

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNDE YAŞAMIN**  
**ANLAMI İLE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Erkan TAPTIK**

**İstanbul**  
**Şubat-2019**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**  
**ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNDE YAŞAMIN ANLAMI İLE**  
**SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Erkan TAPTIK**

**Tez Danışmanı**

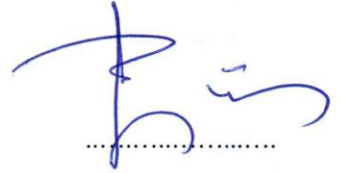
**Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN**

**İstanbul**  
**Şubat-2019**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan tezli yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN (Danışman)



Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Üye Doç. Dr. Hakan AKÇAY



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

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

  
.....  
**Erkan TAPTIK**

## ÖNSÖZ

Bu araştırmayı yapma fikri, eğitimcilerin dini eğilimleri, hayatı kavrayışları ya da algılama biçimlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ve davranışlarının üzerine dolayısıyla da eğitim üzerine ne kadar etkisi olduğunun merak edilmesinden doğmuştur.

Konunun oluşması aşamasında çalışılacak grubun öđretmenler olması gerektiği ve sınıf ortamının ele alınması gerektiği dūřünüerek konuya belli bir sınır çizildi.

İnsanların tümüyle aynı şeyleri yaşayıp farklı şeyler algılayarak farklı anılar oluşturması ve farklı çıkarsamalar yapması olasıdır. Yani yaşanılan tek dünya olsa da algıda herkesin farklı bir dünyası vardır. Bu da yaşamın anlamından kaynaklanır. Kimi için hayatta tek önemli şey başarıdır, kimi için para, kimi için sağlık, kimi için aile... Bu durumda kişinin hayatı da yaşamı merkezine koyduğu şeyle şekillenir.

Eğitimciler sınıf yönetimi konusunda ne kadar yaklaşım, yöntem, teknik uygularsa uygulasin, sonuçta işin merkezinde insan bulunduğundan kişisel durumları da sınıf yönetimi konusunda belirleyici bir faktör olabilir. Eğitimcilerin yaşamı kavrayışları, anlamlandırmaları sınıf yönetimi davranışları ve stratejilerinin oluşmasında ne kadar etkilidir? Sorusu ister istemez aklımıza gelmekte ve merak uyandırmaktadır.

Biz bu araştırmada “ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki” yi incelemeye çalışacağız.

Araştırmada ilham kaynağım olarak ve katkılarıyla yolumuzu aan Sayın Hocam Dr. Öğr. Üyesi Turgay şİRİN'e, araştırmamızda ölçekleriyle katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet AKIN'a, Doç Dr. İdris şAHİN'e, Dr. Öğr. Üyesi Uğur ALTUNAY'a, değerli öğretmenim Ayten KIRBAş'a, sevgili kardeşim Erkut TAPTIK'a, “iyi insan” olma yolunda katkı sağlayan tüm öğretmenlerime ve her daim desteklerini esirgemeyen sevgili eşime teşekkürlerimi bir borç bilirim.

**Erkan TAPTIK**

**şubat-2019**

## ÖZET

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNDE YAŞAMIN ANLAMINI İLE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erkan TAPTIK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN  
Şubat-2019, 134 Sayfa+ xii

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evreni İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 1384 ortaokul öğretmeni, örnekleme ise Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden seçkisiz örneklem yöntemine göre belirlenen 321 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Anlam Profili Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin “Kişisel Bilgi Formu” kısmında öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini de içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

Ölçeklerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuç olarak örneklemin “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçek puanları arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur. İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunamamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur. Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunamamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşamın Anlamı, Sınıf Yönetimi, ilişki

## ABSTRACT

# AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE MEANING OF THE LIFE IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND BEHAVIOURS IN CLASSROOM MANAGEMENT

Erkan TAPTIK

Master, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Turgay ŞİRİN

February-2019, 134 Pages+ xii

This research has been conducted in order to identify the connection between the Meaning of Life in secondary school teachers and Classroom Management Behaviours. The universe of study has been formed of 1384 secondary school teachers who work in Kucukcekmece District of Istanbul, also the sampling has been formed of 321 secondary school teachers who work in Kucukcekmece, have been identified according to random sampling method. Classroom Management Scale and Personal Meaning Profile Scales have been used for data acquisition. Close ended questions which deal with the personal characteristics and vocational features of teachers have been applied in Personal Information Form part of the scales.

The data which have been acquired from the scales have been analyzed. As a result, it has been seen that there is a connection between Classroom Management and Personal Meaning Profile and this correlation is positive oriented. It has been seen that there is a weak correlation between Personal Meaning Profile, its lower dimensions, and lower dimensions of Classroom Management; Starting a lesson and Interest. There is a weak correlation between Interactive Behaviours and Personal Meaning Profile and its lower dimensions except for Religion and Fair Treatment or Perceived Fairness. A connection hasn't been established between Keeping Interest Alive, Problem Solving Behaviours and Religion, Fair Treatment or Perceived Fairness which are the lower dimensions of Personal Meaning Profile. But there is a connection with the other dimensions. A weak connection has been established between Warning Behaviours and the lower dimensions, only Relationships and Going Beyond Yourself. A connection hasn't been established between the Democratic Behaviours and Religion, Self Acceptance , Fair Treatment or Perceived Fairness. But there is a connection with the other dimensions.

**Keywords:** The Meaning of Life, Classroom Management , Connection

## İÇİNDEKİLER

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

## BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi .....	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri .....	3
1.4. Sayıtlar .....	3
1.5.Sınırlılıklar.....	3
1.6.Araştırmanın Önemi .....	4

## İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1. YAŞAMIN ANLAMİ.....	5
2.1.1.Yaşamın Anlamı Nedir? .....	5
2.1.2.Yaşamın Anlamı Kavramının Düşünsel Altyapısı .....	9
2.1.2.1.Victor Frankl.....	9
2.1.2.2.Alfred Adler .....	13



2.1.2.3. Albert Camus .....	15
2.1.2.4. Jeremy Bentham .....	17
2.1.2.5. Soren Kierkegaard .....	18
2.1.2.6. Friedrich Nietzsche.....	18
2.1.2.7. Jean Paul Sartre.....	19
2.1.2.8. Sheldon Solomon ve Terör Yönetimi Kuramı .....	21
2.1.2.9. Snyder ve Kontrol Olarak Anlam .....	21
2.1.2.10. Yaşamın Anlamı ve Din .....	22
<b>2.2. SINIF YÖNETİMİ.....</b>	<b>24</b>
2.2.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	26
2.2.1.1. Geleneksel yaklaşım .....	27
2.2.1.2. Çağdaş Yaklaşım .....	28
2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri .....	30
2.2.2.1. Geleneksel Model .....	31
2.2.2.2. Tepkisel Model .....	31
2.2.2.3. Önleyici Model .....	32
2.2.2.4. Gelişimsel Model.....	33
2.2.2.5. Bütünsel Model.....	34
2.2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	36
2.2.3.1. Fiziki Yapı .....	36
2.2.3.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	38
2.2.3.3. Zaman Yönetimi .....	42
2.2.3.4. Davranış Yönetimi.....	45
2.2.3.5. İletişim .....	51
2.2.4. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Stratejiler .....	53
2.2.4.1. Skinner Modeli .....	55

2.2.4.2. Canter Modeli .....	57
2.2.4.3. Jones Modeli .....	58
2.2.4.4. Kounin Modeli .....	59
2.2.4.5. Dreikurs Modeli .....	59
2.2.4.6. Glasser Modeli .....	61
2.2.4.7. Ginott Modeli .....	62
2.2.4.8. Gordon Modeli .....	63
2.2.4.9. Redl ve Wattenberg Modeli .....	64
2.2.5.İlgili Araştırmalar .....	65

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>73</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	73
3.2 Evren ve Örneklem .....	73
3.3 Veri toplama araçları .....	73
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	73
3.3.2. Sınıf Yönetimi Ölçeği .....	74
3.3.3. Kişisel Anlam Profili (KAP) Orijinal Formu .....	74
3.4. Veri Analizi .....	75

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

<b>BULGULAR .....</b>	<b>77</b>
4.1. Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular .....	77
4.2. Temel Probleme ve Alt Problemlere Yönelik Bulgular .....	80
4.3. Temel Probleme Yönelik Bulgular .....	98

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>100</b>
5.1.Sonuç ve Tartışma .....	100
5.2. Öneriler.....	108
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>109</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>125</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>133</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.4.1: Ölçek İç Güvenirlik Analizi .....	75
Tablo 4.1.1: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	77
Tablo 4.1.2: Katılımcıların Mesleki Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	77
Tablo 4.1.3: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	77
Tablo 4.1.4: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	78
Tablo 4.1.5: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	78
Tablo 4.1.6: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	78
Tablo 4.1.7: Katılımcıların Gelir Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı .....	79
Tablo 4.2.2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	82
Tablo 4.2.3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	83
Tablo 4.2.4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	84
Tablo 4.2.5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	86
Tablo 4.2.6: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu .....	87
Tablo 4.2.7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu .....	88
Tablo 4.2.8: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu .....	88
Tablo 4.2.9: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu .....	89

Tablo 4.2.10: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu.....	90
Tablo 4.2.11: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu.....	92
Tablo 4.2.12: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	94
Tablo 4.2.13: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	95
Tablo 4.2.14: Katılımcıların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu .....	96
Tablo 4.2.15: Katılımcıların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu.....	97
Tablo 4.3.1: Kişisel Anlam Profili ve Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi Sonuçları.....	98

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt</b>	: Aktaran
<b>A.g.e.</b>	: Adı geçen eser
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>SPSS</b>	: (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
<b>vb.</b>	: Ve Benzeri
<b>vd</b>	: Ve Diğerleri
<b>KAP</b>	: Kişisel Anlam Profili
<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>N</b>	: Frekans
<b><math>\bar{X}</math></b>	: Ortalama
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde her alanda çok hızlı bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Bu değişim süreci elbette eğitimi de etkilemektedir. Eğitimden beklentiler giderek farklılaşmaktadır. Rekabetin yolu değişimlere ayak uydurabilmektir. Küreselleşen dünyada eğitimden ekonomiye, sağlıktan teknolojiye kadar birçok sektörde yaşanan hızlı değişimler bireyin sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmiştir. Bu durumda eğitimin başarısı, uluslararası arenada rekabet edebilecek bireyleri yetiştirebilme gücü ile doğru orantılıdır. Eğitim sisteminin de bu vizyona uygun yapılandırılması gerekir. Aynı şekilde öğretmenlerin de bu vizyonla donatılması gerekir.

Eğitimin değişen rolü en çok öğretmeni etkilemiştir. Bu etki daha çok sınıf yönetimi alanında kendini gösterir. Öğretmenlerin kaliteli ve yetkin bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle sınıf yönetimi alanında yeterli olmaları gerekir.

