.

### **1.18. Tanımlar ve Kısaltmalar**

Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretim ve zamanın etkili bir biçimde yönetimi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2008: 2).

Sınıf Yönetimi Anlayışı: Sınıf yönetimi işlevlerinin yerine getirilme ve öğretmenin tipik olarak öğrencilere yönelik davranış biçimleri.

İş Doyumu: İşte kazanılan başarı, sorumluluk, özerklik, saygı görme gibi koşulların var olması sonucu ortaya çıkan ve kişiye haz veren bir durumdur (Telman ve Ünsal, 2004: 14).

İş Doyumu Boyutları: Şahin(1999) tarafından; işin kendisi, yönetim, ücret, başarı-saygınlık-tanınma, bireyler arası ilişkiler ve veli- öğrenci ilgisizliği olmak üzere altı boyut olarak saptanmıştır.

### **KISALTMALAR**

BAİ: Bireyler arası ilişkiler

BST: Başarı, saygınlık, tanınma

VÖİ: Veli-öğrenci ilgisizliği

SY: Sınıf yönetimi

### **1.19. İlgili Araştırmalar Ve Yayınlar**

#### **1.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bayındır(2001) “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmasında sınıf yönetiminde öğretmenlerin öğretim hizmetine dönük davranışlarının öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim yöntemi konusundaki bilgi ve becerileri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksikleri olduğunu göstermektedir. Araştırmacı öğretmenlere öğrencilerini tanımalarını, öğrencilerine yumuşak bir tutum sergilemelerini ve öğretim hizmeti değişkenlerini (ipucu, katılım, pekiştireç, dönüt-düzeltilme, motivasyon, dikkat çekme, değerlendirme) eksiksiz kullanmalarını önermiştir.

Terzi(2001) tarafından yapılan ve “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” başlığını taşıyan, Eskişehir il merkezinde yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Öğretmenler otokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranışlar olarak, sıklıkla öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakmak; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranışlar olarak, sıklıkla öğrencileri sınıfta olabildiğince serbest bırakmak; demokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranışlar olarak, kuralların gerekçelerini açıklamak, sınavları objektif değerlendirmek düzenli bulgular olarak ortaya çıkmıştır.

Gündüz(2001), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu incelemek amacıyla “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” konulu bir araştırma yapmıştır. Bunun için öğretmenlerin fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıf içi ilişkileri düzenleme, zamanı etkili kullanma, öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme konularını içeren beş alt problem geliştirmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Veriler öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini ölçmek amacıyla, çeşitli literatürler taranarak bu alanda uzman görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anketle toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde (f) frekans ve (%) yüzde değerleri kullanılmıştır. Yorumlar da bu değerler üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuç: İlköğretim müfettişleri ve öğretmenler sınıf yönetimi konusunda “bazen yeterli” bulunmuşlardır.

Gözütok (1995) “ Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı araştırmasında, öğretmenlerle öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgulara göre; aday öğretmenlerin, öğretmenlere göre daha fazla



demokratik tutum içinde oldukları, cinsiyet, kıdem ve sosyo- ekonomik çevre değişkenlerine göre, öğretmenlerin demokratik tutumlarında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha yüksek demokratik tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Çakmur (2007) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf içi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyleri” başlıklı araştırmada öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının demokratiklik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem ve branş durumu değişkenlerine göre sınıf içi davranışlarının demokratiklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine, araştırmaya göre demokratik eğitim konusunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre, sınıf içi davranışlarının demokratiklik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Karakoç(1998) tarafından yapılan ve “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri” başlığını taşıyan bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak busorunların sınıf yönetimini ne derece etkilediği hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Anket öğretmen ve yöneticilere uygulanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin verdikleri yanıtların yeterlilikleri aritmetik ortalama, aritmetik ortalamaların aritmetik ortalaması ile tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki anlamlılık farkı ”t” testi ile tespit edilmiştir. Araştırmada önemli olarak nitelendirilebilecek şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1.Sınıflarda ders sürelerinin amaçlar doğrultusunda kullanıldığı, öğretmenlerin öğrencileri tanıyabilmek için çaba sarf ettikleri, öğretmen-öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu,

2.Okullarda sınıfların fiziksel düzenlemelerinin sağlandığı, sıra ve masaların uygun olarak yerleştirildiği,

3.Öğretmenlerin derslerde araç kullanma yönünden yetersizlikleri,

4.Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri,

5.Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri gözlenmiştir.

6.Araştırmaya göre, okullarda mevcut fiziki ortam ve buna bağlı şartlar, planlama, araç, kaynak temini ve uygulamalar yönünden belirli bir yetersizlik ve problem bulunamamıştır.

Sarpkaya (2000) “ Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu” adlı araştırmasında öğretmenlerin iş doyumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en düşük iş doyumları ücret boyutundadır. Öğretmenler, ikinci en düşük düzey olarak çalışma koşulları boyutunda düşük iş doyumunu yaşamaktadır. En yüksek iş doyumunu ilişkiler boyutudur. Çeşitli değişkenler açısından;

a. Okulun durumu: Okulların imkanları iş doyumlarını olumlu etkilemektedir.

b. Yaş: Yaşlı öğretmenler genç öğretmenlere göre daha fazla iş doyumunu yaşamaktadır.

c. Eğitim durumu: Eğitim fakültesinden mezun öğretmenler daha yüksek iş doyumunu yaşamaktadır.

d. Branş: Yabancı dil öğretmenleri, yüksek meslek dersleri öğretmenleri düşük iş doyumunu yaşamaktadır.

e. Kıdem: Kıdem yükseldikçe iş doyumunu artmaktadır şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. (Akın, 2006)

Baloğlu (2003) “Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlilikleri” adlı araştırmasında, öğretmenlerin davranış yönetimi yeterlik düzeylerini aynı kurumlarda denetim görevi yapan ilköğretim müfettişlerinin görüşleriyle belirlemeye çalışmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde davranış yönetimi yeterliği açısından orta düzeyde oldukları saptanmıştır. Araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu ve bunun da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında yapılacak bazı düzenlemeler ile giderilebileceği önerilmektedir.

Erol(2006)“Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeler ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 40- 49 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama Mezunu olan öğretmenlerin diğer okul mezunu olan

öğretmenlere, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlere, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere, sınıf mevcudu 34- 40 olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve daha hassas davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Aydınay(1996) “İş Doyumu ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırma İstanbul ili Beşiktaş, Beyoğlu ve Şişli ilçelerindeki resmi, özel ve yabancı özel lisede çalışan 372 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları aşağıdadır:

1. Öğretmenlerin iş doyumları ile denetim odakları arasında önemli bir ters ilişki bulunmuştur.

2. Farklı lise tiplerine göre yapılan işle ilgili özellikler, amirle ilgili özellikler, ücretle ilgili özellikler ve iş doyumunu toplamı bakımından resmi lisede çalışan öğretmenler, özel ve yabancı özel liselerde çalışan öğretmenlere göre doyum düzeyleri önemli derecede düşük bulunmuştur.

3. İş doyumunu yapılan işle ilgili özellikler alt boyutunda, kadın öğretmenlerin doyum düzeyleri, erkek öğretmenlere göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

4. Cinsiyetin, iş doyumunu üzerinde artırıcı bir değişken etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

5. Medeni durum kriterinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve alt boyutları üzerinde bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

6. 31 – 41 yaş grubu, amirle ilgili özellikler alt boyutu bakımından, 41 ve yukarı yaş grubu da ücretle ilgili özellikler alt boyutu bakımından öğretmenlerin doyumunu artıran bir değişken olarak saptanmıştır(Şahin, 1999: 34).

Çelik (2003) “Fen Bilgisi ve Fizik – Kimya – Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu (Kırıkkale ili örneği)” adlı araştırmasında öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini araştırmıştır. Sonuçlara göre Fen Bilgisi ve Fizik – Kimya – Biyoloji öğretmenlerinin “meslek ve niteliği”, “mesleki ve sosyal ilişkiler”, “yönetim ve denetim biçimi” ve “sosyal gereksinimler” boyutlarında orta düzeyde doyum yaşadıkları tespit edilmiştir. “Mesleğin çalışma şartları” boyutunda Fen Bilgisi öğretmenlerinin orta düzeyde doyum yaşadıkları tespit edilmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en düşük yaşadıkları boyut “ekonomik şartlar” olarak

bulunmuştur. Öğretmenlerin genel iş doyumu düzeyleri ise orta düzeyde bulunmuştur.

Başalp (2001), İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 240 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumundan daha yüksek bulunmuştur.

Köse (1985) “Türkiye’de Üç Araştırma Örgütündeki Çalışanların İş Doyumu Üzerine Birinci İnceleme” adlı araştırmayı ulusal araştırma kurumlarının Ankara’daki genel merkezlerinde çalışan 108 araştırma görevlisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada kendini gerçekleştirme, bireyler arası ilişkiler ve ekonomik çıkarlar açısından elde edilen doyuma ilişkin olarak geliştirilen denenceler sınanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kendini gerçekleştirmenin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyansın açıklaması için örgütün büyüklüğü, gelir ve yaşın önemli olduğu saptanmıştır.

a. Kendini gerçekleştirmenin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyansın açıklaması için, örgütün büyüklüğü bağımsız değişkenin tek başına katılımının önemli olmadığı bulunmuştur.

b. Kendini gerçekleştirmenin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için, gelir bağımsız değişkeninin tek başına katılımının önemli olduğunu göstermiştir.

c. Kendini gerçekleştirmenin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için yaş bağımsız değişkeninin tek başına katılımının önemli olduğu bulunmuştur.

2. Kişiler arası ilişkilerin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için örgüt büyüklüğü, gelir ve yaşın önemli olduğu saptanmıştır.

a. Kişiler arası ilişkilerin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için örgüt büyüklüğü bağımsız değişkeninin tek başına katılımının önemli olmadığı saptanmıştır.

b. Kişiler arası ilişkilerin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için gelir bağımsız değişkeninin tek başına katılımının önemli olduğu saptanmıştır.

c. Kişiler arası ilişkilerin doyum üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için yaş bağımsız değişkeninin tek başına katılımının önemli olduğu saptanmıştır.

3. Ekonomik çıkarların iş doyumunu üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için örgüt büyüklüğü, gelir ve yaşın önemli olduğunu göstermiştir.

a. Ekonomik çıkarların iş doyumunu üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için örgüt büyüklüğünün önemli olduğunu göstermiştir.

b. Ekonomik çıkarların iş doyumunu üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için gelirin önemli olduğunu göstermiştir.

c. Ekonomik çıkarların iş doyumunu üzerine ortaya çıkan toplam varyans açıklaması için yaşın önemli olmadığını göstermiştir.

Şahin (1999)' in "İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri" adlı araştırmasında çalışma grubu olarak İzmir ili Büyükşehir Belediye sınırları içinde yer alan Güzelbahçe ilçesi hariç tüm ilçeler alınmış ve 583 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Öğretmenlerin genel iş doyumunu düzeyleri "kısmen" düzeyinde doyumlu bulunmuştur. İş doyumunu boyutlarına göre bireyler arası ilişkiler ile başarı, saygınlık, tanınma boyutlarında "doyumlu", işin kendisi ve yönetim boyutlarında "kısmen doyumlu", ücret ile veli – öğrenci ilgisizliği boyutlarında ise "doyumsuz" oldukları anlaşılmaktadır.

2. Öğretmen lisesi / önlisans tamamlama mezunları ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü / eğitim yüksek okulu ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre iş doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre 0 – 1 yıl ile 25 ve daha fazla yıl kıdemi olanların iş doyumunu düzeyleri, 7 – 12 yıl kıdemi olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumlarında yaş değişkeni ve bulunduğu okuldaki toplam çalışma süresi değişkenine göre iş doyumunu düzeylerinde önemli bir farklılık saptanmamıştır.

### **1.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Leung ve Lam(2003)' ün araştırması, öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini ve seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda yaşadıkları duygusal deneyimleri anlamayı amaçlamıştır. Araştırma Hong Kong Eğitim Enstitüsü' ne,

hizmet- içi eğitim için devam eden ve araştırmaya katılan gönüllü 179 ilkokul öğretmeni ile yapılmıştır. Örneklemde yer alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri 3-30 yıl arasında değişmekte olup, 141' i kadın, 38' i erkektir. Araştırma deneysel desende bir araştırmadır. Öğretmenler tesadüfi olarak ödül- odaklı (88 öğretmen) ve önleme- odaklı (91 öğretmen) olarak kodlanan iki gruba ayrılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ancak, öğretmenler ankette yer alan soruları cevaplamaya geçmeden önce her iki ayrı hayali senaryo sunulmuştur. Ödül- odaklı gruba” en iyi disiplinli sınıf yarışmasının okullarında yapılacağı”, önleme- odaklı grupta yer alan öğretmenlere de” müdürlerinin, son zamanlarda okul disiplininin bozulmasından dolayı sinirlendiğini ve bu sorunları yeniden ele almada ilk olarak, okulda disiplin açısından en kötü sınıfları belirleyip düzeltmek istediği” söylenmiştir. Daha sonra cevaplamaları istenilen ankette, öğretmenlere 6 strateji sunulmuş ve bunlardan 3 tanesini seçmelerini ve seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda yaşadıkları duyguları ifade etmeleri istenmiştir.

Öğretmenlere veri toplama aracında sunulan stratejiler şunlardır:

1. Sınıf kurallarını belirleme ve öğrencileri bu kurallara uymaya zorlama
2. Kurallara uymayanları cezalandırma
3. Öğrencilerin uygun davranışlarını gözleme ve ödüllendirme
4. Öğrencilere ders aralarında da uygun davranmalarını hatırlatma
5. Ödül planı oluşturma ve öğrenciler uygun davrandığında ödüllendirme
6. Öğrenciler sınıf kurallarını takip ettiklerinde övgü verme

Araştırmada, yukarıda verilen kurallardan 1, 2 ve 4 kaçınma stratejileri 3, 5 ve 6 yaklaşım stratejileri olarak kodlanmış ve araştırma hipotezi, “ ödül- odaklı grupta yer alan öğretmenlerin yaklaşım stratejilerini, kaçınma stratejilerinden daha fazla benimseyeceği” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları, hipotezi doğrulamış, ödül- odaklı grupta yer alan öğretmenlerin yaklaşım stratejilerini, önleme- odaklı grupta yer alan öğretmenlerin de kaçınma stratejilerini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Kaçınma stratejilerini benimseyen öğretmenlerin, stratejileri başarısız olduğunda, ruhsal gerginlik (hayal kırıklığı ve umutsuzluk) ve moral bozukluğunu (sinirlilik ve kızgınlık) diğer gruptan daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Ödül- odaklı grupta yer alan öğretmenlerin ise, seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda moral bozukluğunu, hayal kırıklığı ve umutsuzluktan daha fazla yaşadıkları elde edilen sonuçlar arasındadır (Akt. Sadık, 2006:114- 115).

Opendakker ve Van Damme(2006)'ın araştırması, ilköğretim ikinci kademedeki matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumlarının öğrenme teknikleriyle ilişkisini ortaya koymaktadır. Araştırma sonunda, iyi sınıf yönetimi ve öğrenci merkezli eğitimin sınıfların hazır bulunuşluluğunu artırdığı gözlenmiştir. Ayrıca iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin düşük seviyeli sınıflarda bile daha etkin olduğu tespit edilmiştir.