Öğretmenin uyguladığı sınıf yönetimi stratejilerinin hedefe ulaşma derecesi kendi yetkinliğinin de bir göstergesidir. Eğer bir sınıfta disiplin problemleri yoğun yaşıyorsa öğrenci merkezli ve aktif bir öğrenmenin ihmal edildiği söylenebilir. Problemleri önlemek için iyi bir sınıf yönetimi stratejisi geliştirilmesi gereklidir. Etkinliklerin genellikle öğrencilerin kendi sıralarında uzun müddet sessiz bir şekilde oturmalarını gerektiren sıkıcı dinlemelerden ya da okumalardan oluştuğu sınıflarda disiplin problemleri çok daha sık görünür. Bu durumda öğretmenler, ders vaktinin büyük çoğunluğunu problemlili öğrenci davranışlarını söndürecek usuller, yöntemler geliştirmek ve bunları uygulamak için harcarlar (Saban, 2002:3).

İstenmeyen davranışların oluşma şeklinin tespiti ve bunlara yönelik önlem ve baş etme yollarının başarılı olması, sınıftaki öğrencilerin eğitim düzeylerinin çeşitli etkinliklerle asgari düzeye getirilmesiyle mümkündür. Etkili sınıf yönetimini ile öğrencilerin başarıları da artar. Öğretmenin her durumda sınıfta uygulayacağı bir stratejisi olmalıdır. Sınıf içindeki duruma göre strateji geliştiren öğretmen daha başarılı olabilir.

Öğretmenin yeteneği ve becerisi sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Daha kaliteli bir eğitime ulaşmak için öğretmenlerin eğitimciliklerinin yanında yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin sınıfta uygulamış olduğu sınıf yönetimi yaklaşımları yaşı, yetiştiği aile ve sosyal çevresi, eğitim düzeyi, ruh ve beden sağlığı ile ekonomik durum gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu çalışmamızda bu faktörlerden “yaşamın anlamı” faktörünün sınıf yönetimi davranışlarına etkisi incelenmiştir.

Son zamanlarda psikologlar tarafından çokça ilgi gören “yaşamın anlamı” kavramı pozitif psikoloji içinde ele alınmaktadır. Anlamlılık kavramı, bireyin hayatının hem uyumlu hem de yönetilebilir olan ve sahiplenici duygusu olarak tanımlanabilir (Schnell, 2009:483). Yaşamın anlamı kavramı çok değişik biçimlerde kavramlaştırılsa da daha ziyade kuvvet ile yoğunluk ve insanların anlam, önem ve hayatlarının hedeflerini biçimlendirme veya onları kuvvetlendirme gayretleri veya istekleri şeklinde tanımlanabilir (Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz, 2008:2). Kavram; pozitif psikolojinin konusu olması nedeniyle bir de psikolojiye artan ilginin de tetiklemesiyle son dönemde dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Pozitif psikoloji, yaşam şartlarının, dolu dolu yaşamaya, mutluluğa ve gelişime götüren yönleri üzerine odaklanmaktadır. Yaşamın anlamı Steger ve arkadaşları, tarafından kişinin oluşu ve varoluşunun önemini hissettiren ve duyguların oluşumuna imkân sağlayan bir kavram olarak tanımlanır. Anlam arayışı, hayatın çok daha doğal ve sağlıklı bir bölümü olmalıdır. Bu arayış bireyleri yeni fırsat ve uğraşları aramak için teşvik edici olmalı ve insanların tecrübelerini anlayarak düzenleme arzularını da desteklemelidir (Steger vd. 2008:3).

Yaşamın anlamı iyi olma durumunun daha karmaşık bir bileşeni olarak düşünülmektedir (Ryff ve Singer, 1998:1069). Yaşam anlamının göndermede bulunduğu unsurlar; yaşamın değeri ve amacı, hedefler ve manevi duygulardır (Jim, Purnell, Richardson, Golden-Kreutz ve Andersen, 2006:1355). Manevi dünyanın yaşamı anlama konusunda çok daha fazla yer kapladığı da bir gerçektir. İnsanların çoğu bir dini inancıya sahiptir. Dolayısıyla yaşamın anlamını da sahip olduğu inanıştan bağımsız olarak şekillendirmez.

Bireylerin psikolojik açıdan iyi olmaları, hayatlarından memnun ve mutlu olabilmeleri için dinî veya felsefi bir inancın varlığının son derece önemli olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak inanç ya da dünya görüşünü benimseme



yöntemiyle psikolojik iyi olma arasındaki ilişki incelendiğinde inanca karşı olmanın kişinin psikolojik yapısına ve çevresi ile olan ilişkilerine olumsuz yönde etki ettiği, özellikle yaşam amacına dair yüksek olmasa da negatif etkilere yol açtığı tespit edilmiştir. İbadetler ile ruh sağlığı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin varlığı hem yurtiçi hem de yurt dışı birçok araştırmada ortaya konmuştur (Ekşioğlu, 2011:67).

## **1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı şekilde bir ilişki var mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Alt Problemleri**

Araştırmamızın temel problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” Sorusuna ilişkin alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

Alt Problem 1: Araştırmaya katılan örneklemin yaşamın anlamı ölçeği puanları, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, yaş, yaşadığı yer ve gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problem 2: Araştırmaya katılan örneklemin sınıf yönetimi ölçeği puanları, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, cinsiyet, medeni durum, yaş, yaşadığı yer ve gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

- 1) Araştırmada, öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılacaktır.
- 2) Kullanılan ölçeklerin amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

## **1.5.Sınırlılıklar**

- 1) Araştırma, İstanbul ili, Küçükçekmece İlçesi sınırları içerisinde alınan örnekleme göre Devlet Ortaokullarında 2017–2018 Öğretim yılında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

## 1.6. Araştırmanın Önemi

İnsan ömrü boyunca kendini gerçekleştirme çabası içerisindeydir. Tarihsel kaynaklar incelendiğinde ünlü düşünürlerin çoğu zaman yaşamın anlamını aramış ve bu bağlamda sayısız çalışmaya imza atmıştır. Düşünürler insan yaşamını sorgulamış ve bu sorgulama zamanla diğer araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Topluma yayılan anlam araştırmaları çoğu zaman hayatın anlamı nedir, hayat nedir, yaşamak nedir, yaşam ne hakkındadır, hayatın amacı nedir, varlığın sebebi nedir? Gibi sorularla iç içedir.

Hayata anlam kazandırma, memnun olma, mutluluk, tatmin duygusu ve hoşnutluk olarak yaşanan tüm öznel deneyimler aslında akış deneyiminin birer göstergesidir. Bu deneyimler akış deneyiminin sonucunda yaşanır. Bireyin kendi kapasitesine uygun ve kendini geliştirecek etkinliklerde yer alması durumunda gerçekleşir. Dolayısıyla kişi ihtiyaçlarını belirleyip kendine yol haritası çizerken kapasitesini bilmeli kapasitesinin üstünde bir hedef belirlememelidir.

Yaşamın anlamını fark eden ve kendini tanıyan bireylerde sınıf yönetim becerisinin de iyi olacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların ışığında yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin bu bağlamda araştırılmaya değer ve önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde yaşamın anlamı ile sınıf yönetiminin ilişkisinin sınırlı sayıda incelenmesi de bu alanda araştırma yapılmasının bir gereklilik olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Elde edilecek sonuçların yeni araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. YAŞAMIN ANLAMI

İnsanın varlığının hiçbir sebebe dayanmaması olgusu mantığa ve bilince ters düştüğünden, insan hem kendisinin hem de içinde yaşadığı dünyanın varoluşuna anlamlar yükleme çabası içindedir. İnsan hep bir yaratıcı arayışına girmiştir. Farklı dinlerin, inanışların etkisi hiç şüphesiz insanların yaşamlarına anlam katmaları konusunda belirleyici olmuşlardır.

Sanayi devriminin ve elbette bu devrimin getirilerinden olan kapitalist düzeninin de tetiklemesiyle insan, varlığını daha çok sorgular hale gelmiştir. Ancak bütün bu unsurlar bir yana “var olmak” “niçin?” sorusunu beraberinde getirir. Bu yüzden denebilir ki, insanların anlam arayışı insanlığın tarihi kadar eskidir. Dinler tabiatı gereğince dünyaya ve varoluşa ilişkin önceki yaşam, yaşam ve sonraki yaşam kavramları çerçevesinde bir anlam sunarlar. İnsanların çoğu bu pencereden hayata bakarlar, Çerçevelerini bu yapı içinde meydana getirirler. İnsanın anlam arayışını sadece felsefe ya da sadece dinler irdelememiştir. Psikoloji biliminin de bu konuya fazlasıyla yer ayırdığı görülebilir. Anlam arayışı daha çok İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan soğuk savaş döneminde psikolojinin temel konularından biri olmuştur. Psikolojinin yapısı ve hedefine uygun bir şekilde bu konunun genellikle bireysel anlam arayışı kapsamında incelendiği görülebilir (Sezer,2012:213).

##### 2.1.1.Yaşamın Anlamı Nedir?

Aslında insan, hayatı boyunca kendini gerçekleştirme çabası içindedir. Var olan potansiyelini olumlu yönde ve sonuna kadar kullanabilme yolunda gayret sarfeden insan karşılaştığı engellerle beraber de çoğunlukla hayatı sorgulamaya başlar. Özellikle son yıllarda psikologlar için önemli bir gündem maddesi haline gelen “yaşamın anlamı” kavramı pozitif psikoloji içerisinde ele alınır. Anlamlılık kavramı, genel olarak, kişideki yaşamın; önemli, uyumlu, yönetilebilir ve sahiplenici duygusu olarak tanımlanmaktadır (Schnell,2009:483). Yaşamın anlamı sorusunun; hayatın anlamı ne demektir, hayat ne demektir, yaşamak ne demektir, yaşam ne ile ilgilidir, yaşamın hedefi nedir, varlığın sebebi nedir gibi sorularla beraber irdelenmesi gerekir.

Anlamın; kişi tarafından var olabilmesi için olayın daha önceki inançları ve beklentileri ile mantıklı şekilde uyuşması gerekir. Hayatın anlamı; önemli veya sıradanlıktan kurtulma duygusundan doğar (Leontiev, 2005:45).

İnsan hayatında bir iyi oluş olarak düşünülen yaşamın anlamı; özellikle son zamanlarda insanların ilgisini çekmeye başlamıştır. Ryff ve Singer, yaşamın anlamını iyi olma durumunun daha kapsamlı bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir. Psikoloji ve psikiyatri bilimleri açısından önemini her zaman koruyan olan ve son zamanlarda psikoloji yaklaşımlarının çoğunu etkisi altına alan yaşamın anlamı kavramı, aslında insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (Zika ve Chamberlain, 1992:133). İnsanın hayatı boyunca en önemli gayesi içsel doyumunu gerçekleştirmek olmuştur. Kapasitesinin her alanını kullanmak isteyen insanoğlu bu amaca ulaşamadığında mutsuz olmuş ve hayatın anlamını sorgulamıştır. İnsanoğlunun yaşamış olduğu korkular, anlamsızlık duyguları, ölümden sonrasının bilinmezliği, insanlarda dayanılması güç ruhsal bir durum oluştururlar. Bu duygular insana kendini huzursuz hissettirir.

Tarih boyunca birçok sorunu çözen insanoğlu kendi varlığından kaynaklanan çelişki ve sorunları çözme konusunda başarısız olmuştur. Yine de insanoğlunda kendisini ve etrafındaki dünyayı anlamak için var olan arzu hiç sönmemiştir. Bu sorunların çözümünü daha çok felsefede arayan insanoğlu, metafiziğe yöneldiğinde kendine makul gelen çözümlerle karşılaşmıştır. Günümüzde bireyler, her alanda kendini gösteren ve empoze edilen bir yaşamla karşı karşıyadır. Bireyin istemediği bu yaşam tarzları, psikolojik dengeyi bozarak, bir taraftan yaşamın sürmesi için gereken enerjiyi açığa çıkarıp diğer yandan da bütün enerjisini yok edecek bir paradoksla bireyi çaresiz bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2010:116).

Modern bilim anlayışına baktığımızda yaşamın anlamı ilk olarak karşımıza 20. Yüzyılın başında W. Dilthey, E. Spranger, S. Freud ve A. Adler'in eserlerinde çıkar. V. Frankl ve A.N. Leontiev'in eserleriyle beraber yaşamın anlamı kavramı işlenmeye 1940'larda da devam eder (Leontiev, 2005:46). Psikiyatrist Victor Frankl'ın (2009:125), kendisine ve diğer insanlara tedavi sürecinde yaşamın anlamının önemini düşünmek için ilham veren Nazi Toplama Kamplarında yaşadıklarıyla ilgili yazdıklarından sonra yaşamın anlamı kavramı klinik bir yapı olarak ortaya çıkar. Bu yüzden yaşam anlamı ile ilgili çalışmaların esin kaynağını Frankl oluşturmaktadır.

Yaşam anlamı farklı şekillerde kavramsallaştırılan ve psikoloji literatüründe değişik biçimlerde irdelenen çok yönlü bir yapıdır. Bu kavramla ilgili çalışan bireylerin sayısı kadar farklı tanımlamalar farklı yaklaşımlar geliştirilmiş gibidir (Taş, 2011:16).

Yaşamın anlamı daha çok maneviyata göndermede bulunur. Yaşamın anlamının en çok dinsel kaynaklarda irdelendiği ve bu kaynaklarda insanlara yol haritası çizildiği görülür. Yaşamda anlam; kişinin kendi bakış açısını kullanarak yüklediği anlam, belli bir amaca yönelme, sağlıklı olmanın belirtisi (Ryff, 1989: 135) ve vurgulanan tanımların tabii bir neticesi olarak uyum sağlamayı kolaylaştırıcı gibi değişik biçimlerde ele alınmıştır.

Hayatta karşılaşılan her durum, insana çözülmesi gereken bir sorun getirir. Sonuçta yaşamın anlamının ne olduğu sorusuna verilebilecek kesin bir cevap olmadığı ortadadır. Aslında bu sorunun muhatabı insanın kendisidir. Her birey kendi anlamını kendisi bulacaktır. Her an hayat tarafından sorgulanır ve her birey yalnızca kendi hayatı için cevap verirken aslında yaşama da cevap verir; sadece sorumlu olarak bunu yapabilir (Taş, 2011:18).

Hayatlarının ne kadar anlamlı olduğunu farkedemeyen bireyler, çok daha anlamlı seçimlerde bulunabilir. Bu bireyler; başarı, din, kendini kapasitesini aşma, kendini kabul, başarı için gerekli tedbirleri alma, başarı yollarını belirleme ve umutlu düşüncelerin önünü açma gibi çeşitli durumlardan birçok amaçlar çıkarabilir. Böylece yaşamın anlamı uygun hedef gerçekleştirmede kişiye yardımcı olabilir (Dogra vd, 2011:89).

Hayata yön veren anlam, bireyin günlük yaşamında ve iş yaşamındaki felsefesini de belirleyebilir. Anamlı yaşantının yansımaları dini hizmetlere, törenlere katılma, onlar gibi giyinme gibi bir tercihi de içerebilir (King ve Hicks, 2009:317).

Yaşamın anlamını kavrama hayatın sadece geçen zamanın anlarından ibaret olmadığını kavramaktır. Bizim yaşam anlamı duygumuz; eşyanın tabiatı üzerindeki bakış açımızdan, temel değerlerimizden, çevremizdeki sosyal sistemlerden ve yaşadığımız hayatın özel anlarından büyük ölçüde etkilenir. Biz sabit belirli bir anlam duygusuna sahip olduğumuzda bu şeyler arasındaki etkileşimde bir süreklilik olur. Yaşam monotonlaştığında diğer her şey de ona sıkı sıkıya uymaya başlar, her şey standartlaşır ve biz ondan kurtulmak isteriz (Howard, 2009:14). Bu kurtuluş

çabası anlam arayışı olarak değerlendirilebilir. Steger ve arkadaşlarına göre (2008:80) anlam arayışı, yaşamın doğal ve sağlıklı bir kısmı olmalı, insanları yeni fırsatlar ve uğraşlar aramaya yönlterek bireylerin kendi tecrübelerini anlama ve düzenleme isteklerini desteklemelidir.

Anlam yoksunluğunu kendini hissettirebilmesi öncelikle anlamın var olmasını gerektirir. Anlam bulma bireyin önceki varsayımlarını da yeni yaşantının asimile etmesini içerir. Kişi eğer yaşantı ve beklentileri arasındaki farkı biliyorsa hayatı anlama konusunda daha başarılıdır (King ve Hicks, 2009:320).

Anlam arayışı varoluşsal bir durum olarak görülmektedir. Özellikle varoluşçu felsefeyi savunan psikologlar stresin yaygınlaşmasının geleneklerin yok olması ile modern bürokratik toplumun bir neticesi olduğunu iddia etmektedir. Kişiler yaşamak istiyorlarsa diğerleriyle yüzleşmek mecburiyetindedirler. Bu dışsal durumlar insanoğlunun anlam arama isteğini engelleyerek varoluşsal bir boşluk yaratırlar. Bu varoluşsal boşluk ise bireylerde intihar düşüncesine yol açabilir (Dogra ve diğerleri, 2011:89).

Yaşama bireysel alanda anlam katan birçok unsur vardır. Bireysel bakışta, yaşamın anlamı herkes için farklı unsurlardan oluşabilir ve herkes anlama farklı yollardan ulaşabilir. Örneğin, Camus'un "*Mutlu Ölüm*" romanının başkahramanı Meursault yaşamını anlamlı kılmak için birçok plan yapar ve attığı her adımı hesap eder. Meursault 'a göre yaşamın anlamı, çok para kazanmak, tamamen dertten ve tasadan uzaklaşarak rüyada gibi bir hayat yaşamak ve sonunda mutlu ölmektir. Kahramanımız romanda "... eğer yeteri kadar güçlü ve sabırlı olabilseydim... yaşamımı nerelere taşıyabileceğimin farkındayım. Ben bu hayatı sanki bir deney gibi yaşamaktansa kendi hayatımın deneyi olurum," der. Bu hedefe ulaşma adına bir cinayet bile işler ve gerçekten de hedeflediği, planladığı gibi bir hayat sürer. Ve planlamış olduğu şekilde de ölür (Başkaya,2013:24).

Akış deneyi üzerine kurulu olan ve Csikszentmihalyi tarafından geliştirilen akış kuramı aslında hayatın anlamının kişiye özel olduğuna önemli bir kanıt olarak gösterilebilir. Akış deneyimi; her hangi bir güçlüğe karşılık gelen aynı düzeyde ya da daha yüksek düzeyde beceri, net bir hedef, durumun kontrol edilip geri dönüt alınması, dikkatin odaklanması, öz-bilinç kaybı ve etkinliğin neticesinde haz alınmasına yönelik kişinin ifade ettiği bilinç hali olarak tanımlanır. Aslında akış

kuramının tam olarak vurguladığı şey, kişinin kendi içsel yaşantısını kontrol ederek mutluluğa ulaşabileceğidir (Sahraç, 2007:17).

Hayata anlam kazandırma, memnun olma, mutluluk, tatmin duygusu ve hoşnutluk olarak yaşanan tüm öznel deneyimler aslında akış deneyiminin birer göstergesidir. Bu deneyimler akış deneyiminin sonucunda yaşanır. Bireyin kendi kapasitesine uygun ve kendini geliştirecek etkinliklerde yer alması durumunda gerçekleşir. Dolayısıyla kişi ihtiyaçlarını belirleyip kendine yol haritası çizerken kapasitesini bilmeli kapasitesinin üstünde bir hedef belirlememelidir. Belirlenen ve ulaşılan her hedef kişinin içsel yapısına yeni bir tuğla eklemekte, kişinin yapabileceklerinin sınırını genişletmekte, bu da bir sonraki hedefin daha üst seviyede olabilmesine zemin hazırlamaktadır. Ulaşılan her hedef, başarılan her etkinlik kişiye duyuşal zevk olarak yansımaktadır. Duyusal zevkler yaşamın kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesi hususunda pekiştireçler olması nedeniyle önemlidir. Ancak akış kuramına göre bunlar ruşsal düzenliliğın sağlanması açısından yeterli olmaz. Bu nedenle akış deneyimi haz odaklı (hedonistik) değil, mutluluk odaklı (eudomanistik) olarak görülebilir (Sahraç, 2007:23). İnsanların meslek sahibi olmak, mesleğinde başarılı olmak gibi kısa vadeli amaçları olsa da nihai amaç mutluluktur.

### **2.1.2.Yaşamın Anlamı Kavramının Düşünsel Altyapısı**

Yaşamın anlamı kavramı, hayatın ya da var olmanın önemini ve yapısını irdeleyen felsefi bir soru olarak öne çıkmaktadır. Hayat nedir, yaşamak nedir, niçin yaşarız, varlığın sebebi nedir gibi sorular insanlık tarihi boyunca süregelmiştir. Tarih boyunca daha çok dini referanslarla açıklanan bu soruların cevabı felsefenin de çoğu kez ana gündem maddesi olmuştur. Felsefi, bilimsel ve dinsel araştırmalara konu olan bu tartışmalar üzerine çok sayıda fikir yürütülmüştür. Toplum, varlık, psikoloji, ahlak, mutluluk, özgürlük konularını merkeze alan felsefi ve dinsel tartışmalar çok yapılmış, aynı adla birçok kitap yazılmıştır. Daha çok evrenin doğumunun ve oluşumunun üzerinde yoğunlaşan bilimsel çalışmalar yaşamın nasıl olduğu üstünde durur. Materyalist ya da mistik felsefi fikirlerin yanında, dinsel fikirler daha çok mistik- metafizik şeklinde kendini gösterir.

#### **2.1.2.1.Victor Frankl**

Avusturyalı ünlü psikiyatr Viktor Frankl'ın "İnsanın Anlam Arayışı" adlı eseri, otuzdan fazla yabancı dile çevrilmiştir. Eser, dünyada 12 milyondan çok bir satış

rakamı yakalamıştır. Frankl bu eserinde kurucusu olduğu logoterapinin ilkelerini anlatmaktadır. Bu ilkeleri anlatırken de, İkinci Dünya Savaşı sırasında bir toplama kampındaki deneyimlerinden yararlanmaktadır. İnsanoğlunun anlam arayışında Frankl, insan kişiliği hakkında yeni bir düşünme tarzı oluşturma yoluna gider (Frankl, 2009:32). Frankl, Freud'un libidosal içgüdüleri ile Hull'un uyarıcı-tepki davranışının, insanın niçin yaptığının, ne yaptığının ve hayattan gerçekten ne istediğinin özellikle soykırım sonrasında ve savaş sonrası belirsizlikte yeterince açıklamadığını görmüştür. O psikanalizm ve davranışçılığı yeniden biçimlendirmeyi amaçlayan anlam ve amaç eksenli varoluşçu psikolojiyi ileri sürer (McAdams, 2010:174).