White ve Lippitt(1960), sistematik olarak, 10 yaşında çocukların hobi çalışmalarını izlerken, çalıştıkları ortamların yönetim biçimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaların sonucunda otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetim biçimi ortamlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada demokratik ortamda bulunan bireylerin sorumluluk alma, düşmanlık ve saldırganlık duygularının düşük olduğu; otoriter ortamda bulunan bireylerin düşmanlık duygularının yüksek, ilgisiz ortamda ise doyum düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır(Akt. Terzi, 2001: 35).

Robertson(2006)'ın, Rosenholtz ve Simpson(1990)'ın fikirlerinden yararlanarak yaptığı araştırma yeni öğretmenlerin iş doyumları ve hoşnutsuzluk nedenlerini ortaya koydu. Bu araştırma 15 okulda 53 öğretmene uygulandı. Sınıf yönetimi, kendilerine ayırdıkları zaman ve özel konuları içeren faktörler ele alındı. Bu öğretmenlerin öğrenciyken eğitildikleri şekilde öğretimi gerçekleştirdikleri görüldü. Ayrıca öğretmenlerle aile desteğinden yoksun olanlarla eğitim metodları arasında ilişki olduğu görüldü.

Kaur ve Kumar (2008)'in yaptığı araştırmada, Hindistan'ın Penjab eyaletinde 200 özel okul ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi incelenmiştir. Sonuç olarak, devlet okulundaki öğretmenlerin iş doyumları, özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Webb (2009)'in Kuzey Amerika'da Hristiyan Kolejlerinde yaptığı bir araştırmada, liderlik davranışları incelenmiştir. Yöneticilerin liderlik davranışlarıyla onları izleyenlerin iş doyumları arasındaki ilişki saptanmıştır. Anket formlarında 5 adet dönüşümcü liderlik, 3 adet öğretimsel liderlik ve 1 adet ilgisiz liderlik ile ilgili faktörler yer almıştır. Bulgular sonucunda liderlik davranışları ile çalışanların iş doyumunu arasında olumlu yönde önemli ilişkiler saptanmıştır. Sonuç olarak diğer kurumlarda da bu tip araştırmaların yapılmasının oldukça faydalı olacağı savunulmuştur.

Şahin (1999) in aktardığına göre Dinham ve Scott (1997) “ Öğretmen Doyum Örneği” adlı araştırmalarında öğretmen doyum ve doyumsuzluğunu anlamayı, öğretimi yönlendirmeyi, öğretmen değerleri ve sağlığını geçerli kılmayı hedeflemişlerdir. Araştırma 72 okulda görev yapan 892 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir makinenin çözebileceği biçimde hazırlanmış şifreli raporda, açık uçlu sorular kullanılmış, 2336 tanesi Avustralya’ da 71 okula dağıtılmış ve %38 oranında yanıt alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kendi rolleri ile ilgili, yani öğrenci başarısı, öğrencilerle pozitif ilişkiler ve kendilerini geliştirmekle güdülendiklerini ortaya koymuştur. Doyumsuzluk sebepleri ise, öğretmen ve okulun kontrolü dışında olan; eğitim sisteminin hızlı değişimi, okullarda beklentilerin artması, öğretmenlerin toplumdaki yeri ve değişkenlerle ilgili destek yetersizliği gibi etkenlerden oluşmaktadır (Şahin; 1999: 58).

Arani ve Abbasi(2004) nin yaptıkları çalışmada, İran ve Hindistan’daki öğretmenlerin iş doyumları ile çalıştıkları okulun yönetim atmosferi arasındaki ilişkiyi araştırdılar. İran’daki Arak ve Hindistan’daki Mysore şehrinden random olarak seçilen ortaöğretim öğretmenlerine (226 erkek ve 286 kadın) Sudha ve Sathyanarayana tarafından geliştirilen Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ve Sharma tarafından geliştirilen Okul Yönetim Atmosferi Tanımlama Ölçeği uygulanmıştır.

Bulgular, okulun yönetim atmosferi ile öğretmenlerin iş doyumları arasında önemli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada, okul yönetim atmosferinin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisinin Hindistan’da İran’a göre daha fazla olduğu görülmüştür (Ekinci, 2006: 39- 40).

Mitchell ve Arnold (2004)’ın araştırması Güney Teksas’taki özel okul öğretmenlerine uygulanarak, sınıftaki davranış yönetimi yetenekleri ile iş doyumları arasındaki ilişki üzerine yapıldı. Bir rehber gözetiminde yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunun sınıf yönetiminde istekli ve kendilerinden emin olduğu görüldü. Öğretmenlerden 7/2 derecesindekilerin sınıf yönetiminde zorlandıkları için okul yönetiminin kendilerine güven ve becerilerini geliştirmeleri yönünde destek olmaları tavsiye edildi.

### **1.19.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Sınıf yönetimi alanında ilgili literatür incelendiğinde geçmişten günümüze otokratik bir yönetim anlayışından demokratik bir yönetim anlayışına geçişin olduğu



görülmektedir. Çünkü çağdaş yaklaşım demokratik anlayışı gerektirmektedir. Demokratik yönetimin olduğu sınıflarda disiplin sorunları dahi az olmaktadır.

Araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini yeterince yenileme çabası içinde olmadıkları; sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinde yeterliyken, otokratik yönetim davranışı olarak, sıklıkla öğrencilerle aralarında mesafe bıraktıkları görülmektedir.

Yine müfettişlerin yaptığı bir araştırmaya göre; öğretmenler davranış yönetimi açısından” orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu ve bunun da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında yapılacak bazı düzenlemeler ile giderilebileceği önerilmektedir.

Bazı araştırmalarda öğretmen okulundan mezun öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha yüksek demokratik tutum içinde oldukları belirlenmiştir. İş doyumunu açısından tecrübeli öğretmenlerin daha doyumlu oldukları saptanmıştır. Bundan da kıdem arttıkça iş doyumunun yükseldiği sonucuna varılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre okulun yönetim atmosferiyle öğretmenlerin iş doyumunu arasında önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine bir araştırmaya göre özel öğretim kurumundaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin devlet kurumundaki öğretmenlerin iş doyumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Son yıllarda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla demokratik tutum sergiledikleri saptanmıştır. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi yalnızca ders bakımından değil, bir bütün olarak değerlendirilmesinden kaynaklanabilir.

Eğitim sisteminin hızlı değişiminden okullardaki beklentilerin artması, öğretmenin bu konularda yeterince desteklenmemesi gibi nedenlerle de iş doyumсуuzluğu oluşmaktadır. Öğretmen ve okulun kontrolü dışında olan bu etkenlerde de iyileştirmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkinin ele alınıp irdelenmediği görülmektedir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenecektir. Bu nedenle, çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

İlişkisel Tarama Modelleri; iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasındaki değişimi ve aralarındaki dereceyi belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar; 2006: 81).

#### 2.2. Evren ve Örneklem

İstanbul'un Avrupa Yakası'ndaki ilköğretim okulları; Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Bayrampaşa, Beşiktaş, Beyoğlu, Büyükçekmece, Eminönü, Esenler, Eyüp, Fatih, Gaziosmanpaşa, Güngören, Kağıthane, Küçükçekmece, Sarıyer, Silivri, Zeytinburnu ile yeni eklenen Arnavutköy, Başakşehir, Beylikdüzü ve Esenyurt ilçelerinde yer almaktadır. Anadolu Yakası'ndaki İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden edinilen bilgilere göre, araştırmanın evrenini oluşturan resmi ilköğretim okulları ve okulların yer aldıkları ilçeler aşağıda belirtilmiştir.

İLÇELER	İLKÖĞRETİM OKULU SAYILARI
Adalar	5
Ataşehir	32
Beykoz	23
Çekmeköy	25
Kadıköy	72
Kartal	41
Maltepe	41
Pendik	57
Sancaktepe	26
Sultanbeyli	24
Şile	9
Tuzla	26
Ümraniye	44
Üsküdar	69
TOPLAM	= 494

İstanbul ilinin, Anadolu'nun birçok bölgesinden, hatta kendi(Marmara) bölgesi'nden dahi çok fazla göç aldığı aşikardır. Bu nedenle, araştırmanın örneklemini Ataşehir, Kadıköy, Kartal, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan ilçelerdeki resmi ilköğretim okulları ve öğretmen sayıları aşağıdadır.

İLÇELER	İLKÖĞRETİM OKULLARI	ÖĞRETMEN SAYISI
Ataşehir	32	1050
Kadıköy	72	2828
Kartal	41	1665
Ümraniye	44	3048
Üsküdar	69	2247
TOPLAM	=258	=10838

Okulların bulunduğu sosyo- ekonomik çevre özellikleri dikkate alınarak orta-üst, orta ve orta- alt düzeyde 20 ilköğretim okulu örnekleme dahil edilmiştir. 20 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden basit tesadüfi örnekleme yolu ile

seçilen 230 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Dağıtılan anketlerden 225'i eksiksiz olarak doldurulmuştur. Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulları ve öğretmen sayıları aşağıda verilmiştir:

Ataşehir ilçesi	Öğretmen Sayısı
Ali Nihat Tarlan İlköğretim Okulu	54
Fetih IMKB İlköğretim Okulu	38
İhsan Kurşunoğlu İlköğretim Okulu	45
Halil Atamavcı İlköğretim Okulu	40
Kadıköy İlçesi	
Nurettin Teksan İlköğretim Okulu	21
Kalamış İlköğretim Okulu	24
İlhami Örnekal İlköğretim Okulu	61
Göztepe İlköğretim Okulu	29
Zühtü Paşa İlköğretim Okulu	34
Kartal İlçesi	
Atatürk İlköğretim Okulu	100
Marmara İlköğretim Okulu	50
Emir Sencer İlköğretim Okulu	50
Ümraniye İlçesi	
Bilge Soyak İlköğretim Okulu	29
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	59
Teletaş İlköğretim Okulu	23
Üsküdar İlçesi	
Necmiye Güniz İlköğretim Okulu	61
Kapitol İlköğretim Okulu	21
Ata İlköğretim Okulu	48
Nezahat Ahmet Keleşoğlu İ.O.	52
İbrahim Hakkı Konyalı İ.O.	82
TOPLAM	=921

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik birinci veri toplama aracı, Terzi (2001) tarafından hazırlanarak ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere uygulanan “ Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı anket ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek 3’te sunulmuştur. Veri toplama aracı iki kontrol sorusu ile birlikte 34 maddeden oluşmaktadır. Anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini; ikinci bölüm ise sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin soru maddelerini içermektedir.

İlk aşamada sınıf yönetimi ve yönetim anlayışlarına ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Seksen soru maddesinden oluşan bir taslak anket oluşturulmuştur. İlgili uzmanların görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Soru maddelerinin ve anlatımların anlaşılır olup olmadığı, anketin ikinci bölümünde yer alan maddelerin öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarını belirlemede yeterli olup olmadığı ve genel olarak ölçme aracının araştırmacının amacına uygun olup olmadığına odaklaştırılan uzman görüşlerine dayalı olarak iki kontrol sorusu ile birlikte otuz sekiz maddeden oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Böylece anketin geçerlik çalışması yapılmıştır. Yönetim anlayışına ilişkin maddeler, uzman görüşlerinin en çok onayını alma ve yönetim anlayışlarını en belirgin biçimde yansıtma özelliğine göre seçilmiştir. Anketin birinci bölümünde dört soru maddesi yer almıştır. Kişisel bilgiler adına olan bu bölümden sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, öğretmenlikteki kıdem ve en son mezun oldukları okulları belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir.

İkinci bölümü, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışlarını belirlemeye yöneliktir. Bu bölümde üç boyutta ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik otuz dört maddeye yer verilmiştir. Beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Her seçenek (16. ve 31. maddeler dışında) sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. 16. ve 31. maddeler ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak derecelendirilmiştir.

Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik on bir maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 nolu maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ne ölçüde

sergilediklerini belirlemeye yönelik on bir maddeye yer verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 nolu maddelerdir. İlgisiz yönetim anlayışını sergilemeye yönelik on madde 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34'tür. 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Anketlerin uygulamada güvenilirliğini artırmak için 10. madde ile 16. madde; 21. madde ile 33. madde, biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiştir. Böylece ölçme aracının güvenilirliği istatistiksel işlemler yapılmadan da basit bir yolla saptanmıştır. Yine veri toplama aracının güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı yöntemi kullanılmıştır.

Cronbach Alpha katsayısı bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır.

Alfa katsayısı veri toplama aracında yer alan k sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak üzere bir bütünü oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach Alpha katsayısı sıfır ile bir arasında değişir. Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı 0,6428'dir.

İkinci veri toplama aracı, öğretmenlerin iş doyumlarını tespit etmek amacıyla Şahin (1999) tarafından geliştirilmiştir. İş Doyum Ölçeği ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

Ölçek oluşturulmak için, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden doyum ya da doyumsuzluklarına ilişkin görüşleri yazılı olarak alınmış ve bu görüşlerden sorular oluşturulmuştur. Bu konuda yapılmış olan araştırma ölçekleri incelenmiş ve "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri" ile "İş Doyumu Anketi"nden yararlanmak suretiyle Şahin(1999) tarafından "İş Doyumu Ölçeği" geliştirilmiştir.

"Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri" (Minnesota Teacher Stres İnvantori); Minnesota Üniversitesi'nde Skovholt, Açıköz ve Açıköz (1991) tarafından A.B.D' de geliştirilmiştir. Bu envanter 3 bölüm ve tamamı olumsuz 118 sorudan oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin içinde 1) Stres kaynakları 2) Stres tepkileri 3) Stresle baş etme yolları olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. Bu araştırma için iş doyumunun oluşturulmasında yalnızca, "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri" nin stres kaynakları formunun "veli ve öğrenci ilgisizliği" bölümü kullanılmıştır. MÖGE Skovholt, Açıköz ve Açıköz (1994) tarafından İzmir, Aydın ve Denizli illerinde 297 öğretmene uygulanmıştır. Bu araştırma

sonucunda, envanterin her üç boyutu da faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0.40' in üstünde olanlar seçilmiştir. Seçilen maddelere tekrar faktör analizi uygulanmış, saptanan her faktör için Cronbach alpha ve iki yarı güvenirlik katsayıları ile geçerliliğine ilişkin yeterli bulunmuştur Şahin(1999).

Köse(1985), tarafından geliştirilmiş olan “İş Doyumu Anketi” üç bölümden oluşmuştur. A bölümü, çalışanın cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim ve aylık gelirini anlamayı sağlayacak genel soruları içermektedir. B bölümünde, doyum ve doyumsuzluğunun kaynakları olarak verilen 10 iş ölçütünün sıra düzenlemesi hakkında temel bilgileri elde etmek için oluşturulan iki soruyu içermektedir. Birinci soruda, çalışandan bu 10 iş ölçütünü, yanıtlayanın o anki iş doyumunu belirleyecek öncelikli sıraya koyması istenmektedir. İkinci soruda, çalışandan yine aynı işi, ölçütlerin doyumsuzlukla olan ilişkisini dikkate alarak yapması istenmektedir.

Anketin C bölümü, üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, çalışanın bağımlı bir değişken olarak kendini gerçekleştirmeden aldığı doyumunu ölçmeyi amaçlayan 18 sorudan oluşmuştur. İkinci kısımda çalışanın bağımsız bir değişken olarak kişiler arası ilişkilerden aldığı doyumunu ölçmek için yararlanılan 18 sorunun birleşiminden oluşmuştur. Üçüncü kısım çalışanın bağımsız bir değişken olarak ekonomik yönden aldığı doyumunu ölçmeyi amaçlayan 14 soruyu içermektedir.