Frankl'a göre çağın varoluşçu stresinin ve kaygısının asıl kaynağı anlam yokluğunda yatmaktadır. Yaşamın anlamının insandan insana farklılık gösterebildiğini düşünen Frankl'a göre, bu anlam günden güne hatta saatten saate bile farklılık gösterir. Yaşamın genel anlamından ziyade, belli bir zamanda insan yaşamının özel anlamı daha önemlidir. Bireyin girdiği anlam arayışı soyut olmamalıdır. Herkesin hayatında kendine özel işi, kendine özel arkadaşları, farklı uğraşları ve uğrunda savaşıacağı idealleri de bulunmalıdır. Hayatın içindeki her durumun insana meydan okuyarak çözülecek birçok problem ile insanı baş başa bıraktığını iddia eden Frankl'a göre, herkesin yaşam tarafından sorgulandığı bir durum vardır. Ve insan bu sorgulama kapsamında yaşama cevap vermektedir. Frankl'a göre yaşamın gerçek anlamı bireyin kendisinde değil, dünyada aranmalıdır. Frankl bu özelliği "insan varoluşunun kendini aşkınlığı" olarak tanımlar (Sezer, 2012:217).

Frankl, bireyin yaşamın anlamını üç değişik yöntemle bulabileceğini iddia eder. İnsan ya bir eser meydana getirerek ya iş yaparak, bir insanla iletişime girerek ve ya bir şey yaşayarak ve kendi acı haline karşı bir tavır üreterek yaşamın anlamını bulabilir. Yaşamda anlam bulmanın kökeninde kişinin sorumluluklarını almasını gören Frankl, diğer bir anlam bulma yolu olarak da sevgiyi gösterir. Frankl; başka bir bireyin kişiliğini en derininden kavramanın tek yolunun sevgi olduğunu belirtir. İyilik, dürüstlük, doğruluk, insanı ve doğayı sevmek, yaşamı anlamlandıran önemli değerlerdir. Eğer birey sevmezse, diğer bireylerin de özünü anlayamaz. İnsan ancak severek, insanların sahip olduğu potansiyeli görür ve potansiyellerinin gerçekleşmesini sağlar (Sezer, 2012:217). Frankl, yaşamda anlam bulmanın bir başka yolunun da yaşanması elzem olan acıya karşı bir duruş geliştirebilmektir.



Birey umutsuz bir durumla karşılaştırsa da, değiştirilemez bir kaderle yüz yüze gelse de yaşamda bir anlam bulur. Frankl, bireyin bu şekilde kişisel bir trajediden kişisel bir zafer çıkarabileceğini ileri sürer. Bu, yalnızca insana has bir özelliktir. Birey durumu değiştirmeyecek bir noktaya geldiğinde de, kendini değiştirerek acıyı yenebilir. Her acının ayrı bir anlamı vardır (Sezer, 2012:217).

Frankl'ın yaklaşımlarını referans alan araştırmalar, anlamın birçok yönünün olduğunu vurgulamıştır. Her araştırmacı anlamın farklı yönünü görür ve yapılan tanımlar da bu nedenle birbiriyle çelişir. Bu yüzden yazarların çoğu, bir tanım bulmak için uğraşmazlar. Ya da bir tanım yapsalar da çok basit tanımlamalar yaparlar. (Leontiev, 2005:46). Frankl da zaten bireyin soyut bir anlam arayışına girmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Frankl'a göre; her insanın hayatında özel bir mesleği ya da uğruna çaba harcayacak bir misyonu, yerine getirilmeyi bekleyen somut bir görevi vardır. İnsanoğlu bu görevinin farkına varmalıdır. (Frankl, 2009: 135). Frankl görüşlerini ifade ederken insanoğlunu yoğun, derin, karmaşık ve soyut anlam arayışlarından alıkoyup ulaşabileceği, elde edebileceği ve bilimsel olarak ölçülebilecek sonuçlara odaklanmasını sağlamaya çalışmaktadır. Böylece birey anlamı daha kolay elde edebileceği gibi elde ettiği anlam da bireyi kolay ve hızlı bir şekilde tekrar motive edecektir. Frankl'ın bu tezi, Csikszentmihaly tarafından geliştirilen akış kuramını da destekler mahiyettedir.

Frankl'ın (2009) 'İnsanın Anlam Arayışı' adlı çalışması, anlamın kavram haline gelmesini sağlayan önemli bir eserdir. Kişilerin bireysel yaşam anlamlarını bulmak için çok iyi güdülenmelerini gerektiğini belirten Frankl'a göre, iyi güdülenmek yaşamın doğasını anlayarak yaşamın önemli, değerli ve amaca yönelik olduğunu hissetmektir (Morgan ve Farsider, 2009). Frankl anlamı, yaşamak için bir sebep olarak ve yaşamının önemli olduğunu yaşayarak veya hissederek kavramaya çalışma olarak tanımlamıştır. Yaşamın anlamının yaşamda yüksek bir amaca kendini adanma ve bununla tatmin olmaya göndermede bulunma olduğunu iddia eden Frankl, bu amacın kişiye yaşamak için bir neden sağladığını da vurgular. Yaşam sadece hayatta kalma arayışı değil dünyada bir fark yaratabilme tecrübesidir (De Klerk, Boshoff ve Wyk, 2009:198).

Frankl yaşamı anlamının üç yolla bulunabileceğini iddia etmektedir. Birinci yol, bir eser meydana getirmek ya da bir iş yapmaktır. Bu yola birey başkalarının hayatlarına dokunur, katkıda bulunur. İkinci yol, bir şeyler yaşamak veya bir insanla etkileşim

içine girmektir. Yalnızca işte anlam bulunmaz, sevgide de bulunabilir. Üçüncü yol da, hiçbir şekilde değiştiremeyeceği bir kader yaşayan umutsuzluk girdabı içinde olan çaresiz bir birey bile kendini aşarak kendini değiştirebilir. Bunun yolu dan acıyla yüzleşerek ondan kaçmamaktır. Acıdan utanmamak onun üstüne gitmek gerekir. Frankl'a göre en önemli olan yol bu üçüncü yoldur (Frankl, 2009: 123-157-158).

Yaşam anlamı kavramını sübjektif olarak gören Frankl, herkes için geçerli olan objektif bir yaşam anlamının olamayacağını, herkes için yaşamın anlamının farklı değerler içerdiğini söyler. Sonuçta yaşam sorunlara doğru çözümler bulmaktır. Ayrıca yaşam, her birey için kesintisiz olarak koyduğu görevleri yerine getirme sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Görevlerin farklılığı ister istemez bireylerin yaşam anlamı kavramlarının da farklı olmasına sebep olur. Bu yüzden yaşam anlamı insandan insana farklılık gösterir Yaşamın anlamını genel terimlerle tanımlamanın imkânsızlığının sebebi de budur. Yaşamın anlamına ilişkin sorular genel ifadelerle yanıtlanamaz (Frankl, 2009:123). Frankl insanın, hangi şartlar altında yaşarsa yaşasın, yaşamının anlamını asla yitirmediğini belirtir. Frankl'a göre yaşamın anlamı acıyı da, ölümü de, yokluk çekmeyi de kapsar (Frankl, 2009:123).

Frankl'a göre insanın anlam arayışı yaşamındaki temel motivasyondur. Bu anlam sadece kişinin kendisi tarafından bulunabilir oluşuyla ve böyle olması gereğiyle eşsizdir. Ancak o zaman bu kişinin kendi anlam istemini doyuran bir önem kazanabilmektedir (Frankl, 2009:132).

Frankl insanın anlam arayışının içsel gerilim yaratabileceğini belirtir. Bu gerilim ruh sağlığının vazgeçilmez bir koşulu olan gerilimdir. Yaşamlarının anlamı olmayan insanların yaşamalarının da anlamı yoktur. Dünyada en kötü koşullarda bile bir insanın yaşamını sürdürmesine, yaşamında bir anlam olduğu bilgisi kadar etkili bir şekilde yardımcı olacak başka hiçbir güç yoktur (Frankl, 2009:132). Bireyin umutsuz anlam arayışı boşa çıktığı zaman ne olur? Sorusunun cevabı Frankl'a göre en tehlikeli durumdur ve öldürücü olabilir (Frankl, 2009:135).

Duyguların zararlı etkileri ve insan yaşamının anlamsızlığının artması, onların anlamın yaşam için değerinin farkında olmaları, onların iç boşlukları ve Frankl'ın varoluşsal boşluk olarak tanımladığı, kaçındıkları şey tarafından sürekli izlenmelerinin bir sonucu olarak vardır. Ve birey varoluşsal boşluk ile birlikte yaşam

da önemli bir stres ile yüzleştiği zaman varoluşsal nevroz tetiklenebilir (Thakur ve Basu, 2010:56). Crumbaugh ve Maholick (1964) , kendileri ve Frankl tarafından yaşam amacı testi olarak tanımlanan bir test ile yaşam amacına psikometrik açıdan yaklaşımı benimseyen ilk araştırmacılar olmuştur.

Yaşamı anlamlı kılmak ve amaçla doldurmak için insanın temel motivasyonunun anlam aramak olduğunu vurgulayan Frankl, anlamı bulmanın insan hayattan bezmişken bile mümkün olabileceğini belirtir. İnsanı güdüleyen şey yaşamını anlamlı kılma çabasıdır.

### **2.1.2.2. Alfred Adler**

Bireysel Psikoloji'nin kurucusu olan, Avusturyalı psikiyatrist Alfred Adler, derinlik psikolojisinin de üç büyük kurucularından biridir. Adler de yaşama yüklenen anlamın insandan insana değiştiği fikrine yakın görüşler savunmaktadır. Ne kadar sayıda insan varsa hayata yüklenmiş olan anlam da o kadardır. Bu yaklaşım “her anlam aslın da diğerine göre yanlış da olabilir” yargısını da beraberinde getirmektedir. Hiç kimsenin yaşamın anlamını kesin olarak bilmesi mümkün değildir. Bu yüzden bir şekilde faydalı olan hiçbir açıklamaya mutlaka yanlış denemez ( Adler, 2010:125). Adler de yaşamın anlamına ilişkin soruların genel ifadelerle yanıtlanamayacağı kanısındadır. Anlamın durumlarla belirlenmeyeceğini, durumlara yüklenen anlamla kendimizi belirleyeceğimizi belirten Adler, anlama zahiri açıdan yaklaşmıştır. Bu yaklaşım da kişinin bütünüyle iç dünyası ile bağlantılıdır (Adler, 2010:127).

Frankl'ın aksine Adler yaşamın anlamını temel bir motivasyon kaynağı olarak görmemektedir. Adler de anlam arayışı tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğunu kabul eder. Hatta ve günümüzde de insanların “İyi ama yaşam niye var! Anlamı nedir? “ diye sorduklarını doğrular. Adler insanların bu tür soruları yalnızca bir yenilgi yaşadıkları zaman sorduklarını söyleyerek insanları bu soruları nedeniyle suçlamının da gereksiz olduğunu vurgular. Bu çok doğal bir davranıştır. Her şey güllük gülistanlıkken ve zor dönemler yaşamazken bu soru asla akla gelmez. Bu bakış açısına dayanan Adler anlam arayışını aslında sağlıklı olmamanın bir göstergesi olarak görmektedir. Adler insanların bu soruları daha ziyade kendi eylemlerinde ortaya koyarak yanıtladığını ifade eder. Adler'e göre eğer bizler kulaklarımızı sözcüklere kapatır ve eylemlerin gözlemine odaklanırsak her insanın kendi ”yaşam anlamını” oluşturduğunu ve tüm görüşlerinin tutumlarının,

hareketlerinin, ifadelerinin, tavırlarının, tutkularının alışkanlıklarının ve kişilik çizgilerinin bu anlamla uyumlu olduklarını görürüz (Adler, 2010:127). Her şey yolunda gittiğinde anlam, doğru bildiklerimizden nemalanır. Bir şeyler kötü gittiğinde ise anlam çaba gerektiren bir süreç olarak daha güvenilir bir hal alır.

Psikologlar da genellikle Adler gibi travmalar yaşandığı zaman ya da kişi hayattan beklentilerinin çok altında kalıp boşluğa düştüğünde anlama değinirler. Fakat hayat genellikle bizim beklentilerimizi karşılar ve anlam çoğu zaman iyi ile ilişkilendirilir. Anlamın sonuçları, kişi bir olaydan bir şeyler öğrendiğini hissettiğinde, birtakım kazanımlar elde ettiğinde, kişi olarak zorluklarla geliştiğinde daha net görülebilir. Bu yüzden anlam, travmatik olaylardaki anlam arayışı ile bağlantılı genel bir süreç olarak değerlendirilebilir. Anlam bulmada bireysel farklılıklar çok önemlidir. Anlam bir de olumsuz yaşantılarda algılanabilir. Dini hassasiyeti daha yüksek olan kişiler, cennette tekrar karşılaşmayı içeren anlam sistemi ile anlamı bir sevdiğinin ölümünde bulabilir (King ve Hicks, 2009:318).

Adler, yaşamın anlamı ile topluma olan katkıyı adeta bir tutar. Adler'e göre anlam her zaman yaşamın bütününe katkı sunmaktır (Adler,2010:154). Doğru anlama ancak bu anlam aktarılabilirdiğinde ulaşılabilir. Yalnızca tek bir insan için anlam taşıyan bir kelime anlamsızdır. Amaçlarımız ve davranışlarımız için de aynı şey söylenebilir. Adler, anlamı başkalarına ve topluma olan katkısı nispetinde değerlendirir. Adler'e göre, Her insan önemli biri olmak ister. Ancak önemli biri olmalarının ölçüsünün başkalarının yaşamlarına yaptıkları katkılarla doğru orantılı olduğunu görmezlerse hep yanlış yaparlar (Adler, 2010:154) Adler insanlık tarihine atıfta bulunarak düşüncelerini destekler.

Geçmişten kalan, atalarımızdan elde ettiğimiz mirasa baktığımızda onlardan geri kalan tek şeyin insan yaşamına olan katkıları olduğunu vurgulayan Adler, işlenmiş toprak, yollar, binalar, onların yaşam deneyimlerinin sonucu olan gelenekler, felsefe, bilim, sanat gibi unsurların bize aktarıldığını belirtir. Atalarımızı var eden şey, onları anlamlı kılan şey günümüze yapmış oldukları katkılardır. İşbirliğine yanaşmayan, yaşama hep değişik anlamlar veren, yaşama vermektten çok yaşamdan almaya odaklanan insanların arkalarında hiç iz bırakmadıklarını söyleyen Adler, bunu anlayan ve toplumsal ilgi ve sevgi geliştirmeye çalışan insanların her zaman iz bıraktığını ve konuşulduğunu söyler (Adler, 2010:162). Sadece kendini düşünen

insanların, kendilerine göre yaşamlarında bir anlam olsa bile topluma katkı sunmadıklarından bu, anlam sayılmaz.

İnsanlar öncelikle kendilerini ve yaşadıkları dünyayı anlayarak yeryüzünde eşsiz olduklarının farkına varmalı ve yaşamlarında başarılı olmaya çalışmalıdırlar. Böylece yaşamın şu anki anlamını yaşarlar. Bu nedenle insanın motive kaynağının hem sahip olduğu hem de aradığı anlam olduğu düşünülür. Bununla birlikte insan anlam arayışında da bulunmaktadır. Anlam arayışı hayatın doğasına uygun olarak, insanı yeni fırsatlar ve uğraşlar arama ve arzularını ateşleme, yaşantılarını şekillendirme olarak ele alınabilir (Adler, 2010:162). Bu bağlamda, anlamı aramak, sağlığın bir göstergesi olarak değerlendirilebileceği gibi sağlıksızlığın göstergesi olarak da görülebilir. Yaşamın anlamını kavramak, hayatın sadece akıp giden zamanın anlarından ibaret olmadığını kavramaktır.

### **2.1.2.3. Albert Camus**

Fransız yazar ve filozof Albert Camus, daha çok varoluşçuluk ile ilgilenmiş, absürdizm akımının da öncülerinden olmuştur. Camus, yaşamın anlamını tamamen maddeci bir bakış açısıyla yorumlamıştır.

Camus'a göre en temel sorunumuz yaşamın anlamı konusunda kesin bir yargıya varabilmektir. Her insan hayatında en az bir kez mutlaka yaşamın anlamı hakkında kafa yormuştur. Camus de bu sorunu irdelerken, bireyi merkeze alır. Birey, yaşadığı zamanın bütün çelişkilerini, dertlerini, kaygılarını, yabancılığını kendinde toplar. İnsan, kendi hayatını istediği şekilde düzenleyip denetleme ve yaşama şansına sahip olmaz. Ev ile iş arasında sıkışıp kalan hayat, onun bütün varoluşunu belirleyip sınırlar duruma gelmiştir. Sabah kalkıp işe gider ve çalışır. Daha sonra işi bitirerek eve gelir. Ardından yemek yer ve son olarak da uyur. Bunların hepsi aynı sırayla hiç değişmeden, aynı monotonlukta her gün, her hafta, her ay her devam eder. Bu tekdüzelik belli bir yerden sonra insanı hayatın anlamını sorgulamaya iter. Ve sonuçta yaşananların saçma olduğu görüşü beyinlerde yer eder.

Albert Camus ölümle yaşamın anlamının aslında iç içe olduğunu savunur. İntihar sorunu Camus düşüncesi açısından çok önemlidir ve yaşamın anlamını araştırırken, yaşama dair yargıda bulunup bulunmama açısından hayati bir role sahiptir (Öz, 2017:541). Yaşamın anlamı, anlamsızlığı ya da intihar sorunu, Camus'u absürd (saçma) kavramı ile buluşturmuştur. Bu kavram, Camus düşüncesinde akla ve

mantığa aykırı olma durumunu belirtmek için kullanılmaktadır. İntihar düşüncesinin temelinde de aslında yaşamın bir bütün olarak absürd ve uyumsuz olduğu düşüncesi yatar. Uyumsuzluk hissi bir olay ya da bir yargının basit bir incelemesi olarak görülemez. Daha ziyade mevcut durumla gerçek arasındaki ya da bir eylemle onun üzerine çıkan dünya arasındaki karşılaştırmalardan doğar. Uyumsuzluk karşılaştırılan öğelerin ne birinde ne de öbüründedir. O, karşılaştırılmalarından doğar (Camus,2010:162).

Camus, insanı, dünyadaki en önemli varlık olarak görür. Camus'a göre, insan yaşamının korunması temel amaçtır. Camus, insan yaşamının sadece ölümden korunması değil, uyumsuzluktan da korunması gerektiğini ifade eder. Çünkü uyumsuzdan korunamamış olan insan, boşluk duygusuyla karşı karşıya gelebilir. Camus; uyumsuz kavramının bir objeyi veya somut ya da soyut bir varlığı değil, bir durumu anlattığını ifade eder. İnsan ya da dünya tek başına incelendiğinde uyumsuzluk görülemez. İnsanların dünyadan beklentilerinin olması, ancak dünyanın o beklentileri karşılayamaması ve insana kendini hiç açmaması, uyumsuzun en belirgin tanımı olarak karşımıza çıkar. İnsanın ölümlü yüz yüze oluşu da uyumsuzdur. İnsanın uyumsuzluktan zarar görmemesi için yaşamda mümkün olduğu kadar çok anlam bulması gerekir (Başkaya,2013:21).

Uyumsuzdan kaçmanın da yanlış olduğunu belirten Camus, bu kaçışın insanı götürdüğü yerin dinsel inanç olduğunu belirtir. Camus felsefesine göre; insanların çoğu dine sığınıp kurtuluş yolu ararlar. Camus buna “felsefi intihar” adı verir. Aslında yapılması gereken uyumsuzu direnmek, hayata sarılmaktır. Yaşamın anlamının zarar görmemesinin yolu budur. Camus'a göre uyumsuz, farkına varıldığı ve kendisine boyun eğilmediği ölçüde bir anlam taşır. Bu, aslında bu isyandır (Koç,2016:15). Uyumsuzluğun devam ettirilmesi, bir bakıma insanın yalın kalmasıdır. Korkularından, endişelerinden sıkıntısından, iç bulantısından, yabancılaşmasından ve onu hayat karşısında çaresiz ve güçsüz bırakan duygulardan; aynı zamanda onu yanıltan hayallerden, sevinçlerden de kurtulması demektir. Aslında burada Camus'ün yapmaya çalıştığı, yaşamın ve var olmanın anlamsızlığından hareket edip ona anlam kazandıran düşünceye ulaşmaktır (Öz, 2017:545).

Bilinçli başkaldırı uyumsuz olana varmaktır. Yani absürd olanı anlamaktır. Böylece insan uyumsuz yaşamı öğrenerek uyumsuz olan düşüncelerden, intihardan uzaklaşıp

kendini var eder. Yani, yaşamın anlamsız olduğunun bilincine varan insan, intiharı seçince aslında bu anlamsızlığı kabul eder. Zaten hayatın, evrenin, dünyanın tüm düzeninin absürd olduğunu tespit eden uyumsuz insan tüm bunlara baş kaldırarak yaşamayı seçer. Ve bu insan artık tüm açıklığıyla yaşadığının farkındadır (Camus,2010:68).

Kendini öldürmek uyumsuzu son vermek olduğuna göre, o zaman insanın anlama dair olan arayışı sonuçsuz kalır. Saçmalıktan kurtuluşun yolu, umut edip beklemek ya da yaşama son vermek değil, uyumsuzlukla yüzleşip direnmek ve karşı tutum almaktan geçer' (Tilbe,2008:69).

Hayatın anlamı, değerlerin iyice değersizleştiği günümüzde, yeni değerler üretip o değerlere sahip çıkarak kazanılabilir. Anlam, insan hayatına, ya çevresel bir amaç bularak, ya da olumlu bir ruh durumu meydana getirerek eklenmelidir. Camus da hayatın anlamını kişisel ve sosyal olarak incelerken bu düşünceyi savunur (Başkaya,2013:21). Camus da hayatın anlamının insandan insana değişeceğini belirterek hayatı ve onuru korumanın yolunun, yaşamı anlamlarla zenginleştirmekten, böylece hayatı arttırmaktan geçtiğini ifade eder.