Anketin kapsam geçerliliği, araştırmacının Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki mastır üyeleri tarafından, uygun literatür ve ölçeklerin tekrar gözden geçirilmesi ile kontrol edilmiştir. Anketin pilot çalışması ise, 1985 mayıs ayında ODTÜ'nde Eğitim Bilimi, Fen Bilimi, Sosyoloji Bölümleri ve Sosyal Bilgiler Yüksek Okulu'nda görevli 30 araştırma görevlisi üzerinde yapılmış ve çalışmanın sonunda 13 soru anketten çıkarılmıştır.

Anketin güvenirliği, iki yarı işlemi ile kararlaştırılmıştır. Anketin tek ve çift yanları arasındaki korelasyon derecesi, Pearson'ın korelasyon denklem katsayısı kullanılarak elde edilmiştir. Anketin iki yarısı arasındaki gerçek korelasyon 0.81 olarak bulunmuştur. Anketin toplam güvenirliğinin belirlenmesinde, Spearman-Brown tahmin formülünden yararlanılmıştır. Aracın tamamının Spearman- Brown Güvenirliliği 0.89 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Denenmesi: Ölçek ilk hazırlandığında 55 maddeden oluşmaktaydı. Deneme sonunda yeniden hazırlanarak ölçeğe son şekli verildi. Deneme Konak'ta Gazi, Turgut Reis, Şehit Fazıl Bey'de ve Buca Umur Bey İlköğretim Okullarında

çalışan 100 öğretmen üzerinde gerçekleştirildi. Deneme sırasında öğretmenlerin ölçek sorularını net olarak anlayıp anlamadıkları ve ölçeğin nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin gözlemlerde bulundu. Bu gözlemler ile güvenirlilik testi ve madde korelasyonlarına göre ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldı. Faktör analizi sonucunda madde yükü 0.40'ın üzerinde olan maddeler seçilerek ölçek altı boyut ve 42 maddeye indirildi.

Ölçekteki boyutlar ve bu boyutları ölçen maddeler ile Cronbach Alfa değerleri aşağıdaki tabloda verilmektedir:

Ölçek Boyutları İle Boyutların Cronbach Alpha Değerleri Ve Boyutu Ölçen Maddeler

İş Doyumu Boyutları Maddeler	Cronbach Alfa	Boyutu Ölçen
İşin Kendisi	.75	6, 13, 16, 18, 25, 32, 36
Yönetim	.89	1, 5, 8, 14, 17, 20, 24, 28, 31, 33, 38
Ücret	.81	2, 9, 27, 34, 37, 39
Bireyler arası İlişkiler	.74	4, 11, 15, 21, 35
Başarı, Saygınlık, Tanınma	.78	3, 10, 22, 26, 30, 41, 42
Veli- Öğrenci İlgisizliği	.74	7, 12, 19, 23, 29, 40
Toplam	.91	

#### 2.4. Verilerin Analizi

Anketin, Kişisel Bilgi Formu, İş Doyumu Ölçeği ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ile elde edilen verilerin tümü SPSS 15.0 (Sosyal



Bilimler için İstatistik Programı) ile istatistiki analizlere tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki analizler yapılmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine bakılmaksızın, ölçeklerin alt boyutlarına, ölçeğin geneline ve maddelerine ilişkin algılamalarının düzeyini incelemek üzere verdikleri ortalama puan ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır.
2. Analizler yapılırken öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ölçeklerin alt boyutlarına göre normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Normallik dağılımını test etmek üzere *Kolmogorov-Smirnov testi* ve bundan sonra homojenliği test etmek üzere ise *Levene's testi* yapılmıştır.
3. Öğretmenlerin, ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, *cinsiyet, en son mezun oldukları okul ve branşları* bağımsız değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlandıktan sonra *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.
4. Öğretmenlerin, ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri puanlarının, *yaş ve mesleki kıdem* değişkenleri açısından, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırmak üzere, normallik varsayımı sağlandığından *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe testi* uygulanmıştır.
5. Öğretmenlerin İş Doyumuna (ölçek ve alt boyutları) ilişkin algıları ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına (ölçek ve alt boyutları) ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere *Pearson's momentler çarpım korelasyonu* tekniği kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, mesleki deneyim (kıdem) değişkenine ait gruplar, istatistiksel analizlere uygun olarak tekrar gruplandırılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile sıraya göre incelenmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Kişisel Bilgi Formu, İş Doyumu Ölçeği ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ile elde edilen veriler ile ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistiki analizler yer almaktadır. Sırasıyla; araştırmaya katılan öğretmenlerin genel yapısına ilişkin frekans ve yüzdeleri, öğretmenlerin iş doyumuna (ve alt boyutlarına) ilişkin algı düzeyleri ile kişisel özelliklerine göre farklılaşmalar olup olmadığı, sınıf yönetimi anlayışlarına (ve alt boyutlarına) ilişkin algı düzeyleri ve yine kişisel özelliklerine göre farklılaşmalar olup olmadığı ve son olarak öğretmenlerin bu iki ölçeğe ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenecektir.

#### 3.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 225 öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin verilerin (cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, branş ve mesleki kıdem yılı) frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 1 - Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	142	63,1
Erkek	83	36,9
Toplam	225	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,1'i kadın ve %36,9'u erkektir.

**Tablo 2 - Öğretmenlerin Yaş Dağılımı**

Yaş	<i>f</i>	%
30 yaş ve altı	37	16,4
31-40 yaş	91	40,4
41-50 yaş	62	27,6
51 yaş ve üzeri	35	15,6
Toplam	225	100

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin, %16,4'ünü 30 yaş ve altındaki, %40,4'ünü 31-40 yaşındakiler, %27,6'sını 41-50 yaşındakiler ve %15,6'sını 51 yaş ve üzerindeki oluşturmaktadır (Tablo- 2).

**Tablo 3 - Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu**

Eğitim (Mezuniyet Durumu)	<i>f</i>	%
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu/Fakültesi	171	76
Diğer Fakülteler	54	24
Toplam	225	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,0'sı Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu/ Eğitim Fakültesi mezunu, kalan %24,0'ü ise başka bir eğitim kurumundan mezundur.

**Tablo 4 - Öğretmenlerin Branşları**

Branş	<i>f</i>	%
Sınıf Öğretmeni	130	57,8
Diğer	95	42,2
Toplam	225	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,8'i sınıf öğretmeni, kalan %42,2'si ise diğer bir branşta öğretmenlik yapmaktadır.

**Tablo 5 - Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri**

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
5 yıl ve altı	16	7,1
6-10 yıl	53	23,6
11-15 yıl	69	30,7
16-20 yıl	24	10,7
21 yıl ve üstü	63	28
Toplam	225	100

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine baktığımızda; en büyük grubu %30,7 ile 11-15 yıldır meslekte olanlar, en küçük grubu ise 5 yıl ve daha kısa bir süredir öğretmenlik yapanların oluşturduğu görülmektedir.

### 3.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu alt bölümünde, örnekleme oluşturan ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan 225 öğretmenin, kendi algılarına göre İş Doyumu Ölçeği ve altı alt boyutlarına (işin kendisi, yönetim, ücret, bireylerarası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli-öğrenci ilgisizliği) ilişkin algılamalarında demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Kişisel özelliklerden cinsiyet, mezun olunan okul ve branş için *bağımsız gruplar t-testi*; yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğunda, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu) belirlemek üzere post-hoc *Scheffe* testi uygulanmıştır.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolandırılmış ve gerekli açıklamaları yapılmış, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin yapılan gruplamalar, anket verileri çerçevesinde analizler uygun olarak yeniden oluşturulmuştur.

**Tablo 6 - Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri**

Boyutlar ve Ölçek	N	$\bar{X}$	ss
İşin Kendisi	225	2,36	0,40
Yönetim	225	2,33	0,43
Ücret	225	1,69	0,40
Bireyler arası ilişkiler	225	2,43	0,42
Başarı, saygınlık, tanınma	225	2,43	0,34
Veli/Öğrenci ilgisizliği	225	1,78	0,43
<b>İş Doyumu Ölçeği</b>	<b>225</b>	<b>2,17</b>	<b>0,26</b>

İş Doyumu ölçeği altı alt boyuttan meydana gelmekte olup, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin ölçek ve alt boyutlarına verdikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri yukarıda, Tablo 6'da verilmiştir. Ölçek toplam

42 ifadeden oluşmakta ve öğretmenler, algılarına göre bu ifadeleri aşağıdaki seçeneklere göre puanlamışlardır.

Seçenekler ve seçeneklere ait puanlar sırasıyla:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Hayır	1,00–1,66 (iş doyumsuzluğu)
Kısmen	1,67–2,33 (kısmen doyumluk)
Evet	2,34–3,00 (iş doyum)

Tablo 6'dan da görüleceği üzere, öğretmenler İş Doyumu Ölçeğinin alt boyutlarına 1,69 ile 2,43 ortalama puanlar vermişlerdir. Öğretmenlerce en düşük ortalama puan 1,69 ile 'kısmen' düzeyinde Ücret alt boyutuna verilmiştir. Veli/öğrenci ilgisizliği ve Yönetim alt boyutları yine 'kısmen' düzeyinde değerlendirilen diğer iki alt boyuttur ( $\bar{X}_{Veli/öğrenci\ ilgisizliği}=1,78$  ve  $\bar{X}_{Yönetim}=2,33$ ). Diğer üç alt boyut ise 'evet' düzeyinde puanlanmış ve öğretmenlerin bu boyutlar bakımından doyumlarına ilişkin olumlu algılamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Şahin(1999)'in 10 yıl önceki araştırmasında ücret ve veli / öğrenci ilgisizliği boyutunda öğretmenler "doyumsuz" bulunurken, bu çalışmada "kısmen doyumlu" bulunmuşlardır. Bundan da zaman içinde öğretmenlerin ücretlerinde az da olsa bir iyileşme olduğu ve velilerle ilişkilerinde de daha profesyonelce davrandıkları çıkarılabilir.

Öğretmenlerin iş doyumuna genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin iş doyumun düşük olduğu ('kısmen' düzeyinde), iş doyumunu bakımından genel olarak pek olumlu bir algıya sahip olmadıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{İş\ Doyumu\ Ölçeği}=2,17$ ) (Tablo-6).

**Tablo 7 - Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Boyutlar ve Ölçek		İK	Y	Ü	BAİ	BST	VÖİ	İDÖ
İşin Kendisi	<i>r</i>	1	,474(**)	,162(*)	,320(**)	,722(**)	,293(**)	,752(**)
	<i>p</i>		0,000	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000
Yönetim	<i>r</i>		1	,184(**)	,428(**)	,378(**)	,313(**)	,728(**)
	<i>p</i>			0,006	0,000	0,000	0,000	0,000
Ücret	<i>r</i>			1	-0,018	,199(**)	,259(**)	,457(**)
	<i>p</i>				0,783	0,003	0,000	0,000
Bireyler arası ilişkiler	<i>r</i>				1	,271(**)	,165(*)	,570(**)
	<i>p</i>					0,000	0,013	0,000
Başarı, saygınlık, tanınma	<i>r</i>					1	,385(**)	,738(**)
	<i>p</i>						0,000	0,000
Veli/Öğrenci ilgisizliği	<i>r</i>						1	,633(**)
	<i>p</i>							0,000
İş Doyumu Ölçeği	<i>r</i>							1
	<i>p</i>							

\*Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\*Korelasyon ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkileri araştırmaya yönelik yapılan *Pearson's momentler çarpım korelasyonu* yukarıda, Tablo 7'de verilmiştir. Ücret ile Bireylerarası İlişkiler boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Diğer tüm alt boyutların ve alt boyutlar ile ölçek arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin alt boyutlarına ait ifadelerle verdikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 8 ile Tablo 13 arasında incelenmiştir.

**Tablo 8 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin İşin Kendisi Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	SS
6. Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.	2,25	0,68
13. Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	2,37	0,68
16. Okulumu seviyorum.	2,53	0,62
18. Öğretmenlik kişiliğimin gelişmesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunuyor.	2,43	0,69
25. Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.	2,60	0,63
32. Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.	2,35	0,78
36. Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağı sağlıyor.	1,98	0,70
<b>Boyut: İşin Kendisi</b>	<b>2,36</b>	<b>0,40</b>

Öğretmenlerin, İşin Kendisi alt boyutu ifadelerinden “25. Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.” ifadesine, ‘evet’ düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,60$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise, ‘kısmen’ düzeyinde  $\bar{X}=1,98$  ile “36. Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağı sağlıyor.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=2,36$  ile ‘evet’ düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 8).

Şahin(1999)’in yaptığı çalışmada işin kendisi boyutunda öğretmenlerin “kısmen doyumlu” olduğu görülmektedir. Araştırmacı bunun nedenini, öğretmenlik mesleğinin toplumda orta düzeyde kabul görmesine bağlamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin “doyumlu” olmalarını; sonuçta devlet güvencesi altında bulunmalarına ve eğitim programlarının yenilenmesiyle birlikte bilgi ve becerilerini daha iyi uygulama olanağı bulmalarına bağlanabilir.

Gerek sürekli bir maddi unsurun sağladığı güvenlik, gerekse kendine güven duygusu, verimliliğin artışında doğrudan etkili değildir. Fakat güvensizlik duygusu altında sürekli tedirgin olarak çalışan kimsenin çaba ve emeğini göstermesinin azlığı doğaldır. O halde güvenlik duygusuyla çalışan kimselerin daha enerjik ve gayretli olduğu söylenebilir(Eren, 2008: 515).



**Tablo 9 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin Yönetim Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
1. Okulda adaletli bir görev dağılımı var.	2,38	0,64
5. Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.	2,38	0,65
8. Okulum çağdaş gelişme ve yeniliklere açıktır.	2,36	0,66
14. Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.	2,49	0,69
17. Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.	2,36	0,71
20. Okuldaki yetkilerimi yeterli buluyorum.	2,20	0,77
24. Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranıyor.	2,39	0,74
28. Okul müdürünün tutumunu sert ve katı buluyorum.	2,54	0,66
31. İş arkadaşlarım arasında eleştiri - özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.	1,93	0,71
33. Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.	2,26	0,74
38. Ders programının düzenlenmesinden memnun değilim.	2,38	0,76
<b>Boyut: Yönetim</b>	<b>2,33</b>	<b>0,43</b>

Öğretmenlerin, Yönetim alt boyutu ifadelerinden “28. Okul müdürünün tutumunu sert ve katı buluyorum.” ifadesine, ‘evet’ düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,54$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise, ‘kısmen’ düzeyinde  $\bar{X}=1,93$  ile “31. İş arkadaşlarım arasında eleştiri - özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=2,33$  ile ‘kısmen’ düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 9).

Bir iş grubunun başına yönetici atanması gerektiği zaman, özellikle çalışma arkadaşlarının o kişiyi nasıl değerlendirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanı, kişiler arası ilişkiler yönünden en iyi çalışma arkadaşlarının değerlendirebileceği görüşü son zamanlarda yaygınlaşmıştır(Telman – Ünsal, 2004: 44).

Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okul havasını ve personelin moralini birinci derecede etkiler. Öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görür ve ilişkilerini ona göre ayarlarlar. Bizim eğitim düzenimizde okul yöneticiliği henüz öğretmenlikten pek farklı bir statü olarak görülmediğinden birçok yönetici aynı makam ve zamanlarda bulunduğundan öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden ayıramamaktadır. Okul yöneticilerimizin davranış bilimleri ve insan ilişkileri alanlarında iyi yetişmiş olmaları gerekir(Bursalıoğlu, 2005: 47).