#### **2.1.2.4.Jeremy Bentham**

Ünlü İngiliz yazar, Jeremy Bentham acıyı ve hazzı tabiattaki iki efendi olarak görmektedir. İnsanın ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini sadece bu ikisi belirler. İşlevsellik kuralına göre insana en büyük mutluluğu getiren şey “iyi”dir. “Hayatın anlamı: en büyük mutluluk prensibidir. Herkesi, en çok mutlu etmektir.” (Sabine, 1969:203).

Bentham’a göre; haz ve elem insan davranışlarının hepsinin ölçüsüdür. Bentham yararı da haz olarak açıklar. Bu durumda hayattaki tek amaç yarar ve haz elde etmek olur. Yani; iyi olan haz verir, hazzı veren şey iyi olan şeydir. Ahlâk ise hazların hesaplanmasıdır. Ahlâk literatüründe var olan ‘ahlâk aritmetiği’ veya ‘haz kalkülü’ denen şey de aslında Bentham’ın ‘haz veya mutluluk sayımı’ dediği şeydir. Haz ve elem ölçülebilir şeylerdir; mutluluk da hazları ölçüp hesaplama yöntemiyle elde edilebilir (Sabine, 1969:203).

Bentham’a göre; haz ve acılar niteliksel olarak birbirine üstün değilse de, nicelik olarak bakıldığında haz diğerinden fazladır. Dolayısıyla haz ötekisinden çok daha değerlidir. Davranış seçeneklerine bakıldığında, olabilecek en büyük mutluluğa

götürecek olan seçenek, en doğru seçenektir. Davranışların neden olacağı haz ya da elem niceliksel olarak hesaplanacağını iddia eden Bentham, hesaplama neticesinde, daha çok haz verecek olan davranışın tercih edilmesi gerektiği görüşünü savunur. Bir davranışın iyi kabul edilmesi için, o davranışın ürettiği hazzın, ürettiği acıdan fazla olması gerekir (Gürbüz, 2012:9-10). Bentham değeri belirleyen şeyin haz olduğunu ifade eder. Bentham, bu ahlâk tarihindeki meşhur ilkesini geliştirerek, ‘en çok sayıda insanın en yüksek oranda mutluluğu’ ilkesini ortaya atmıştır. Ona göre, insanın hazzın en yüksek derecesine ulaşması ancak bu şekilde mümkün olur.

Bentham’ göre, insanların keder ya da hazlara farklı oranlarda duyarlı olmasının nedenleri arasında; kuvvet, sağlık, sağlamlık, fiziksel yetersizlik, bilginin düzeyi, ve kalitesi, entelektüel birikimler, zihnin sağlamlığı, eğilimi, ahlaki duyarlılık, dinsel duyarlılık, dinsel tercihler, antipatik duyarlılıklar, sempatik duyarlılıklar, akıl hastalığı, maddi koşullar, sempati ve antipati yönünde bağlantılar, fiziki yapılar, düşünsel yapılar, yaşlar, cinsiyet, rütbelere, iklim, eğitim, soy, yönetim ve dini inanç gibi unsurlar yer alır (Yıldız,2014:40).

Kişilerin, koşullara göre duyarlılıkları da farklılık gösterebilir. Yasalar bu durum gözetilerek hazırlanmalıdır. Örneğin, yasalar koyulurken evlileri ya da çocuklu olanların düşünülmesi gereken durumlar olabilir. Verilen sürgün cezası, bekâr bir kişiyle evli ve çocuklu bir kişi üstünde aynı oranda etki göstermez (Bentham,2011:54-55).

#### **2.1.2.5.Soren Kierkegaard**

Danimarkalı filozof Kierkegaard’a göre insanın yapabilecekleri sınırlıdır. Ve insan bunun farkında olmalıdır. Her insan sonsuz bir yaşam ister, ancak buna insan kendi gücüyle ulaşamaz. Böyle bir çaba boş yere bir çabadır ve kaçınılmaz olarak da umutsuzluğu getirir. Kierkegaard, bir yaratana ve bu hayattan sonra da bir hayatın olduğuna inanmanın, insanı bu dünyada yaşadığı bunalımların çoğundan kurtaracağını belirtir. Kısacası Kierkegaard, anlamı Allah inancında bulunabileceğini söyler (Sezer, 2012:214).

#### **2.1.2.6.Friedrich Nietzsche**

Alman filozof Friedrich Nietzsche’nin felsefesinin ana temalarından biri nihilizmdir. Nihilizm (hiççilik) hiçbir şeyin var olmadığını ve hiçbir şeyin bilinemeyeceğini savunur. Nietzsche, yaşamdaki en büyük değerlerin değerini yitirdiğini, dolayısıyla



yaşamın anlamını kaybettiğini savunur. Nietzsche insanın hayatında bir anlam ve amaç olduğuna olan genel kabulün artık kaybolduğunu iddia eder. Nietzsche; Allah'a, birliğe ve hedefe olan inancın artık çöktüğünü, bu çöküşle beraber bu oluş dünyasının da bir aldanma olarak görüldüğünü söyler. Nietzsche'ye göre, yaşamın artık anlamı ve önemi kalmamıştır. Nietzsche eserlerinde yıllarca, insanüstü güçlerde aranan yaşamın ve dünyanın anlamının, insanın kendi anlam verme gücünde bulunabileceğinin altını çizmiştir. Bu anlayış varoluşçu felsefenin de ana çıkış noktalarından biri olmuştur (Sezer, 2012:214).

### **2.1.2.7.Jean Paul Sartre**

Ünlü Fransız filozof Sartre varoluşçu felsefenin savunuculuğunu yapmıştır. Dünyanın anlamsızlığıyla ilgili görüşünde, çağdaşı hiçbir filozofun olmadığı kadar uzlaşmaz bir tavır içine girmiştir. Sartre tarafından ileri sürülen yaşamın anlamsızlığıyla ilgili görüşünün kısa ve merhametsiz olduğu söylenebilir. Sartre var olan bütün şeylerin bir neden olmadan doğduklarını, zayıf yaşadıklarını ve kaza ile de öldüklerini iddia eder. Sartre'ye göre anlamsız olan doğuşumuz gibi ölüşümüz de anlamsızdır. Bu görüşler Sartre'ı eleştiri oklarının hedefi yapmaya yetmiştir. (Sezer, 2012:215).

Sartre'a göre insan kendi özgür davranışları ile kendi özünü meydana getirir. Bir öyle doğmak demek, önceden belirlenmiş bir durum içinde olmak olur. Yani yapılan davranışların zorunlu yapılmasını gerektirir. Bu da insanın özgürlüğüne ters düşer. Öyleyse, varoluş özün oluşumu yönünde bir imkândır (Çelebi, 2014:65).

Sartre'ın varoluşun özden önce geldiğini ifade eden anlayışı, insanın özüyle ve maddi varlığıyla beraber dünyaya geldiği görüşünü tümüyle reddeder. Özgür ve hür olan insan hiçbir mazeret ileri sürmeden kendi hayatından tamamıyla sorumlu olur. Doğduğunda ne özü, ne doğası ne de kaderi olan bireyler ne ya da kim olduğuna, nereye gideceğine, kim olacağına kendisi karar verir. Tüm insanlar kendilerinin varoluş değerlerini yaratmak zorundadırlar (Sartre, 2005:54).

İnsan kendi özünü meydana getirirken, bunu yaşamında sürekli eylemde bulunarak yapacaktır. Sartre'ın düşüncesinde de birey ve bireysellik önemlidir. Kişi başkasına değil, öncelikle kendisine güvenmesi gerekir. Zira insan, sonsuz sorumlulukların ortasında dünyaya terk edilmiştir, hiçbir yerden yardım alamaz, amacını kendisi

belirler, kaderini de kendisi belirler. Dünyada kendisi için zorladığı kaderinden başka kaderi yoktur (Christian, 1986:570).

Sartre'a göre mutlak özgürlüğe sahip olan insan, yaptığı seçimlerin sonuçlarından da tek başına sorumludur. İnsan özgür olarak yaptığı bütün işlerin sonuçlarını da üstlenme durumundadır. Sartre, daha da ileri gidip; insanın yalnızca kendi seçimlerinden değil, bütün insanların seçimlerinden de sorumlu olduğunu belirtir (Sartre, 2005:30).

Sartre felsefesinde, dünyada varoluveren insan, kendisini anlamsız bir varlık ve lüzumsuz bir hayat içinde bulur. Çünkü varlık yaratılmamış olduğundan, hiçbir sebebe de dayandırılmaz. Bu durum varlığı gereksiz, fazla ve saçma yapar. Bu durum ile karşı karşıya gelme, insanda bir irkilme ve tikslenme durumu oluşturur. Sartre, buna "bulantı" adını vermektedir (Sartre, 2005:32-34). Bir taraftan varlığının bütün yükünü omuzlarında duyan insan, diğer taraftan da varlığın saçma olduğunu anlayınca bulantıyı yaşar. Özgür olmaya mecbur insan, bu mecburiyetin kişiye kaçınılmaz olarak yüklemiş olduğu sorumluluğun gereği olarak sıkıntıya ve kaosa düşer. Bunun sonucunda da birey bulantı duyar. Görüldüğü gibi insan bir yandan varlığın bütün yükünü kendi hayatı üzerinde hissederken diğer yandan ise bu varlığın anlamsızlık ve saçma olduğu gerçeği karşısında kaygıya ve sıkıntıya düşer (Gürsoy, 1987:95-96).

Sartre felsefesinde özgür olan insanın sorumluluktan kaçması mümkün olamayacağı için bulantı da kaçınılmaz olarak karşısına çıkar. Hayatı boyunca sorumluluktan kurtulamayan insan bulantıdan da kurtulamaz. Bu yüzden bulantı, insanın varlığa gelmesi ile beraber başlar, yoksa bir sürecin sonucu olarak görülemez. Bulantı ve sıkıntı hali ise insanı eylemsizlikten ziyade harekete yöneltecektir. Çünkü sıkıntı yaşayan birey kurtuluşu hareket etmede, faaliyete yönelmede arayacaktır. Ancak bir eylem gerçekleştiren, hareket eden insan sonuçta yine kendini sıkıntı içinde bulacaktır. Bunun nedeni ise, eylemin sonucunun kişi açısından yeterli bir kriter taşınamaması ve insanın bunun sorumluluğunu tek başına üstlenmek zorunda olmasıdır. Bu kısır döngü, bulantı, eylem ve tekrar sıkıntı hali bireyin yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak devam edecektir. Birey hiçbir zaman bu kısır döngüden kurtulamayacaktır.

Bulantıyı her insanın aynı şiddette yaşamayacağını iddia eden Sartre, bu durumun sorumlulukla aynı paralelde olduğunu söyler. İnsan sorumluluktan kaçamaz. Bulantı, sorumluluklar görmezlikten gelinip azaltılabilir. Görünüşten öte bir anlam taşımayan bu durum yine bulantıya neden olmaktadır. Burada insan için bulantıyı hafifletmenin tek yolu faaliyetlere girişmek, eyleme geçmektedir. Bu ise insanın önüne bir an için bir bulantı yokluğu olarak çıksa da yeni sorumluluklar da beraberinde yeni sıkıntılar getirmektedir. Bu yüzden Sartre “bulantı nedir” sorusunu “insan bulantıdır” şeklinde cevaplar (Sartre, 2005:36).

#### **2.1.2.8.Sheldon Solomon ve Terör Yönetimi Kuramı**

Terör Yönetimi Kuramına göre, insanın ölümlü olması düşüncesi her insana belli bir kaygı yükler. İnsanların yaşamlarına bir anlam katan anlam, düzen ve süreklilik sağlayan, kültür birikimi bu varoluşsal kaygıyı azaltmaktadır. Kültürel değerlere bağlanan ve yaşamını bu değerlere göre şekillendiren bireyler kendilerini daha güvende hisseder. Bireyler benimsemiş olduğu kültürel değerler ve normların doğru olduklarına inandıklarında yaşamlarını daha anlamlı bulurlar. Kurama göre çevrelerinde bulunan başka insanların da aynı değer, ideal ve normlara sahip olması, kişilerin kendine güvenlerini artırır. Bu şekilde yaşamlarının anlamlılığına olan inançları da artar. Çevrelerinde bulunan başka insanların kendilerinininki gibi olmayan kültürel değerleri ve inançları benimsemiş olması ise yaşamın anlamlı olduğu düşüncesine zarar verip bireylerin kendilerine olan güvenlerini düşürür. Kurama göre bu olumsuz duygudan kurtulmak isteyen bireyler, diğerlerinin inançlarını ve düşüncelerini reddedebilirler. Ya da bu inançları ve bu inançları benimseyenleri küçümseyebilirler. Bireyler bu olumsuz duygulardan kurtulmak için farklı inanç sahiplerine kendi inançlarını benimsetme çabasına da girebilirler (Feldman ve Synder, 2005:401).

#### **2.1.2.9.Snyder ve Kontrol Olarak Anlam**

Terör yönetimi ile ilgili kuramın söylediklerini sınavan araştırmacıların tespitlerine cevap veren Snyder (1997:48), kişilerin hem birbirlerini hem de çevrelerini kontrol altında tutma ihtiyacını öne çıkarır. Kültürel standartlarla hareket eden bireyler birbirlerini kontrol edebilirler. Bu bireylerin kendilerine olan saygıları daha çok olmaktadır. Kültürel standartlara uymak bireyde kontrol ve anlam duygusunu güçlendirir. Bu özellik terör yönetimi kuramı ile benzerlik gösterir. Snyder (1997:48)

ayrıca, kontrolü çok spesifik bir yolla açıklamıştır. Snyder'a göre bireyler istedikleri sonuçlara ulaşmak ve istemedikleri sonuçlardan kaçınmak için yaşamlarındaki riskleri anlama çabası içinde olurlar. Bunda başarılı olmanın yolu da hiç şüphesiz kültürel standartlara uymaktır. Bireyler hayatlarını ne kadar etkili bir biçimde yönetebilirlerse yaşamın anlamı da o kadar artacaktır.

Yaşamın bunalımlarından en temel olanı “yaşamın anlamı” konusunda ortaya çıkar. Zaten kuramsal yaklaşımlara genel olarak göz atıldığında; anlam ve amaç araştırmasının bir insani bir özellik olduğunun işareti görülür. Varoluşçu ve hümanist özellikler taşıyan Logoterapi de aynı şekilde, çağın stres ve kaygısının asıl kaynağının yaşamın anlamı konusundaki eksiklik olduğunu ifade eder.

Terör yönetimi kuramı ve kontrol kuramı ise tüm bu yaklaşımlardan ayrı bir yerdedir. Bu kurama göre kültürün bireylerin yaşamlarını anlamlı bulmaları konusunda önemli bir katkısı olduğuna vurgu yapar. Kültür insanların hayatına anlam katar. Düzen ve süreklilik sağlar. Bu şekilde varoluşsal kaygıyı azaltır. Snyder'ın (1997:48-49) kontrol olarak anlam yaklaşımı incelendiğinde, bireylerin kültürel standartlarına uygun hareket ettiklerinde birbirlerini kontrol edebildikleri ve kendilerine olan saygılarını da artırdıkları görülebilir.

#### **2.1.2.10.Yaşamın Anlamı ve Din**

Dinsel yaşamın vazgeçilmez unsurlarından olan ibadetlerin, inananlarla yaratıcı arasında mevcut iman bağı ile kurulan ilişkinin çevreye yansımaları ve dinsel yaşamın pratik uygulama şekilleri olduğu söylenebilir. İbadetler; kulun, bir şekilde Allah'ın huzuruna çıkarak O'na yakın olma ve O'nunla irtibat kurma aracıdır. Bu açıdan bakıldığında ibadetler, insanın yaratıcısına olan kulluğunu göstermek, onunla manevi bir ilişki kurmak; itaat, bağlılık ve teslimiyet duygularını ifade etmek için ihtiyaç duyduğu kalıplaşmış hareket ve davranış sisteminin Allah tarafından belirlendiği kabul edilen şekilleridir (Certel, 1998:2). Kul ile Allah arasında bir manevi bağı kurularak ibadetlerin içten bir şekilde yapılması, bireylerin ruh dünyasında, hayatı anlamlandırma ve psikolojik iyi olma durumlarında olumlu gelişmeler sağlayabilmektedir.

Bireyin hayata yüklemiş olduğu anlam, hayata karşı duruşunu da bir bakıma şekillendirir. Hayatını daha anlamlı gören hayatına değer veren kişilerin

karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme konusunda daha başarılı oldukları söylenebilir (Kaya ve Küçük, 2017:21).

Din, bireylerin, kendi arzularıyla en iyiye, en doğruya ve en güzele ulaşmalarını sağlayan ilahî bir kanun olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2004:7). Din, ilahî varlığın içten yaşanması, yüceltilmesi ve insanın ilahî varlık ile kurduğu ruhsal ilişki olarak da ifade edilebilir (Yavuz, 1982:87). Din, çok üstün, güçlü bir varlığa inanarak onu kutsal olarak benimseme, ona bağlanıp tapınma davranışlarını kapsayan bir kurallar bütünüdür (Peker, 2000:19).

Psikolojik açıdan bakıldığında dinin, Allah ile insan arasında kurulan ruhsal ve manevi bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda hangi din olursa olsun hepsinin temel amacının, hayatı anlamlı kılacak şekilde insanları dünya ve ahiret mutluluğuna ulaştırmak olduğu belirtilebilir.

Bazıları tarafından zihinsel bir durum olarak görülen mutluluk kavramına Aristo çok daha farklı bakar. Genellikle mutluluk olarak tercüme edilen "memnuniyet" kavramı, varlığın sadece içsel bir durumunu değil, aynı zamanda belli şekillerde davranma eğilimini de içeren ruhsal bir durumdur. Ludwig Wittgenstein, beden ruhun en güzel görüntüsü olduğuna dikkat çeker. Aristoy'a göre; kişinin "ruh halini" anlamak için, yaptığı davranışlara bakmak gerekir. Yaptığı davranışlar bireyin ruh halini yansıtır. Aristo; mutluluğa, erdem yoluyla sahip olunabileceğini belirtir. Erdem ise, zihinsel bir tutumdan çok sosyal davranışlara dayanan bir uygulamadır. Mutluluk, bazı özel içsel zevklerin değil aslında hayatın uygulamaya yansıyan yönünün bir parçası olarak görülmelidir. Bu teoriye göre, davranışına bakılarak insanın mutlu olup olmadığı anlaşılabilir. Yani, Aristo için mutluluk veya memnuniyetin, bireyin tipik insani yetilerinin yaratıcı bir şekilde farkına varması olduğu söylenebilir (Kaya ve Küçük, 2017:21).

Bu yetenekler, kişinin yapabilecekleridir. Bu bireysel zevk arayışından farklı olarak kişinin tek başına yapabileceği bir şey değildir. Eğer hayatın bir anlamı varsa, bu sadece düşüncede kalmaz. Bunun uygulamalara, gösterilen davranışlara, hayatın tüm pratik yönüne de yansımaları beklenir. Hayatı anlamlı kılan şey, problemlerle baş edebilmek değildir. Hayatı asıl anlamlı kılan, onu belli bir şekilde yaşamaktır. Hayatın anlamı, metafizik bir şey değil, etik bir olgudur; hayattan ayrı bir şey değil,

bilakis hayatı belli bir kalite, samimiyet, coşku ve yoğunlukla yaşamayı sağlayan şeydir (Eaglaton, 2007:135-143).

Hayatı anlamlandırma ile dinî yaşantı arasında yakın bir ilişki vardır. Hem dinî yaşantı hem de hayata bir anlam kazandırma düşüncesi kendi bünyelerinde aşkınlığı barındırırlar (Bahadır, 1999:83). Bu nedenle, ibadetlerin ihmal edilmediği bir dini hayatın, hayatı anlamlandırma çabasının en güçlü kaynaklarından birisi olduğu söylenebilir. İbadetler ile hayatın anlamı arasındaki bu ilişkinin ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak üzere ünlü psikologlardan Sölle, dinî ihtiyacın aslında bir anlam bulma, hayatın anlamını keşfetme ihtiyacından ibaret olduğunu iddia eder (Kaya ve Küçük, 2017:22).

Günümüz insanının ruhsal yapısı, aşırı faal olma, saldırganlık, hor görme, aşırı gerginlik gibi unsurları barındırmaktadır. Bunların sonucunda aşırı gerginlik, hayatın anlamsız olduğunu düşünme, kendini bir boşlukta hissetme, zorluklar karşısında psikolojik olarak kendini güçsüz hissetme gibi sıkıntılar ortaya çıkar. İbadetlerin, günümüzde insanların hayatı anlamlandırma ve psikolojik iyi olma durumlarını önemli ölçüde etkileyen gerilim ve strese karşı da etkili bir güce sahip olduğu söylenebilir (Hayta, 2002:125). Din, insanlara hayatın anlamının, amacının ne olduğu konularında çok daha akılcı ve mantıklı seçenekler sunar.

## **2.2. SINIF YÖNETİMİ**

Sınıf; eğitim öğretimin omurgasıdır. Eğitimin amacına ulaşılabilmesi sınıfın doğru işlev görebilmesine bağlıdır. Bir fabrikada, her bölüm aynı önemde olmasına rağmen üretim şeridinde meydana gelebilecek aksaklıklar bütün hazırlıkları ve bütün çabayı boşa çıkarabilir. Eğitim sistemindeki politikaların, projelerin ve yaklaşımların güzel bir şekilde planlanmış olması, öğretmenlerin çabaları ve gayretleri olmadan olumlu sonuç vermez. Kaliteyi belirleyen en nihayetinde öğretmendir, Anlaşılmaktadır ki, eğitimin bir bütün olarak başarıya ulaşabilmesi için işe sınıftan başlamak gerekir (Akın, 2006:38).

Aydın (2000:1), sınıfı farklı uzmanlar tarafından, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir yaşam alanı olarak tanımlar. Sınıf, eğitim sisteminin en küçük birimi, eğitim yönetiminin ilk basamağı şeklinde de tanımlanır (Sarıtaş, 2003: 44). Okulun öğretimin yapıldığı birimi ve davranışların değiştirilme işleminin gerçekleştiği özel çevreyi tanımlayan kavram sınıftır (Demirtaş ve Güneş, 2002:141).