Yönetici, okulun örgütsel açıdan demokratik bir yapıya da sahip olmasını sağlamalıdır. Bir okulda örgütsel demokrasi, öğretmenlerin kendisini yönetecek olan yönetim bölümlerinin oluşturulmasında, okulla ilgili politikaların geliştirilmesinde

etkileme gücüne sahip olması gibi yollarla sağlanabilir.Yapılan araştırmalarda, örgütsel demokrasinin var olduğu kurumlarda verimin önceleri belli bir düzeyde, daha sonra giderek yükseldiği görülmektedir (Erdoğan, 2008: 142).

**Tablo 10 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin Ücret Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	SS
2. Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığımı inanıyorum.	1,92	0,83
9. Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.	1,39	0,63
27. Maaşım yaptığım iş ve çalışmalarına denk değil.	1,49	0,68
34. Öğretmenlik, eğitim düzeyimin sağlaması gereken maddi olanakları sağlamıyor.	1,46	0,61
37. Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.	1,89	0,74
39. Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.	1,96	0,73
<b>Boyut: Ücret</b>	<b>1,69</b>	<b>0,40</b>

Öğretmenlerin, Ücret alt boyutu ifadelerinden “39. Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.” ifadesine en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=1,96$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise  $\bar{X}=1,39$  ile “9. Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=1,69$  ile puanlanmıştır (Tablo 10). Öğretmenlerin aldıkları ücrete ilişkin algılarının olumsuz olduğu görülmektedir.

**Tablo 11 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin Bireylerarası İlişkiler Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	SS
4. Okulda sevmediğim insanlar var.	2,08	0,76
11. Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.	2,40	0,58
15. Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.	2,59	0,64
21. Çalışma arkadaşlarımla kırıcı ilişkilerim oluyor.	2,70	0,57
35. Okulda rahatsız edici dost - ahbab ilişkileri var.	2,39	0,72
<b>Boyut: Bireylerarası ilişkiler</b>	<b>2,43</b>	<b>0,42</b>

Öğretmenlerin, Bireylerarası İlişkiler alt boyutu ifadelerinden “21. Çalışma arkadaşlarımla kırıcı ilişkilerim oluyor.” ifadesine en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,70$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise,  $\bar{X}=2,08$  ile “4. Okulda sevmediğim insanlar var.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisine ilişkin ortalaması ise  $\bar{X}=2,43$  olmuştur (Tablo 11).

**Tablo 12 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin Başarı, Saygı, Tanınma Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
3. Öğretmenlik tam bana göre.	2,52	0,58
10. Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.	2,32	0,72
22. Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansını veriyor.	2,23	0,71
26. İş arkadaşlarımla karşılıklı mutluluk ve hüznlerimi paylaşıyorum.	2,47	0,59
30. Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.	2,21	0,64
41. Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.	2,54	0,57
42. Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.	2,74	0,51
<b>Boyut: Başarı, saygı, tanınma</b>	<b>2,43</b>	<b>0,34</b>

Öğretmenlerin, Başarı-Saygı-Tanınma alt boyutu ifadelerinden “42. Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.” ifadesine en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,74$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise,  $\bar{X}=2,21$  ile “30. Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisine ilişkin ortalaması ise  $\bar{X}=2,43$  olmuştur (Tablo 12).

**Tablo 13 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeğinin Veli/Öğrenci İlgisizliği Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
7. Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.	1,54	0,63
12. Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.	1,61	0,69
19. Öğrenci sorunlarını çözememek bende çaresizlik hissi uyandırıyor.	2,12	0,72
23. Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.	1,92	0,79
29. Öğretmenliğin toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.	1,66	0,65
40. Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.	1,82	0,77
<b>Boyut: Veli/Öğrenci ilgisizliği</b>	<b>1,78</b>	<b>0,43</b>

Öğretmenlerin, Veli-Öğrenci İlgisizliği alt boyutu ifadelerinden “19. Öğrenci sorunlarını çözememek bende çaresizlik hissi uyandırıyor.” ifadesine en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=2,12$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise,  $\bar{X}=1,54$  ile “7. Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisine ilişkin ortalaması ise  $\bar{X}=1,78$  olmuştur (Tablo 13).

Sadık(2006) yaptığı nitel araştırmada öğretmenlerle ilgili görüşmede okulun genel kurallarının oluşturulması, kuralların konulması ve uygulanmasında

öğretmenlerle davranış bütünlüğü içinde olma, velilerin bu kurallar hakkında bilgilendirilmesi, güvenlik önlemlerinin alınması ve durumu kötü öğrencilere yardım edilerek, ailelerin bilinçlendirilmesi sonucuna vardıklarını belirtmiştir. Böylece veliler de okuldaki kuralları evde de çocuklarına uygulayarak eğitimde bütünlüğü sağlayacaklardır.

Okulun içinde bulunduğu çevrenin, sosyo-ekonomik yapısının yönetim anlayışını etkilediği bilinmektedir. Gelir ve eğitim durumu yüksek olan veliler, okul yönetimine katılmak açısından daha isteklidir. Yanlılığı önlemek amacıyla, okul yönetimi daha düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen velilerin de eşit temsil edilmesi için gerekli özeni göstermelidir (Aydın, 2003: 20).

Aşağıda öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak, İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı, kişisel özelliklerin sırasına göre incelenmiş ve tablolar ile incelenmiştir.

#### Cinsiyet:

**Tablo 14 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
İşin Kendisi	Kadın	142	2,37	0,41	0,03	223	0,40	0,689
	Erkek	83	2,34	0,36	0,04			
Yönetim	Kadın	142	2,30	0,43	0,04	223	-1,65	0,100
	Erkek	83	2,39	0,43	0,05			
Ücret	Kadın	142	1,64	0,38	0,03	223	-2,38	0,018*
	Erkek	83	1,77	0,42	0,05			
Bireyler arası ilişkiler	Kadın	142	2,42	0,41	0,03	223	-0,42	0,673
	Erkek	83	2,45	0,45	0,05			
Başarı, saygınlık, tanınma	Kadın	142	2,45	0,34	0,03	223	0,84	0,404
	Erkek	83	2,41	0,35	0,04			
Veli/öğrenci ilgisizliği	Kadın	142	1,72	0,43	0,04	223	-2,67	0,008*
	Erkek	83	1,88	0,42	0,05			
<b>İş Doyumu Ölçeği</b>	<b>Kadın</b>	<b>142</b>	<b>2,15</b>	<b>0,26</b>	<b>0,02</b>	<b>223</b>	<b>-1,62</b>	<b>0,107</b>
	<b>Erkek</b>	<b>83</b>	<b>2,21</b>	<b>0,26</b>	<b>0,03</b>			

\*p < .05

Yönetim alt boyutunu algılamada, cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmaması, Şahin(1999)'in aktardığına göre “okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre, önemli farklılık göstermektedir.” bulgusunu desteklememektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını (işin kendisi, yönetim, ücret, bireylerarası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli-öğrenci ilgisizliği) algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 14’de özetlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının (cinsiyetlerinin), onların İş Doyumu Ölçeğinin Ücret alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=-2,38$  ve  $p<,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanlarına baktığımızda; kadın öğretmenlerin aldıkları ücreti, iş doyumunu açısından erkek öğretmenlere göre daha az yeterli buldukları görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=1,64$ ;  $\bar{X}_{Erkek}=1,77$ ).

Tablo 14’den görüleceği üzere, öğretmenlerin kadın veya erkek olmaları, onların İş Doyumu Ölçeğinin Veli-öğrenci İlgisizliği alt boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $t=-2,67$  ve  $p<,05$ ). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama puanlarına baktığımızda; yine kadın öğretmenlerin veli-öğrenci ilgisizliğine ilişkin, iş doyumunu açısından, algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=1,72$ ;  $\bar{X}_{Erkek}=1,88$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin geneli ve diğer 4 alt boyut için ise cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. İş Doyumu Ölçeği ve dört alt boyut için öğretmenlerin cinsiyeti anlamlı bir farklılaşma kaynağı değildir.

### **Yaş:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin üç alt boyutunu ve genel olarak ölçeğin kendisini algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur.

**Tablo 15 – Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA					
					Yaş	KT	sd	KO	F	p
İşin kendisi	30 yaş ve altı (1)	37	2,23	0,43	<i>G. Arası</i>	3,07	3	1,02	7,07	0,000*
	31-40 yaş (2)	91	2,28	0,39	<i>G. İçi</i>	31,96	221	0,15		
	41-50 yaş (3)	62	2,44	0,36	<i>Toplam</i>	35,03	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,56	0,33						
Yönetim	30 yaş ve altı (1)	37	2,25	0,50	<i>G. Arası</i>	1,64	3	0,55	3,04	0,030*
	31-40 yaş (2)	91	2,27	0,39	<i>G. İçi</i>	39,80	221	0,18		
	41-50 yaş (3)	62	2,40	0,45	<i>Toplam</i>	41,44	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,47	0,39						
Ücret	30 yaş ve altı (1)	37	1,69	0,40	<i>G. Arası</i>	0,70	3	0,23	1,49	0,218
	31-40 yaş (2)	91	1,74	0,41	<i>G. İçi</i>	34,80	221	0,16		
	41-50 yaş (3)	62	1,60	0,40	<i>Toplam</i>	35,51	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	1,68	0,37						
Bireyler arası ilişkiler	30 yaş ve altı (1)	37	2,44	0,39	<i>G. Arası</i>	0,71	3	0,24	1,33	0,266
	31-40 yaş (2)	91	2,36	0,44	<i>G. İçi</i>	39,09	221	0,18		
	41-50 yaş (3)	62	2,48	0,42	<i>Toplam</i>	39,79	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,49	0,39						
Başarı, saygınlık, tanınma	30 yaş ve altı (1)	37	2,39	0,37	<i>G. Arası</i>	1,52	3	0,51	4,48	0,004*
	31-40 yaş (2)	91	2,38	0,33	<i>G. İçi</i>	25,03	221	0,11		
	41-50 yaş (3)	62	2,44	0,34	<i>Toplam</i>	26,55	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,62	0,32						
Veli/öğrenci ilgisizliği	30 yaş ve altı (1)	37	1,67	0,46	<i>G. Arası</i>	1,67	3	0,56	3,04	0,030*
	31-40 yaş (2)	91	1,75	0,41	<i>G. İçi</i>	40,47	221	0,18		
	41-50 yaş (3)	62	1,79	0,44	<i>Toplam</i>	42,14	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	1,96	0,40						
İş Doyumu Ölçeği	30 yaş ve altı (1)	37	2,11	0,27	<i>G. Arası</i>	0,87	3	0,29	4,47	0,005*
	31-40 yaş (2)	91	2,13	0,25	<i>G. İçi</i>	14,31	221	0,07		
	41-50 yaş (3)	62	2,19	0,27	<i>Toplam</i>	15,17	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,30	0,21						

\* $p < .05$ , KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Yukarıda, Tablo 15'den de görüleceği üzere İş Doyumu alt boyutlarından Ücret ve Bireylerarası İlişkiler boyutları dışında diğer dört alt boyut için, öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur. Yine ölçeğin geneli için de yaş değişkeni anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır. ANOVA sonrası, hangi yaş grupları arasında alt boyutlar ve ölçeğin farklı algılandığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine ait tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 16 Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Boyutlar	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
İşin Kendisi	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-0,04463	0,948
		41-50 yaş	-0,20613	0,081
		51 yaş ve üzeri	-,33161(*)	0,004
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	0,04463	0,948
		41-50 yaş	-0,16149	0,087
		51 yaş ve üzeri	-,28697(*)	0,003
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,20613	0,081
		31-40 yaş	0,16149	0,087
		51 yaş ve üzeri	-0,12548	0,488
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,33161(*)	0,004
		31-40 yaş	,28697(*)	0,003
		41-50 yaş	0,12548	0,488
Yönetim	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-0,01758	0,997
		41-50 yaş	-0,15507	0,380
		51 yaş ve üzeri	-0,22197(*)	0,048
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	0,01758	0,997
		41-50 yaş	-0,13749	0,279
		51 yaş ve üzeri	-0,20440(*)	0,042
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,15507	0,380
		31-40 yaş	0,13749	0,279
		51 yaş ve üzeri	-0,06690	0,906
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	0,22197(*)	0,048
		31-40 yaş	0,20440(*)	0,042
		41-50 yaş	0,06690	0,906
Başarı, saygınlık, tanınma	30 yaş ve altı	31-40 yaş	0,01706	0,995
		41-50 yaş	-0,04166	0,949
		51 yaş ve üzeri	-0,22250(*)	0,042
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	-0,01706	0,995
		41-50 yaş	-0,05872	0,772
		51 yaş ve üzeri	-,23956(*)	0,006
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,04166	0,949
		31-40 yaş	0,05872	0,772
		51 yaş ve üzeri	-0,18084	0,094
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	0,22250(*)	0,042
		31-40 yaş	,23956(*)	0,006
		41-50 yaş	0,18084	0,094
Veli/Öğrenci ilgisizliği	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-0,08242	0,807
		41-50 yaş	-0,12634	0,569
		51 yaş ve üzeri	-,29048(*)	0,043
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	0,08242	0,807
		41-50 yaş	-0,04393	0,942
		51 yaş ve üzeri	-0,20806	0,116
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,12634	0,569
		31-40 yaş	0,04393	0,942
		51 yaş ve üzeri	-0,16413	0,351
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,29048(*)	0,043
		31-40 yaş	0,20806	0,116
		41-50 yaş	0,16413	0,351
İş Doyumu	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-0,01590	0,991
		41-50 yaş	-0,07971	0,519
		51 yaş ve üzeri	-,18367(*)	0,027
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	0,01590	0,991
		41-50 yaş	-0,06381	0,510
		51 yaş ve üzeri	-,16777(*)	0,013
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,07971	0,519
		31-40 yaş	0,06381	0,510
		51 yaş ve üzeri	-0,10395	0,294
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,18367(*)	0,027
		31-40 yaş	,16777(*)	0,013
		41-50 yaş	0,10395	0,294

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin yaşının, onların İşin Kendisi boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=7,07$  ve

$p < ,001$ ). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre, 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 30 yaş ve altı (1. Grup) ve 31-40 yaş grubundaki (Grup 2) öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 16). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak İşin Kendisi boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 15); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin İş Doyumunun İşin Kendisi boyutuna ilişkin algılarının diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=2,23$ ;  $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=2,28$  ve  $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=2,56$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, İşin Kendisine ilişkin iş doyumlarının da yükseldiği söylenebilir.

Buna bağlı olarak; orta yaşlı kimselerin kökleşmiş bazı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları için işlerine daha bağlı oldukları söylenebilir. Genç kimselerin çalışma alışkanlıkları ve işlerine bağlılıkları çok sık olmayabilir. Çünkü yaşamda daha ilgi çekici uğraşlar bulunabilir ve zamanlarının bir bölümünü eğlencelerle geçirebilirler(Eren, 2008: 203).

Yönetim boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,04$  ve  $p < ,05$ ). ANOVA sonrası yapılan Scheffe testine göre; Yönetim boyutunun algılanmasında da İşin Kendisi boyutundaki farklılaşmaya benzer bir durum vardır. 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 30 yaş ve altı (1. Grup) ve 31-40 yaş grubundaki (Grup 2) öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 16). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak Yönetim boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 15); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin İş Doyumunun Yönetim boyutuna ilişkin algılarının diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=2,25$ ;  $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=2,27$  ve  $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=2,47$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara genel olarak bakıldığında; yine öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, Yönetim boyutuna ilişkin iş doyumlarının da yükseldiği görülmektedir.

Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşları anlamlı bir farklılaşma laynağıdır ( $F=4,48$  ve  $p < ,05$ ). ANOVA sonrası yapılan Scheffe testine göre; Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutunun algılanmasında da daha önce incelenen iki boyuttakine benzer bir farklılaşma olduğu görülmektedir.



Yine, 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 30 yaş ve altı (1. Grup) ve 31-40 yaş grubundaki (Grup 2) öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 16). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak Başarı, Saygınlık, Tanınmaya boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 15); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin İş Doyumunun Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutuna ilişkin algılarının diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=2,39$ ;  $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=2,38$  ve  $\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=2,62$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara genel olarak bakıldığında; yine öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, Başarı, Saygınlık, Tanınmaya ilişkin iş doyumlarının da arttığı görülmektedir.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin yaşının, onların Veli-öğrenci İlgisizliği boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,04$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre, 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 30 yaş ve altı (1. Grup) grubundaki öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur [Grup 4 ile Grup 1 arasında] (Tablo 16). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak Veli-öğrenci İlgisizliği boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 15); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin İş Doyumunun Veli-öğrenci İlgisizliği boyutuna ilişkin algılarının 30 yaş ve altı gruptaki öğretmenlere göre yine daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=1,67$ ; ve  $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=1,96$ ). Diğer yaş grupları arasında ise Veli-öğrenci İlgisizliği boyutuna ilişkin algılamada anlamlı bir fark yoktur ve genel olarak öğretmenlerin Veli-öğrenci İlgisizliğine ilişkin iş doyumlarının düşük olduğu söylenebilir.

Bu konuyla ilgili olarak öğretmen sınıfındaki çocukların tek tip olmadığını, ana – baba ise kendi çocuklarının sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Her iki taraf da kendilerini çocuk kadar iyi tanıyabilse anlaşmazlık nedenlerinden biri çözülmüş olacaktır(Bursalıoğlu, 2005: 51).

Son olarak, İş Doyumu Ölçeğini algılamalarında da öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır ( $F=4,47$  ve  $p<,05$ ). Scheffe testine göre; alt boyutlarda olduğu gibi, 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 30 yaş ve altı (1. Grup) ve 31-40 yaş grubundaki (Grup 2) öğretmenler arasında İş Doyumunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır

[Grup 4 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 16). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak İş Doyumu Ölçeğine verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 15); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin İş Doyumunun diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=2,11$ ;  $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=2,13$  ve  $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}}=2,30$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara genel olarak bakıldığında; öğretmenlerin yaşları yükseldikçe, iş doyumlarının da yükseldiği görülmektedir.

### Eğitim:

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun (eğitim), onların İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını (işin kendisi, yönetim, ücret, bireylerarası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli-öğrenci ilgisizliği) algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 17’de özetlenmiştir.

**Tablo 17 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Eğitime Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
İşin Kendisi	Eğitim E./YO/F.	171	2,38	0,39	0,03	223	1,21	0,229
	Diğer	54	2,30	0,43	0,06			
Yönetim	Eğitim E./YO/F.	171	2,37	0,44	0,03	223	2,49	0,014*
	Diğer	54	2,21	0,39	0,05			
Ücret	Eğitim E./YO/F.	171	1,70	0,39	0,03	223	0,98	0,328
	Diğer	54	1,64	0,41	0,06			
Bireyler arası ilişkiler	Eğitim E./YO/F.	171	2,48	0,38	0,03	223	3,42	0,001*
	Diğer	54	2,26	0,49	0,07			
Başarı, saygınlık, tanınma	Eğitim E./YO/F.	171	2,47	0,33	0,03	223	2,94	0,004*
	Diğer	54	2,31	0,37	0,05			
Veli/öğrenci ilgisizliği	Eğitim E./YO/F.	171	1,81	0,44	0,03	223	1,67	0,096
	Diğer	54	1,69	0,42	0,06			
İş Doyumu Ölçeği	Eğitim E./YO/F.	171	2,20	0,25	0,02	223	3,31	0,001*
	Diğer	54	2,07	0,28	0,04			

\* $p < .05$

Tablo 17'den de görüleceği üzere, öğretmenlerin eğitim durumu Yönetim boyutu, Bireylerarası İlişkiler boyutu, Başarı-saygınlık-tanınma boyutu ve İş Doyumu Ölçeğinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, İşin Kendisi boyutu, Ücret boyutu ve Veli-öğrenci İlgisizliği boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

T-testi sonrası, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun, onların Yönetim boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=2,49$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bağlı olarak Yönetim boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 17); Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumunun Yönetim boyutuna ilişkin algılarının Diğer fakülterden mezunu öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Eğitim E./YO/F.}=2,37$  ve  $\bar{X}_{Diğer F.}=2,21$ ).

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun, onların Bireylerarası İlişkiler boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=3,42$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bağlı olarak Bireylerarası İlişkiler boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 17); Yönetim boyutunda olduğu gibi, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumunun Bireylerarası İlişkiler boyutuna ilişkin algılarının diğer fakülterden mezun öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Eğitim E./YO/F.}=2,48$  ve  $\bar{X}_{Diğer F.}=2,26$ ).

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun, onların Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutunu algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=2,94$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bağlı olarak Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 17); diğer iki alt boyutta olduğu gibi, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumunun Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutuna ilişkin algılarının Diğer fakülterden mezunu öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Eğitim E./YO/F.}=2,47$  ve  $\bar{X}_{Diğer F.}=2,31$ ).

Son olarak, İş Doyumu Ölçeğini algılamalarında da öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=3,31$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin mezun oldukları fakülterlere bağlı olarak İş Doyumu Ölçeğine

verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 17); ölçeğin alt boyutlarında olduğu gibi, Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Eğitim E./YO/F.} = 2,20$  ve  $\bar{X}_{Diğer F.} = 2,07$ ).

### Branş:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının, onların İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını (işin kendisi, yönetim, ücret, bireylerarası ilişkiler, başarı-saygınlık-tanınma ve veli-öğrenci ilgisizliği) algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 18’de özetlenmiştir.

**Tablo 18 Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Branşa Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
İşin Kendisi	Sınıf Ö.	130	2,38	0,41	0,04	223	1,13	0,260
	Diğer	95	2,32	0,38	0,04			
Yönetim	Sınıf Ö.	130	2,39	0,42	0,04	223	2,50	0,013*
	Diğer	95	2,25	0,44	0,04			
Ücret	Sınıf Ö.	130	1,68	0,40	0,03	223	-0,08	0,935
	Diğer	95	1,69	0,40	0,04			
Bireyler arası ilişkiler	Sınıf Ö.	130	2,47	0,37	0,03	223	1,63	0,105
	Diğer	95	2,38	0,47	0,05			
Başarı, saygınlık, tanınma	Sınıf Ö.	130	2,46	0,35	0,03	223	1,18	0,241
	Diğer	95	2,40	0,33	0,03			
Veli/öğrenci ilgisizliği	Sınıf Ö.	130	1,81	0,43	0,04	223	1,02	0,310
	Diğer	95	1,75	0,44	0,04			
<b>İş Doyumu Ölçeği</b>	<b>Sınıf Ö.</b>	<b>130</b>	<b>2,20</b>	<b>0,26</b>	<b>0,02</b>	<b>223</b>	<b>1,94</b>	<b>0,054</b>
	<b>Diğer</b>	<b>95</b>	<b>2,13</b>	<b>0,26</b>	<b>0,03</b>			

\*p < .05

Tablo 18’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin branşı sadece Yönetim alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, diğer tüm alt boyutlar ve İş Doyumu Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Öğretmenlerin branşlarının, onların iş doyumunun Yönetim alt boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=2,50$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak Yönetim alt boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 18); Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun yönetime ilişkin algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{Sınıf Öğretmeni}=2,39$  ve  $\bar{X}_{Diğer}=2,25$ ).

Öğretmenlerin branşı diğer tüm alt boyutlar ve İş Doyumu Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır ancak ortalama puanlar incelendiğinde, neredeyse tüm (ücret hariç) alt boyut ve ölçeğin geneli için sınıf öğretmenlerinin iş doyum algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Mesleki Kıdem:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası mesleki kıdem değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

**Tablo 19 - Öğretmenlerin, İş Doyumu Alt Boyutlarını Algılamalarının Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar		n	$\bar{X}$	ss	ANOVA				
	Kıdem Yılı					KT	sd	KO	F	p
İşin kendisi	10 yıl ve altı (1)	69	2,26	0,42	<i>G. Arası</i>	3,23	2	1,62	11,28	0,000*
	11-15 yıl (2)	69	2,26	0,39	<i>G. İçi</i>	31,79	222	0,14		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,51	0,34	<i>Toplam</i>	35,03	224			
Yönetim	10 yıl ve altı (1)	69	2,25	0,48	<i>G. Arası</i>	1,10	2	0,55	3,02	0,051
	11-15 yıl (2)	69	2,30	0,40	<i>G. İçi</i>	40,35	222	0,18		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,42	0,41	<i>Toplam</i>	41,44	224			
Ücret	10 yıl ve altı (1)	69	1,83	0,41	<i>G. Arası</i>	2,05	2	1,03	6,80	0,001*
	11-15 yıl (2)	69	1,65	0,36	<i>G. İçi</i>	33,46	222	0,15		
	16 yıl ve üstü (3)	87	1,60	0,39	<i>Toplam</i>	35,51	224			
Bireyler arası ilişkiler	10 yıl ve altı (1)	69	2,41	0,43	<i>G. Arası</i>	0,06	2	0,03	0,17	0,846
	11-15 yıl (2)	69	2,42	0,41	<i>G. İçi</i>	39,74	222	0,18		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,45	0,43	<i>Toplam</i>	39,79	224			
Başarı, saygınlık, tanınma	10 yıl ve altı (1)	69	2,36	0,37	<i>G. Arası</i>	0,80	2	0,40	3,43	0,034*
	11-15 yıl (2)	69	2,41	0,30	<i>G. İçi</i>	25,75	222	0,12		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,50	0,35	<i>Toplam</i>	26,55	224			
Veli/öğrenci ilgisizliği	10 yıl ve altı (1)	69	1,70	0,43	<i>G. Arası</i>	0,98	2	0,49	2,65	0,073
	11-15 yıl (2)	69	1,77	0,42	<i>G. İçi</i>	41,15	222	0,19		
	16 yıl ve üstü (3)	87	1,86	0,44	<i>Toplam</i>	42,14	224			
İş Doyumu Ölçeği	10 yıl ve altı (1)	69	2,14	0,26	<i>G. Arası</i>	0,41	2	0,20	3,06	0,049*
	11-15 yıl (2)	69	2,14	0,25	<i>G. İçi</i>	14,77	222	0,07		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,22	0,26	<i>Toplam</i>	15,17	224			

\* $p < .05$ , KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Yukarıda, Tablo 19'dan da görüleceği üzere İş Doyumu Ölçeği alt boyutlarından İşin Kendisi boyutu, Ücret boyutu ve Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutları için, öğretmenlerin kıdemleri anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmuştur. Yine ölçeğin geneli için de kıdem değişkeni anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır. ANOVA sonrası, hangi kıdem grupları arasında alt boyutlar ve ölçeğin farklı algılandığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine ait tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 20).

**Tablo 20 - Mesleki Kıdem Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamlı Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Boyutlar	(I) Yıl	(J) Yıl	Ortalama Farkı (I-J)	p
İşin Kendisi	10 yıl ve altı	11-15 yıl	0,00000	1,000
		16 yıl ve üstü	-,24609(*)	0,000
	11-15 yıl	10 yıl ve altı	0,00000	1,000
		16 yıl ve üstü	-,24609(*)	0,000
	16 yıl ve üstü	10 yıl ve altı	,24609(*)	0,000
		11-15 yıl	,24609(*)	0,000
Ücret	10 yıl ve altı	11-15 yıl	,17874(*)	0,027
		16 yıl ve üstü	,22264(*)	0,002
	11-15 yıl	10 yıl ve altı	-,17874(*)	0,027
		16 yıl ve üstü	0,04389	0,782
	16 yıl ve üstü	10 yıl ve altı	-,22264(*)	0,002
		11-15 yıl	-0,04389	0,782
Başarı, saygınlık, tanınma	10 yıl ve altı	11-15 yıl	-0,04762	0,714
		16 yıl ve üstü	-,13972(*)	0,041
	11-15 yıl	10 yıl ve altı	0,04762	0,714
		16 yıl ve üstü	-0,09210	0,247
	16 yıl ve üstü	10 yıl ve altı	,13972(*)	0,041
		11-15 yıl	0,09210	0,247
İş Doyumu	10 yıl ve altı	11-15 yıl	0,00127	1,000
		16 yıl ve üstü	-0,18669(*)	0,046
	11-15 yıl	10 yıl ve altı	-0,00127	1,000
		16 yıl ve üstü	-0,18796(*)	0,039
	16 yıl ve üstü	10 yıl ve altı	0,18669(*)	0,046
		11-15 yıl	0,18796(*)	0,039

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

İşin Kendisi boyutunun algılanmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F=11,28$  ve  $p < ,001$ ). Scheffe testine göre; İşin Kendisi boyutunun algılanmasında 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler (Grup 3) ile 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan (Grup 1) ve 11-15 yıldır meslekte olan öğretmenler (Grup 2) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 20). Tablo 19'daki ortalama puanlar incelendiğinde; 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumunun İşin Kendisi boyutuna ilişkin algılarının diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve daha az}}=2,26$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=2,26$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ yıl ve üstü}}=2,51$ ).

Ücret boyutunun algılanmasında da öğretmenlerin mesleki kıdemleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F=6,80$  ve  $p < ,05$ ). Scheffe testine göre; Ücret boyutunun algılanmasında 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan (Grup 1) öğretmenler ile 11-15 yıldır meslekte olan öğretmenler (Grup 2) ve 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler (Grup 3) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu

bulunmuştur [Grup 1 ile Grup 2-3 arasında] (Tablo 20). Tablo 19'daki ortalama puanlar incelendiğinde; 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumunun Ücret boyutuna ilişkin algılarının diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve daha az}}=1,83$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=1,65$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ yıl ve üstü}}=1,60$ ). Ancak genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ücret boyutuna ilişkin algılarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutunun algılanmasında da öğretmenlerin mesleki kıdemleri anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F=3,43$  ve  $p<,05$ ). Scheffe testine göre; Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutunun algılanmasında 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler (Grup 3) ile 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan (Grup 1) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1 arasında] (Tablo 20). Tablo 19'daki ortalama puanlar incelendiğinde; 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumunun Başarı, Saygınlık, Tanınma boyutuna ilişkin algılarının 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve daha az}}=2,36$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ yıl ve üstü}}=2,50$ ).

Son olarak, İş Doyumu Ölçeğinin algılamasında da, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=3,06$  ve  $p<,05$ ). Scheffe testine göre; ölçeğin algılanmasında 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenler (Grup 3) ile 10 yıl ve daha az bir süredir meslekte olan (Grup 1) ve 11-15 yıldır meslekte olan öğretmenler (Grup 2) arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur [Grup 3 ile Grup 1-2 arasında] (Tablo 20). Tablo 19'daki ortalama puanlar incelendiğinde; 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumunun diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu/yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{10 \text{ yıl ve daha az}}=2,14$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}}=2,14$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ yıl ve üstü}}=2,22$ ).

### 3.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu alt bölümünde, örnekleme oluşturan ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan 225 öğretmenin, kendi algılarına göre Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve altı alt boyutlarına (Otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıfa



yönetimi) ilişkin algılamalarında demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Kişisel özelliklerden cinsiyet, mezun olunan okul ve branş için *bağımsız gruplar t-testi*; yaş ve mesleki kıdem yılı değişkenleri için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (*ANOVA*) sonucunda gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu, farklılığın kaynağını (hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu) belirlemek üzere post-hoc *Scheffe* testi uygulanmıştır.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablolaştırılmış ve gerekli açıklamaları yapılmış, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin yapılan gruplamalar, anket verileri çerçevesinde analizler uygun olarak yeniden oluşturulmuştur.

**Tablo 21 - Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri**

<b>Boyutlar ve Ölçek</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>ss</b>
Otokratik yönetim anlayışı	225	2,95	0,54
Demokratik yönetim anlayışı	225	4,22	0,47
İlgisiz yönetim anlayışı	225	2,56	0,52
<b>Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği</b>	<b>225</b>	<b>3,25</b>	<b>0,30</b>

Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği üç alt boyuttan meydana gelmekte olup, araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin ölçek ve alt boyutlarına verdikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri yukarıda, Tablo 21’de verilmiştir. Ölçek toplam 34 ifadeden oluşmakta (ancak, ölçeğin 16 ve 33. ifadeleri kontrol amaçlı olarak ölçeğe dahil edildiğinden, analizler sırasında bunlar değerlendirmelerden çıkarılmıştır) ve öğretmenler, algılarına göre bu ifadeleri aşağıdaki seçeneklere göre puanlamışlardır.

Seçenekler ve seçeneklere ait puanlar sırasıyla:

<b><u>Seçenek</u></b>	<b><u>Puan Aralığı</u></b>
Hiçbir zaman	1,00–1,80
Çok seyrek	1,81–2,60
Ara sıra	2,61–3,40
Çoğu zaman	3,41–4,20
Her zaman	4,21–5,00

Tablodan da görüleceği üzere, öğretmenler Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeğinin alt boyutlarına 2,56 ile 4,22 arasında ortalama puanlar vermişlerdir. Öğretmenlerce en düşük ortalama puan 2,56 ile ‘çok seyrek’ düzeyinde İlgisiz Yönetim Anlayışı alt boyutuna verilmiştir. Otokratik Yönetim Anlayışı için ise  $\bar{X}_{Otokratik\ Y.A.}=2,95$  ile ‘ara sıra’ düzeyinde puanlama yapılmıştır. Üç farklı sınıf yönetimi anlayışlarından en yüksek ortalama puan ise  $\bar{X}_{Demokratik\ Y.A.}=4,22$  ile ‘her zaman’ düzeyinde Demokratik yönetim anlayışı için verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde demokratik yönetim anlayışına yakın olarak algıladıkları görülmektedir.

**Tablo 22 - Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Alt Boyutlarını Algılama Düzeyleri**

Boyutlar ve Ölçek		OY	DY	İSY	SYÖ
Otokratik Yönetim A.	<i>r</i>	1	-,310(**)	,433(**)	,689(**)
	<i>p</i>		0,000	0,000	0,000
Demokratik Yönetim A.	<i>r</i>		1	-,145(*)	,262(**)
	<i>p</i>			0,029	0,000
İlgisiz Yönetim A.	<i>r</i>			1	,764(**)
	<i>p</i>				0,000
Sınıf Yönetimi A. Ölçeği	<i>r</i>				1
	<i>p</i>				

\*Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\*Korelasyon ,001 düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkileri araştırmaya yönelik yapılan *Pearson's momentler çarpım korelasyonu* yukarıda, Tablo 22’de verilmiştir.

Her üç alt boyut ile ölçeğin kendisi arasında pozitif yönde ve ,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r_{Ölçek-Otokratik}=,689$ ;  $r_{Ölçek-Demokratik}=,262$  ve  $r_{Ölçek-İlgisiz}=,764$ ).

Otokratik sınıf yönetim anlayışı ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönde ve ,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=-,310$ ).

Otokratik sınıf yönetim anlayışı ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasında pozitif yönde ve ,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=,433$ ).

Demokratik sınıf yönetim anlayışı ile ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönde ve ,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=-,145$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeğinin alt boyutlarına ait ifadelere verdikleri puanların ortalama ve standart sapma değerleri aşağıda Tablo 23 ile Tablo 24 arasında incelenmiştir.

**Tablo 23 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının Otokratik S.Y. Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	3,11	1,34
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	3,37	1,01
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	4,03	0,92
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	2,89	1,16
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	2,10	0,97
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	4,34	0,73
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	3,16	0,98
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	2,61	0,85
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	1,79	0,93
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçırım.	2,44	1,13
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	2,64	1,10
<b>Boyut: Otokratik sınıf yönetimi anlayışı</b>	<b>2,95</b>	<b>0,54</b>

Öğretmenlerin, Otokratik S.Y. alt boyutu ifadelerinden “6.Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.” ifadesine, ‘her zaman’ düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=4,34$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise, ‘hiçbir zaman’ düzeyinde  $\bar{X}=1,79$  ile “9.Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=2,95$  ile ‘ara sıra’ düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 23).

Öğretmenlerin bu maddeye en yüksek ortalama puanı vermelerinin sebebi, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen, eğitimin genel amaçları ile ders programlarında yer alan özel amaçların kendi sorumluluklarında olmasından kaynaklanabilir(Aydın, 2003: 55).

Bu durumda yasal süreçlerden bağımsız davranamamasından, kendilerini bu amaçların savunucusu olarak görmelerinden olabilir. Sonuçta öğretmenlerin eğitim sürecinde esnek davranamadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin, kendilerini eleştirmelerinden rahatsız olmamaları, öğretmenlerin kendilerine güvenlerinin bir göstergesi olabilir. Bulgular sonunda öğrencilerle öğretmenlerin arasında belirgin bir mesafe bırakılması “ara sıra” düzeyinde bulunmuştur. Bundan da bazı öğretmenlerin yalnızca derslerini okutmakla

görevli olduklarına inanmaları, başka bir deyişle kendilerinin “derslerinin öğretmeni” olduğu kanısında olmaları sonucu çıkarılabilir(Başaran, 1994: 196).

**Tablo 24 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının *Demokratik S.Y.* Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
12. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	4,20	0,85
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	4,54	0,68
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	4,21	0,78
15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	3,62	0,85
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	4,65	0,64
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	4,42	0,64
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	4,22	0,69
20. Sınıfta benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	4,31	0,71
21. Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	4,46	0,66
22. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	4,13	0,74
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	3,70	0,90
<b>Boyut: <i>Demokratik sınıf yönetimi anlayışı</i></b>	<b>4,22</b>	<b>0,47</b>

Öğretmenlerin, Demokratik S.Y. alt boyutu ifadelerinden “17.Sınavları objektif olarak değerlendiririm.” ifadesine, ‘her zaman’ düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=4,65$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise, ‘çoğu zaman’ düzeyinde  $\bar{X}=3,62$  ile “15.Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=4,22$  ile ‘her zaman’ düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 24).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınavları objektif olarak değerlendirdikleri görüşünde olmaları, demokratik tutumlarının yüksek düzeyde olmasının bir sonucu olarak görülebilir. Sınavların objektif olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin kendilerini eşit hissetmelerini sağlayacak eşit koşullarda eğitim alan öğrenciler de demokratik toplum yapısında eşitlikçi bireyler olabileceklerdir(Terzi, 2001: 58).

Öğretmenlerin en düşük puanladığı “çoğu zaman” düzeyinde ifade olan sınıfta yumuşak bir ses tonuyla bağırmadan konuşma şeklinin öğrencilerin iletişime katılmasını sağladığı düşünülmektedir. Demokratik yönetim anlayışı açısından bu durumun beklenen düzeyde olmadığı göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenin ses tonu, beden dili, konuşma biçimi gibi birçok davranışa öğrencileri tarafından kaygı nedeni olarak algılanabilir. Bu nedenle öğretmen her

koşulda sevecen, hoşgörülü ve anlayışlı olmalıdır. Kaygının yok edilmesi, esasen sınıfta demokratik bir eğitim ortamının sağlanmasını gerektirir(Aydın, 2003: 142).

**Tablo 25 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışının İlgisiz S.Y. Alt Boyutu Maddelerini Algılama Düzeyleri**

Alt Boyut İfadesi	$\bar{X}$	ss
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	3,20	1,22
25. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	2,21	1,05
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	2,04	1,12
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	1,75	1,01
28. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	1,80	1,07
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	2,53	1,29
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	2,75	1,07
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	3,73	0,86
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	2,56	1,16
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	3,05	1,07
<b>Boyut: İlgisiz sınıf yönetimi anlayışı</b>	<b>2,56</b>	<b>0,52</b>

Öğretmenlerin, İlgisiz S.Y. alt boyutu ifadelerinden “31.Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.” ifadesine, ‘çoğu zaman’ düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir ( $\bar{X}=3,73$ ). Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise, ‘hiçbir zaman’ düzeyinde  $\bar{X}=1,75$  ile “27.Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise  $\bar{X}=2,56$  ile ‘çok seyrek’ düzeyinde puanlanmıştır (Tablo 25).

Bu ifadenin “hiçbir zaman” düzeyinde puanlanması Taş(2007)’ in öğretmenlerin geçim sıkıntısı çektiği için ek bir işte çalıştıkları sözünü desteklememektedir.

Öğretmenlerin; öğrencilerin toplum tarafından benimsenen davranışları gösterdikleri yönündeki ifade için “çoğu zaman” düzeyinde en yüksek ortalama puanı vermeleri; ilgisiz yönetim anlayışlarını yüksek düzeyde sergilemediklerini göstermektedir.

Eğitimin amaçlarına uygun olarak, toplumla çatışmak yerine onunla barışık ve demokratik yaşam süreçlerini gerçekleştiren bireylerin yetiştirilmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, hiçbir zaman okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinliklerin ilgilerini çekmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bulgulardan

yola çıkarak öğretmenlerin belirtilen davranış özelliği açısından büyük bir olasılıkla ilgisiz yönetim anlayışı sergilemedikleri düşünülebilir.

Aşağıda öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak, Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı, kişisel özelliklerin sırasına göre incelenmiş ve tablolar ile incelenmiştir.

### Cinsiyet:

**Tablo 26 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Otokratik Yönetim A.	Kadın	142	2,99	0,52	0,04	223	1,31	0,192
	Erkek	83	2,89	0,56	0,06			
Demokratik Yönetim A.	Kadın	142	4,23	0,46	0,04	223	0,18	0,856
	Erkek	83	4,21	0,50	0,06			
İlgisiz Sınıf Yönetimi A.	Kadın	142	2,54	0,51	0,04	223	-0,80	0,423
	Erkek	83	2,60	0,53	0,06			
<b>Sınıf Yönetimi A. Ölçeği</b>	<b>Kadın</b>	<b>142</b>	<b>3,25</b>	<b>0,30</b>	<b>0,03</b>	<b>223</b>	<b>0,42</b>	<b>0,675</b>
	<b>Erkek</b>	<b>83</b>	<b>3,24</b>	<b>0,29</b>	<b>0,03</b>			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını (Otokratik, Demokratik ve İlgisiz S.Y.) algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları yukarıda, Tablo 26'da özetlenmiştir.

Öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarının (cinsiyetlerinin), onların Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarının hiçbirinde algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek ve alt boyutları için vermiş oldukları ortalama puanları incelediğimizde, puanların birbirlerine son derece yakın gerçekleştikleri görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarının birbirine benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Gözütok (1995) ve Çakmur (2007)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri sınıf yönetimi anlayışları alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir ilişkiye sebep olmamıştır. Terzi (2001)'in araştırmasında ise demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamazken, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından az da

olsa erkek öğretmenler lehine bir farklılık bulunmuştur; fakat bu da istatistiksel anlamda önemli olmamaktadır.

### Yaş:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında yaş değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ve ANOVA testi sonrası yaş değişkeninin hangi grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu görmek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucu aşağıda tablolar halinde, boyutların sırasıyla incelenmiştir.

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, ölçeğin sadece Demokratik S.Y. boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 27).

**Tablo 27 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA					
					KT	sd	KO	F	p	
	<b>Yaş</b>									
Otokratik Yönetim A.	30 yaş ve altı (1)	37	2,84	0,62	<i>G. Arası</i>	1,90	3	0,63	2,23	0,086
	31-40 yaş (2)	91	3,05	0,50	<i>G. İçi</i>	62,62	221	0,28		
	41-50 yaş (3)	62	2,95	0,50	<i>Toplam</i>	64,51	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,82	0,58						
Demokratik Yönetim A.	30 yaş ve altı (1)	37	4,21	0,47	<i>G. Arası</i>	1,82	3	0,61	2,75	0,043
	31-40 yaş (2)	91	4,14	0,45	<i>G. İçi</i>	48,63	221	0,22		
	41-50 yaş (3)	62	4,26	0,50	<i>Toplam</i>	50,44	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	4,40	0,47						
İlgisiz Sınıf Yönetimi A.	30 yaş ve altı (1)	37	2,47	0,53	<i>G. Arası</i>	0,63	3	0,21	0,78	0,504
	31-40 yaş (2)	91	2,57	0,52	<i>G. İçi</i>	59,04	221	0,27		
	41-50 yaş (3)	62	2,63	0,47	<i>Toplam</i>	59,67	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	2,52	0,57						
Sınıf Yön. A. Ölçeği	30 yaş ve altı (1)	37	3,17	0,36	<i>G. Arası</i>	0,26	3	0,09	0,99	0,398
	31-40 yaş (2)	91	3,25	0,29	<i>G. İçi</i>	19,40	221	0,09		
	41-50 yaş (3)	62	3,28	0,27	<i>Toplam</i>	19,66	224			
	51 yaş ve üzeri (4)	35	3,25	0,29						

\* $p < .05$ , KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Yukarıda, Tablo 27'den de görüleceği üzere Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği alt boyutlarından sadece Demokratik S.Y. boyutu için, öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur. ANOVA sonrası, hangi yaş

grupları arasında Demokratik S.Y. boyutunun farklı algılandığını araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine ait tablo aşağıda verilmiştir.

**Tablo 28 - Yaş Değişkeninin Hangi Grupları İçin Anlamli Bir Farklılaşma Olduğunu Belirlemeye Yönelik Post-hoc Scheffe Testi Sonuçları**

Boyutlar	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Demokratik Yönetim A.	30 yaş ve altı	31-40 yaş	0,07198	0,892
		41-50 yaş	-0,04775	0,971
		51 yaş ve üzeri	-0,18856	0,408
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	-0,07198	0,892
		41-50 yaş	-0,11974	0,495
		51 yaş ve üzeri	-0,26054(*)	0,043
	41-50 yaş	30 yaş ve altı	0,04775	0,971
		31-40 yaş	0,11974	0,495
		51 yaş ve üzeri	-0,14080	0,570
	51 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	0,18856	0,408
		31-40 yaş	0,26054(*)	0,043
		41-50 yaş	0,14080	0,570

\*Ortalama fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

ANOVA testi sonrası, öğretmenlerin yaşının, onların Demokratik S.Y. anlayışı boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $F=2,75$  ve  $p < .05$ ). Öğretmenlerin hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre, 51 yaş ve üstü grubundaki (Grup 4) öğretmenler ile 31-40 yaş grubundaki (Grup 2) öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır [Grup 4 ile Grup 2 arasında] (Tablo 28). Öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak Demokratik S.Y. anlayışı boyutuna verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 27); 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin sınıflarında Demokratik S.Y. anlayışını, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler göre daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}} = 4,14$  ve  $\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üstü}} = 4,40$ ).

Diğer iki sınıf yönetimi anlayışı ve ölçeğin geneli açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı bir farklılaşma kaynağı olmamıştır. Öğretmenlerin Otokratik ve İlgisiz Sınıf Yönetimi yaklaşımlarının benzer olduğu söylenebilir.

Terzi (2001)'in yaptığı araştırmada, mesleki kıdemi yüksek, 51 yaş ve üzerinde olan ve önlisans mezunu öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri ile bu araştırmada çıkan sonuç çelişmektedir. Eğitim



süreci içinde öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, daha hoşgörülü, demokrat ve iş doyumuna ulaştıkları düşünülebilir.

### Eğitim:

Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun (eğitim), onların Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 29’da özetlenmiştir.

**Tablo 29 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Eğitime Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Otokratik Yönetim A.	Eğitim E./YO/F.	171	2,92	0,54	0,04	223	-1,86	0,064
	Diğer	54	3,07	0,52	0,07			
Demokratik Yönetim A.	Eğitim E./YO/F.	171	4,25	0,44	0,03	223	1,53	0,128
	Diğer	54	4,14	0,56	0,08			
İlgisiz Sınıf Yönetimi A.	Eğitim E./YO/F.	171	2,54	0,52	0,04	223	-1,00	0,317
	Diğer	54	2,62	0,51	0,07			
<b>Sınıf Yönetimi A. Ölçeği</b>	<b>Eğitim E./YO/F.</b>	<b>171</b>	<b>3,24</b>	<b>0,31</b>	<b>0,02</b>	<b>223</b>	<b>-0,89</b>	<b>0,376</b>
	<b>Diğer</b>	<b>54</b>	<b>3,28</b>	<b>0,25</b>	<b>0,03</b>			

\* $p < .05$

Tablo 29’ dan da görüleceği üzere yapılan t-testi sonrası, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun, onların Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mezuniyetlerine göre verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, Otokratik S.Y. anlayışının Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde biraz daha ağır bastığı ( $\bar{X}_{Eğitim\ E./YO/F.} = 2,92$  ve  $\bar{X}_{Diğer\ F.} = 3,07$ ), Demokratik S.Y. anlayışının Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokul/ Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerde biraz daha hakim olduğu ( $\bar{X}_{Eğitim\ E./YO/F.} = 4,25$  ve  $\bar{X}_{Diğer\ F.} = 4,14$ ), yine İlgisiz S.Y. anlayışının Diğer fakültelerden mezunu öğretmenlerde daha çok görüldüğü ( $\bar{X}_{Eğitim\ E./YO/F.} = 2,54$  ve  $\bar{X}_{Diğer\ F.} = 2,62$ ) söylenebilir. Ancak bu farklılaşmalar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu sonuç Gözütok(1995)'un öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin lehine çıkan demokratik tutumların yüksek olmasını bu araştırma desteklemektedir. Yine Terzi (2001)'in araştırmasında mezun olunan okula göre, öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri açısından öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerde en düşük düzeyde bulunmuştur. En azından eğitimde yapılan birtakım düzenlemelerle öğretmenlerin eğitimde ilgisiz olmadığı görüşünün hakim olduğu düşünülebilir.

### **Branş:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarının, onların Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında bir farklılaşma nedeni olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve sonuçları aşağıda, Tablo 30'da özetlenmiştir.

**Tablo 30 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Branşa Göre T-testi Sonuçları**

Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						sd	t	p
Otokratik Yönetim A.	Sınıf Ö.	130	2,80	0,51	0,04	223	-5,26	0,000*
	Diğer	95	3,16	0,50	0,05			
Demokratik Yönetim A.	Sınıf Ö.	130	4,33	0,44	0,04	223	4,22	0,000*
	Diğer	95	4,07	0,49	0,05			
İlgisiz Sınıf Yönetimi A.	Sınıf Ö.	130	2,55	0,53	0,05	223	-0,56	0,576
	Diğer	95	2,59	0,50	0,05			
<b>Sınıf Yönetimi A. Ölçeği</b>	<b>Sınıf Ö.</b>	<b>130</b>	<b>3,23</b>	<b>0,28</b>	<b>0,02</b>	<b>223</b>	<b>-1,16</b>	<b>0,248</b>
	<b>Diğer</b>	<b>95</b>	<b>3,27</b>	<b>0,32</b>	<b>0,03</b>			

Tablo 30'dan da görüleceği üzere, öğretmenlerin branşı Otokratik S.Y. ve Demokratik S.Y. anlayışı alt boyutlarının algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, İlgisiz S.Y. anlayışı ve Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Öğretmenlerin branşlarının, onların Otokratik S.Y. anlayışını algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t=-5,26$  ve  $p<,001$ ).

Öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak Otokratik S.Y. anlayışına verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 30); Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha az bir Otokratik S.Y. anlayışına sahip oldukları görülmektedir ( $\bar{X}_{Sınıf\ Öğretmeni} = 2,80$  ve  $\bar{X}_{Diğer} = 3,16$ ).

Yine, öğretmenlerin branşlarının, onların Demokratik S.Y. anlayışını algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $t = 4,22$  ve  $p < ,001$ ). Öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak Demokratik S.Y. anlayışına verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 30); Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha çok Demokratik S.Y. anlayışına sahip oldukları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Sınıf\ Öğretmeni} = 4,33$  ve  $\bar{X}_{Diğer} = 4,07$ ).

Bunun nedeni, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi sadece ders başarısı olarak algılamayıp bir bütün olarak görmeleri olabilir.

Öğretmenlerin branşı İlgisiz S.Y. anlayışı ve Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Öğretmenlerce branşlarına bağlı olarak verdikleri ortalama puanlar da birbirlerine çok yakın gerçekleşmiştir.

### **Mesleki Kıdem:**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucu aşağıda, Tablo 31'de verilmiştir.

**Tablo 31 - Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Anlayışı Alt Boyutlarını Algılamalarının Kıdeme Göre ANOVA Testi Sonuçları**

Boyut	Gruplar			ANOVA						
	Kıdem Yılı	n	$\bar{X}$	ss		KT	sd	KO	F	p
Otokratik Yönetim A.	10 yıl ve altı (1)	69	2,94	0,60	<i>G. Arası</i>	0,26	2	0,13	0,45	0,639
	11-15 yıl (2)	69	2,91	0,43	<i>G. İçi</i>	64,25	222	0,29		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,99	0,56	<i>Toplam</i>	64,51	224			
Demokratik Yönetim A.	10 yıl ve altı (1)	69	4,18	0,48	<i>G. Arası</i>	0,55	2	0,27	1,21	0,299
	11-15 yıl (2)	69	4,18	0,50	<i>G. İçi</i>	49,90	222	0,23		
	16 yıl ve üstü (3)	87	4,28	0,45	<i>Toplam</i>	50,44	224			
İlgisiz Sınıf Yönetimi A.	10 yıl ve altı (1)	69	2,53	0,55	<i>G. Arası</i>	0,65	2	0,32	1,21	0,299
	11-15 yıl (2)	69	2,51	0,43	<i>G. İçi</i>	59,02	222	0,27		
	16 yıl ve üstü (3)	87	2,63	0,54	<i>Toplam</i>	59,67	224			
Sınıf Yönetimi A. Ölçeği	10 yıl ve altı (1)	69	3,22	0,35	<i>G. Arası</i>	0,46	2	0,23	2,67	0,072
	11-15 yıl (2)	69	3,20	0,25	<i>G. İçi</i>	19,20	222	0,09		
	16 yıl ve üstü (3)	87	3,30	0,28	<i>Toplam</i>	19,66	224			

\* $p < .05$ , KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması

Yukarıda, Tablo 31'den de görüleceği üzere Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği ve alt boyutlarından hiçbirini için, öğretmenlerin kıdemleri anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamadığından post-hoc Scheffe testi yapılmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak verdikleri ortalama puanlara bakıldığında birbirlerine son derece yakın gerçekleştikleri görüldüğünden, sınıf yönetimi anlayışları arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

Terzi(2001)'in yaptığı araştırmada öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir. 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının benzerlik göstermesi meslek içinde yer aldıkları süreçte eğitim sistemindeki olumsuzlukların az da olsa giderilmesi, meslekte yapılan iyileştirmeler ve kısmen de olsa iş doyumunu sağlamaları gösterilebilir.

### 3.4. Öğretmenlerin İş Doyumları Algıları ile Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Analizler

Araştırmaya katılan ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, İş Doyumları Algıları ile Sınıf Yönetimi Anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson's çarpım momentler korelasyon katsayılarından yararlanılmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 32'de özetlenmiştir.

**Tablo 32 - Öğretmenlerin, İş Doyumları Algıları İle Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki**

Boyutlar ve Ölçek		Otokratik Y.	Demokratik Y.	İlgisiz S.Y.	Sınıf Y. Ö.
İşin Kendisi	<i>r</i>	-0,012	,283(**)	-0,105	0,083
	<i>p</i>	0,855	0,000	0,118	0,213
Yönetim	<i>r</i>	-0,126	,282(**)	-,186(**)	-0,033
	<i>p</i>	0,059	0,000	0,005	0,619
Ücret	<i>r</i>	-,138(*)	-0,026	-0,115	-,164(*)
	<i>p</i>	0,039	0,696	0,084	0,014
Bireyler arası ilişkiler	<i>r</i>	-0,101	,132(*)	-,189(**)	-0,1
	<i>p</i>	0,130	0,048	0,005	0,135
Başarı, saygınlık, tanınma	<i>r</i>	-0,102	,349(**)	-,138(*)	0,045
	<i>p</i>	0,128	0,000	0,038	0,505
Veli/Öğrenci ilgisizliği	<i>r</i>	-,231(**)	,151(*)	-,142(*)	-,141(*)
	<i>p</i>	0,000	0,024	0,034	0,034
<b>İş Doyumu Ölçeği</b>	<i>r</i>	-,187(**)	,297(**)	-,228(**)	-0,086
	<i>p</i>	0,005	0,000	0,001	0,197

\*Korelasyon ,05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\*Korelasyon ,001 düzeyinde anlamlıdır.

İlköğretim öğretmenlerinin İşin Kendisine ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,283$  ve  $p<,001$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin Yönetime ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,282$  ve  $p<,001$ ). Yine, öğretmenlerinin Yönetime ilişkin iş doyumları ile İlgisiz Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,186$  ve  $p<,001$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin Ücrete ilişkin iş doyumları ile Otokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .05 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,138$  ve  $p<,05$ ). Yine, ilköğretim öğretmenlerinin Ücrete ilişkin iş doyumları ile Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği arasında, .05 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,164$  ve  $p<,05$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin Bireylerarası İlişkilere ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .05 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,132$  ve  $p<,05$ ). Yine, öğretmenlerinin Bireylerarası İlişkilere ilişkin iş doyumları ile İlgisiz Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,189$  ve  $p<,001$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin Başarı, Saygınlık, Tanınmaya ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,349$  ve  $p<,001$ ). Yine, öğretmenlerinin Başarı, Saygınlık, Tanınmaya ilişkin iş doyumları ile İlgisiz Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .05 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,138$  ve  $p<,05$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin Veli/Öğrenci İlgisizliğine ilişkin iş doyumları ile Otokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,231$  ve  $p<,001$ ). Yine, öğretmenlerinin Veli/Öğrenci İlgisizliğine ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .05 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,151$  ve  $p<,05$ ). Öğretmenlerinin Veli/Öğrenci İlgisizliğine ilişkin iş doyumları ile İlgisiz Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .05 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,142$  ve  $p<,05$ ). Ve son olarak, öğretmenlerinin Veli/Öğrenci İlgisizliğine ilişkin iş doyumları ile Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği arasında, .05 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,141$  ve  $p<,05$ ).

İlköğretim öğretmenlerinin İş Doyumuna (ölçeğin geneli için) ilişkin iş doyumları ile Otokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,187$  ve  $p<,001$ ). Öğretmenlerinin İş Doyumuna ilişkin iş doyumları ile Demokratik Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde pozitif bir ilişki vardır ( $r=,297$  ve  $p<,001$ ). Öğretmenlerinin İş Doyumuna ilişkin iş doyumları ile İlgisiz Sınıf Yönetimi anlayışları arasında, .001 anlam düzeyinde negatif bir ilişki vardır ( $r=-,228$  ve  $p<,05$ ).

## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, amaçların sırasına göre sunulmuştur.

#### 4.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin genel iş doyumları “kısmen” düzeyinde bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle öğretmenler işlerinde “kısmen” doyumludur.

İş doyumunu alt boyutlarına göre işin kendisi, bireyler arası ilişkiler ile başarı, saygınlık, tanınma boyutlarında “doyumlu”; yönetim, ücret ile veli / öğrenci ilgisizliği boyutlarında “kısmen doyumlu” oldukları anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alt boyutlara ayrıntılı olarak bakıldığında “ücret” alt boyutunda kadın öğretmenlerin aldıkları ücreti, erkek öğretmenlere göre daha az yeterli bulduğu görülmektedir. “Veli / öğrenci ilgisizliği” alt boyutunu algılamada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumsuz yaklaştığı anlaşılmaktadır. Bu iki boyut dışındaki dört alt boyut için öğretmenlerin cinsiyeti anlamlı bir farklılaşma kaynağı değildir.

3. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarına yönelik yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin geneli için de yaş değişkeni anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır.

Ayrıntılı olarak açıklanırsa işin kendisi boyutunda öğretmenlerin yaşının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin iş doyumunun işin kendisi boyutuna ilişkin algılarının diğer iki gruptaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bundan da

öğretmenlerin yaşları yükseldikçe işin kendisine ilişkin iş doyumlarının yükseldiği söylenebilir.

Yönetim boyutunu algılamalarında da öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 51 yaş ve üstü, 30 yaş ve altı ile 31 – 40 yaş gruplarındaki öğretmenler arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılaşma vardır.

Başarı, saygınlık, tanınma boyutlarını algılamalarında da öğretmenlerin yaşlarının anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu görülmüştür. 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin iş doyumlarının, başarı, saygınlık, tanınma boyutlarına ilişkin algılarının diğer iki gruptakilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşının veli / öğrenci ilgisizliği boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Diğer alt boyutlarındaki gibi 51 yaş ve üstü öğretmenlerin iş doyumunun veli / öğrenci ilgisizliği boyutuna ilişkin algılarının daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

4. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun (eğitim) İş Doyum Ölçeğinin algılanmasında anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumu, yönetim, bireyler arası ilişkiler, başarı, saygınlık, tanınma boyutlarının algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, işin kendisi ve veli / öğrenci ilgisizliği boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Öğretmenlerin mezun olduğu fakülterle bağlı olarak Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu / Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumlarının bireyler arası ilişkiler boyutuna ilişkin algılarının diğer fakülterden mezun öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Diğer iki boyutta olduğu gibi Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu / Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyumlarının başarı, saygınlık, tanınma boyutlarına ilişkin algılarının diğer fakülterden mezun öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

5. Öğretmenlerin branşları sadece yönetim alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, diğer tüm alt boyutlar ve İş Doyumu Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının yönetime ilişkin algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.



6. İş Doyumu Ölçeğinin iş kendisi boyutunun algılanmasında 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumlarının, diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Ücret boyutunun algılanmasında ise 10 yıl ve daha az süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumunun diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu / yüksek olduğu görülmektedir.

Başarı, saygınlık, tanınma boyutlarının algılanmasında, 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumlarının diğerlerine göre daha olumlu / yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak İş Doyumu Ölçeğinin algılanmasında, 16 yıl ve üstü bir süredir meslekte olan öğretmenlerin iş doyumlarının diğer iki mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu / yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeğinin Otokratik SY alt boyut ifadelerinden “6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.” ifadesine, “her zaman” düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise “hiçbir zaman” düzeyinde “9. Öğrencilerin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise “ara sıra” düzeyinde puanlanmıştır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeğinin Demokratik SY alt boyutu ifadelerinde “17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.” ifadesine “her zaman” düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmüştür. En düşük puanlanan ifade ise “çoğu zaman” düzeyinde “15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise “her zaman” düzeyinde olmuştur.

Öğretmenlerin İlgisiz SY alt boyutu ifadelerinden “31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedir.” ifadesine “çoğu zaman” düzeyinde en yüksek ortalama puanı verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerce en düşük puanlanan ifade ise “hiçbir zaman” düzeyinde “27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.” ifadesi olmuştur. Boyutun kendisi ise “çok seyrek” düzeyinde puanlanmıştır.

8. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir.

9. Öğretmenlerin yaşının onların Demokratik SY anlayışı boyutunu algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 51 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin sınıflarında Demokratik SY anlayışını, 31 – 40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır.

10. Öğretmenlerin en son mezun oldukları okulun (eğitim), onların Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarını algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir.

Otokratik SY anlayışının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde biraz daha ağır bastığı, Demokratik SY anlayışının Eğitim Enstitüsü / Eğitim Yüksekokulu / Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerde biraz daha hakim olduğu, yine İlgisiz SY anlayışının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerde daha çok görüldüğü söylenebilir. Fakat bu farklılaşmalar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

11. Öğretmenlerin branşı Otokratik SY ve Demokratik SY anlayışı alt boyutlarının algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken, İlgisiz SY anlayışı ve Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha az bir otokratik anlayışa sahip oldukları görülmektedir.

Demokratik SY anlayışını algılamalarında da anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha çok Demokratik SY anlayışına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin branşı İlgisiz SY anlayışı ve Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır.

12. Öğretmenlerin kıdemleri, Sınıf Yönetimi Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarından hiçbirisi için anlamlı bir farklılaşma kaynağı olmamıştır. Bundan da öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında benzerlik olduğu sonucuna varılmaktadır.

13. Öğretmenlerin iş doyumunu algıları ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkilerde şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin işin kendisine ilişkin iş doyumları ile Demokratik SY anlayışları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin yönetime ilişkin iş doyumları ile Demokratik SY anlayışları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin ücrete ilişkin iş doyumları ile Otokratik SY anlayışları arasında negatif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin bireyler arası ilişkilere ilişkin iş doyumları ile Demokratik SY anlayışları arasında pozitif bir ilişki vardır. Bireyler arası ilişkilere ilişkin iş doyumları ile İlgisiz SY anlayışları arasında negatif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin başarı, saygınlık, tanınma boyutlarına ilişkin iş doyumlarıyla Demokratik SY anlayışları arasında pozitif bir ilişki vardır. Yine öğretmenlerin başarı, saygınlık, tanınma boyutlarına ilişkin iş doyumları ile İlgisiz SY anlayışları arasında negatif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin veli / öğrenci ilgisizliğine ilişkin iş doyumlarıyla Otokratik SY anlayışları arasında negatif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin veli / öğrenci ilgisizliğine ilişkin iş doyumları ile Demokratik SY anlayışları arasında pozitif bir ilişki vardır.

#### **4.2. Öneriler**

1. Okul çevresinin kırsal / gecekondü veya gelişmiş bölge olmasına göre okulun çevresiyle olan ilişkilerinin niteliği de değişmektedir. Toplumdaki gelir dağılımındaki dengesizlik önemli bir kesimin gecekondü ve kırsal bölgelerde olması, ailede çocuğun yetiştirilmesinde önemli rol oynayan annenin eğitim düzeyinin düşüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı gibi nedenler okulun toplumsallaştırma rolünü etkilemektedir. Bu yüzden okullar çevreye yönelik amaçlara önem vermeli, aile ve okul arasında daha yakın ilişkiler kurulmalıdır.

Öğretmenlerin veli / öğrenci boyutunda “kısmen doyumlu” oldukları düşünülerek; özellikle velilerin eğitilebilmeleri için okulun kuralları ile ilgili olarak bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir. Okul yöneticileri velilerle kurulacak iletişim yollarını açık tutmalı, çeşitli sosyal etkinlikler (parti, çay, yemek, kermes vb) düzenleyerek öğretmen – öğrenci – veli iletişimini geliştirmelidir.

2. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

3. Öğretmenlerin meslek yaşamları süresince demokratik tutumlarını sürdürmek için, iş doyum düzeylerinin de artırılmasına çalışılmalıdır.

4. Demokratik tutum ve davranışların çocukluk döneminde başladığı düşünülerek, çocuklarda bu tutumların oluşmasına ya da oluşmamasına yol açan etkenlerin belirlenmesine çalışılmalıdır.

5. İş doyumunu yüksek çalışanların yaratılması için, yöneticilerin duruma uygun hareket edebilecek konumda olmaları gerekir. Bu nedenle, yöneticiler dikkatle seçilmelidir. Bu seçim onların teknik uzmanlıklarının yanında, kişilik özelliklerinin de değerlendirilmesini kapsamalıdır. Yine okul yöneticileri eğitim ve öğretim problemlerinin yanında yönetim problemlerine de zaman ayırmak durumundadır. O halde, okul yöneticileri olarak kendilerine öğretmenlik kadar yöneticilik eğitimi de verilmelidir.

6. Araştırma sonuçlarında, bazı öğretmenlerin öğrencilerle aralarında belli bir mesafe bıraktıkları saptanmıştır. Öğrenci ile öğretmen arasında resmi havanın oluşması, eğitimde bütünlüğün bozulmasına yol açabilir. Ne sebeple olursa olsun öğretmenler, öğrencilerinin başkalarını da düşünen, demokratik ve çağdaş tutumlar sergileyen, iyi ilişkiler kuran bireyler olarak yetişmesi için öğrencilerine dostca davranmaktan ve onlara yakın olmaktan vazgeçmemelidir.

7. Öğretmen ve yöneticilere davranış yönetimi konusunda verilecek hizmet içi eğitim etkinlikleri sadece Bakanlık tarafından değil, eğitim fakülteleriyle işbirliği içinde yürütülmelidir.

### **4.3. Araştırmacılara Öneriler**

1. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi açısından İstanbul ili dışındaki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin de sınıf yönetimi anlayışları ve iş doyumları belirlenmelidir.

2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları belirlenirken öğrencilerin de öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını algılama düzeyleri ölçülebilir.

3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile kişilik yapıları arasındaki ilişki irdelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1996). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akçamete (2001). **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U. (2006). “ Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişki”. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arani, A. M. – Abbasi, P. (2004). “Relationship Between Secondary School Teachers’ Job Satisfaction and School Organizational Climate in Iran and India”. **Pakistan Journal of Psychological Research**.
- Aydın, A. (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2003). “Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademedeki Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Yönetimi Yeterlilikleri”. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1): 21 – 29.
- Başalp, N. (2001). “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması”. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, H. (2006). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bayındır, N. (2001). “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, H. (2003). “İş Doyum Düzeyleri Farklı Olan Öğretmenlerin Psikolojik Beklentilerinin Karşılaştırılması”. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. MEB Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celep, C. (2008). **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Colquitt, J. – LePine, J. – Wesson, M. (2009). **Organizational Behavior: Improving Performance and Commitment in the Workplace**. Publisher: McGraw-Hill.
- Çakmur, E.(2007). “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf içi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyleri”. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, H. (2003). “Fen Bilgisi ve Fizik – Kimya – Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu”. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2008). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davis, K. (1988). **İşletmede İnsan Davranışı**. Çeviren: K. Tosun ve diğerleri. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Demirtaş, H. (2007). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”. Edit: H. Kıran. **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinham, S. – Scott, C. (1997). “Modelling Teacher Satisfaction: Findings From 892 Teaching Staff of 71 Schools”. Eric Documans: ED408247.
- Dönmezer, İ.(1999). **Ailede İletişim ve Etkileşim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekinci,Y. (2006). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması”. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_.(2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_.(2008). **Eğitim ve Okul Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.
- \_\_\_\_\_. (2001). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, Beta Yayım.
- \_\_\_\_\_. (2004). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, Beta Yayım.
- \_\_\_\_\_. (2008). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul, Beta Yayım.
- Eroğlu, F. (2000). **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Beta Yayım.
- Erol, Z. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”. (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esen, N. (2001). “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğrenim Kurumlarında Çalışan Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeylerinin

- İncelenmesi". (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidan, N. Erden, M. (1993). **Eğitime Giriş**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ginott; H. G. (1972). **Teacher and Child**. New York: Avon.
- Glasser, W. (1999). **Okulda Kaliteli Eğitim**. Çeviren: Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gündüz, Y. (2001). "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri". (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Herzberg, F. (1960). **Work and The Nature of Man**. New York: The World Publishing Company.
- Hesapçioğlu, M.(1994). **Öğretim ilke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Hicks, G. H. (1973). **Örgütlerin Yönetimi**. Çeviren: Osman Tekok ve diğerleri. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Işıkkhan, V. (2004). **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları**. Ankara: Sandal Yayınları.
- Jöreskog, K. G. - Sörbom, D. (1979). **Advances In Factor Analysis And Structural Equation Models**. New York: University Press of America.
- Kalaycı, Ş. (2006). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil.
- Karakoç, S. H. (1998). "Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri". (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N.(2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaur, S. – Kumar, D. (2008). "Comparative Study of Government College Teachers in Relation to Job Satisfaction and Job Stres". Eric Documans: ED502218.
- Köse, M. R. (1985). "A Study on Job Satisfaction of Employees in Three Research Organizations in Turkey". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leech, N.L. (2005). **SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation**. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.

- Leung, C. M. – Lamb, S. F. (2003). “The Effects of Regulatory Focus on Teachers’ Classroom Management Strategies and Emotional Consequences”. *Contemporary Educational Psychology*.
- Mitchell, A. – Arnold, M. (2004). “Behavior Management Skills as Predictors of Retention Among South Texas Special Educators”. *Eric Documans: EJ774093*.
- Opdenakker, M. – Van Damme, J. (2006). “Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice”. *Eric Documans: EJ724218*.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Robbins, S. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**. Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Robertson, M. (2006). “Why Novice Teachers Leave”. *Eric Documans: EJ767038*.
- Sabuncuoğlu, Z. – Tüz, M. (2005). **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Alfa Aktuel Yayıncılık.
- Sadık, F.(2006). “Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi”. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2007). “Sınıfın İlişki Düzenini Oluşturma”. Edit. H. Kıran. **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sipahi, B. - Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). **Sosyal Bilimlerde SPSS’le Veri Analizi**. İstanbul: Beta.
- Şahin, G.(2008). “ İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, İ. (1999). “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri”. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M.(2007). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taş, A.(2007). “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler”. Edit: H. Kıran. **Etkili Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.



- Taymaz, H. (2007). **Okul Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Telman, N. Ünsal, P. (2004). **Çalışan Memnuniyeti**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Terzi, Ç. (2001). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Tezcan, M.(1994). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thompson, B. L. (1998). **Yeni Yöneticinin El Kitabı – 1**. Çeviren: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Ünal, S. Ada, S. (2003). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları
- Webb, K. (2009). “Journal Articles, Reports – Research”. Eric Documans: EJ821968.
- Yüksel, Öznur (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.

## EK 1

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

1. Kadın

2. Erkek

2. Yaşınız;

1. 30 yaş ve daha az yaş

2. 31- 40

3. 41- 50

4. 51 ve üzeri yaş

3. En son mezun olduğunuz okul;

1. Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksekokulu/ Eğitim Fakültesi

2. Diğer Fakülteler

4. Branşınız;

1. Sınıf öğretmeni

2. Diğer

5. Öğretmenlikteki kıdeminiz

1. 5 yıl ve daha aşağı yıl

2. 6- 10 yıl

3. 11- 15 yıl

4. 16- 20 yıl

5. 21 yıl üzeri yıl

## EK 2

### İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Bu bölümde işinizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen, bu ifadelerden size göre en doğru olan ifadeyi, yanda belirtilen "Evet", "Kısmen" veya "Hayır" seçeneklerinden yalnızca bir tanesine "X" koyarak işaretleyiniz.

Aşağıda belirtilen ifade sizin düşüncenizi yansıtmakta mıdır?	EVET	KISMEN	HAYIR
1. Okulda adaletli bir görev dağılımı var.			
2. Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığıma inanmıyorum.			
3. Öğretmenlik tam bana göre.			
4. Okulda sevmediğim insanlar var.			
5. Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.			
6. Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.			
7. Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.			
8. Okulum çağdaş gelişme ve yeniliklere açıktır.			
9. Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.			
10. Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.			
11. Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.			
12. Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.			
13. Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.			
14. Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.			
15. Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.			
16. Okulumu seviyorum.			
17. Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.			
18. Öğretmenlik kişiliğimin gelişmesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunuyor.			
19. Öğrenci sorunlarını çözememek bende çaresizlik hissi uyandırıyor.			
20. Okuldaki yetkilerimi yeterli buluyorum.			
21. Çalışma arkadaşlarımla kırıci ilişkilerim oluyor.			
22. Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansını veriyor.			
23. Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.			
24. Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranıyor.			
25. Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.			
26. İş arkadaşlarımla karşılıklı mutluluk ve hüzünlerimi paylaşıyorum.			
27. Maaşım yaptığım iş ve çalışmalarıma denk değil.			
28. Okul müdürünün tutumunu sert ve katı buluyorum.			
29. Öğretmenliğin toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.			
30. Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.			
31. İş arkadaşlarım arasında eleştiri - özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.			
32. Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.			
33. Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.			
34. Öğretmenlik, eğitim düzeyimin sağlanması gereken maddi olanakları sağlamıyor.			
35. Okulda rahatsız edici dost - ahbap ilişkiler var.			
36. Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağı sağlıyor.			
37. Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını duyurucu bulmuyorum.			
38. Ders programının düzenlenmesinden memnun değilim.			
39. Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.			
40. Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.			
41. Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.			
42. Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.			

### EK 3

#### ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.**

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, **gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.**

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.					
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.					
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.					
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.					
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.					
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.					
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.					
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.					
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.					
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.					
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.					
12. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.					
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.					
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.					
15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.					
16. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.					
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.					
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.					
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.					
20. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.					
21. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
22. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.					
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.					
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.					
25. Sınıf yönetiminde başedemediğim sorunlarla karşılaşırım.					
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.					
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.					
28. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.					
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.					
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.					
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.					
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.					
33. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.					

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3677/121822  
Konu: Anket(**Zehra Neşe ERKAN**)

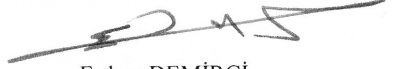
01 Aralık 2008

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

- İlgi : a) Valilik Makamının 27/11/2008 tarih 18.580/3457/120704 sayılı oluru.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Maltepe Üniversitesi'nin 17/11/2008 tarih 2422 sayılı yazısı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zehra Neşe ERKAN**'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**" konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Erdem DEMİRCİ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru.  
2. Anket soruları.

- NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu  
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **3457/120704**  
Konu : Anket(**Zehra Neşe ERKAN**)

27/10/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Maltepe Üniversitesi'nin 17/11/2008 tarih 2422 sayılı yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 25/11/2008 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zehra Neşe ERKAN**'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zehra Neşe ERKAN**'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

**OLUR**  
27/11/2007

Hikmet DİNÇ  
Vali Yardımcısı



**NOT :** Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres :** İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82  
**E-Mail:** [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632