Sınıf yönetiminin eğitim bilimleri içinde yer alması 1980'li yıllardan sonrasına rastlar. Özellikle eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarının etkileri sınıf yönetimi kavramının gelişmesi ve araştırılmasına zemin hazırlamıştır.

Sınıf yönetimi, ülkemizde 1997 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumlarda programa alınmıştır (Gündüz, 2004:18-19). Sınıf yönetimi olgusunun inceleme alanı, öğretmenlerin sınıf içi kadar sınıf dışında yaptığı sınıf yönetimi becerilerini de içine alır (Terzi, 2002:54).

Eğitim öğretimin gerçekleştiği alanlardan en önemlisi hiç şüphesiz sınıf ortamıdır. Öğretmen ve öğrencinin sınıf içerisindeki etkileşimin kalitesi eğitimin kalitesi ile doğru orantılı olarak görülebilir. Eğitimin asıl hedefi olan davranış kazandırma hedefinin gerçekleştiği yer sınıftır. Aynı biçimde okulun fonksiyonları da büyük oranda okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıflarda yapılan etkinliklerle gerçekleşir. Hedefe uygun Öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenebilmesi, hedef davranışların kazandırılmış olacağı mekanlar olan dersliklerde uygun bir ortamın hazırlanarak bu ortamın sürdürülmesine ve etkin bir şekilde de yönetilmesine bağlı olarak ortaya çıkar. (Demirtaş, 2005:4-5).

Sınıf yönetimi, yönetim bilimi yönünden bakıldığında sınıftaki insan kaynaklarını oluşturan olan öğrenciler ile madde kaynaklarını meydana getiren araç-gerecin sınıfın hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2005:4). Sınıf yönetimi; yönetimin evreleri olan planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin kavram, teori, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik olarak uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Kaya; 2002:7). Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına yönelik etkinliklerdir. Sınıf yönetimi, sınıf içinde eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerdir (Akın, 2006:4).

Sınıf yönetiminin temel amaçları; sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak bir ortam oluşturmak, öğrenci sorumluluk bilinci aşılacak ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretebilmektir (Karip, 2002:2). Bir başka tanıma göre de; eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi denir (İlgar, 2005:11).

Öğretmen sınıf ortamında sınıfın tek hâkimidir. Davranış yönetiminden de o sorumludur. Dolayısıyla öğretmen, kendi davranışları ile öğrencilere olumlu örnek olmalı, davranışlarındaki tutarlılık ve kararlılık ile öğrenciyi iyi yönde etkilemeyi başarmalıdır (A. Aydın, 2010, 169).

Küreselleşme eğitimi de derinden etkilemiştir. Eğitimin rolü değişmiştir. Bu değişimin sınıf yönetimine yansımaları, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, küresel değerlere bağlı sınıf kültürü oluşturulması, sınıfta kuralların ve disiplin anlayışının insan hakları ve demokrasi değerlerine dayandırılması şeklinde olacaktır. Sınıfta öğretmen merkezli uygulamalar, otorite karşısında öğrenciyi özgürleştirici ve kendi olmasını sağlayacak uygulamalara yerini bırakacaktır (Ağaoğlu, 2011).

Eğitim ve öğretim çalışmalarında başarılı olmak için en önemli unsur sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesidir. Öğretmen sınıf içinde yalnızca öğretim faaliyetlerinde bulunmaz. Öğretmen; yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek gibi faaliyetlerin içinde de yer alır. Öğretmenin liderlik rolünün ön plana çıktığı bu durum grup dinamizminin bilinmesini ve bu dinamizmden faydalanılmasını gerekli kılar. Yönetim ile öğretim, eğitimde ayrılmaz bir bütün olarak görülür (İlgar, 2005, 161).

Öğrenme için en uygun ortamın sağlanması bu ortamın sürdürülmesi sınıf yönetimi içinde yer alır. Öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin de çalışma engellerinin ortadan kaldırılması gerekir. Öğretim zamanının yerinde kullanılması, öğrencilerin faaliyetlere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın doğru yönetilmesi, sınıf yönetimi kavramının içinde yer alır (Erdoğan, 2005:11). Sınıf yönetimi, sınıftaki yaşamın tıpkı bir orkestra şefi gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3). Sınıfı yönetmek demek, sınıftaki farklılıkları görüp onların gelişmesini sağlamak ve adeta bir orkestra şefi gibi farklı seslerden bir armoni çıkararak hedefe ulaşmaktır (İlgar, 2007:11).

### **2.2.1.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

Sınıfın sahip olduğu iklim eğitim ve öğretimde özellikle sınıf yönetimi konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir. Sınıftaki psikolojik ortamın sağlıklı olabilmesi için sınıf içi ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanması gerekir. Bu psikolojik ortamın oluşturulmasında öğretmene de öğrenciye de düşen görevler vardır (İlgar, 2005:39).



Öğretmenin öğrencilerini her yönüyle tanıyıp davranışlarında tutarlı olması, onları öğrenciden önce insan olarak görmesi, kişisel sorunlarını sınıf ortamına getirmemesi, adil olması vb. daha sayılabilecek birçok şey olumlu psikolojik ortamın sağlanmasına yönelik konulardır (İlgar, 2005:160). Literatürde yer alan sınıf yönetimi ile ilgili birçok yaklaşım, sınıf ikliminin sağlıklı olmasını öngören ve bu temelde uygulamalar geliştiren yaklaşımlardır.

### **2.2.1.1. Geleneksel yaklaşım**

Geleneksel yaklaşımda sınıfın tek hâkimi öğretmen olarak kabul edilir. Öğretmen birtakım kurallar koyar. Öğrenciler bu kurallara uyar. Öğretmenin amacı doğrultusunda etkinlikler yapılır. Sınıf yönetimi kavramı hep “disiplin” ile eşdeğer görülerek önemli bir hataya düşülmüştür. Aslında sınıf yönetimi, “sınıfın öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin en iyi biçimde gerçekleştiği yerler haline getirilmesi” anlamını taşır (Sarıçoban, 2005:2).

Geleneksel yaklaşımın benimsendiği sınıflarda derslikler; öğrenci sıraları, öğretmen masası ve kara tahtadan meydana gelir. Tek dolaşım alanı sıraların aralarıdır. Duvarlarda birkaç resim ile belki bir harita bulunur. Diğer öğretim araçları yok denecek kadar azdır. Kitap sayısı çok azdır. Öğretim dört duvar arasında ve kara tahta başında yapılır. Sınıfta asıl olan sessizlik ve suskunluktur. Yanındaki arkadaşıyla konuşmak, arkaya dönmek yasaktır (Yörükoğlu, 1992:135).

Çoğu okullarımızda sınıfların düzeni, geleneksel eğitim anlayışının özelliklerini taşır. Öğrenciden çok uzaklarda, kürsü üstündeki öğretmen masasında sadece oturarak ders veren bir öğretmen “eğitimin tek merkezi benim” mesajını, beden diliyle çok etkili bir şekilde vermektedir (Erden ve Akman, 1995:250).

Geleneksel yaklaşımın egemen olduğu bir sınıfta düzeni sağlamak ve sürdürmek öğretmen için eğitimden önce gelen bir görevdir. Bu sınıfta dersin neredeyse yarısı arka sıralarda konuşan, gülen ses yapan çocukları azarlamakla geçer. Zaten arka taraf ceza yeridir. Ön taraftaki yaramazlar oraya atılır (Yörükoğlu, 1992:136).

Geleneksel eğitim anlayışında disiplinden sadece ceza anlaşılır. İlgiden anlaşılacak şey ise şımartmaktır. Çağdaş eğitim anlayışına bakıldığında disiplinin; sorumluluk kazandırıp özgüven aşılama, ilginin ise takdir edip destek verme, rehberlik yapma olduğu görülür (Şengül, 2005:131). Öğretmen öğrencideki potansiyeli doğru değerlendiremez. Zaten mevcut potansiyellerin farkında bile değildir. Temel görevini

sadece bilgi ezberletmek olarak gören öğretmen, bilginin iyi aktarılabilmesi için de çocukları uslu uslu oturturur. Bu çerçevede öğretmen, kendisinin asıl görevinin, çocukların sınıf içinde sessiz bir şekilde oturmalarını temin etmek olduğunu düşünür (Cüceloğlu, 2002:22-23).

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen, öğrencinin anne babasıyla sadece çocuk sınıfta sorun çıkartırsa iletişime geçer. (Yörükoğlu, 1992:136). Geleneksel eğitimde öğretmenlerin görevi, belli bir gelişim düzeyinde olduğu varsayılan öğrencileri bir sınıf bütünlüğü içinde belli bir disiplin ortamı yaratarak belli bir konu alanıyla ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmadır. Öğretmenin dikkatleri yöntem, konu ve sınıf disiplini üzerinde toplanır. Çünkü iyi öğretmen için geleneksel kriterler bu üç yönde beceri sahibi olma konusunda odaklanmıştır (Kılıççı, 2003:17).

Düzeni korumak araç olması gerekirken geleneksel sınıf yönetiminde amaç halini almıştır. Geleneksel yaklaşımda öğretmen, dersi her an keserek tehlikeye sokabilir. Zira en küçük istenmeyen davranışta bile hoşgörü göstermez. Daha çok emretmek, ister. İtaat edilmesini ister. Bu yaklaşımda öğrencinin düzene feda edildiği söylenebilir. Öğretmen için dersin kesintiye uğraması önemli değildir. Önemli olan düzenin devam etmesidir. Bu nedenle geleneksel sınıf yönetimi uygulamalarında dersin doğal akışının daha çok kesintiye uğradığı görülür (Çelik, 2008:15).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğrencilerden istenen en belirgin şey öğretmen tarafından belirlenen sınıf kurallarına uymalarıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çoğunda öğrenciler pasiftir. Yapılan faaliyetler öğretmenin aktif, öğrencilerin ise pasif olduğu faaliyetlerdir.

#### **2.2.1.2. Çağdaş Yaklaşım**

Çağdaş yaklaşımda sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci vardır. Otoriteden çok sınıf içi etkileşme önem kazanmıştır. Liderlik davranışları gösteren öğretmen öğrenciyi etkiler. Öğretmen öğrenciyi, onu önemseydiğini hissettirir (Ünal ve Ada, 2000:31).

Çağdaş yaklaşımın şekillenmesi demokratik yönetim anlayışı çerçevesinde olur. Demokratik yönetim gösterilen eğitim ortamları disiplin sorunlarına daha az kaynaklık eder. Bu ortamlarda öğrenciler daha iyi bir vatandaş olmaktadır. Bu da başarıyı artırmaktadır. (Black, 2005:39). Demokratik sınıflarda öğrenci ve öğretmen sınıfın paydaşlarıdır. Ortaklaşa yönetim vardır (Akın, 2006:5)

Geleneksel eğitim yaklaşımı 1970'li yıllardan sonra sorgulanmaya başlanmış ve geleneksel olan öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenci merkezli yaklaşım almaya başlamıştır. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencinin düşünsel, duygusal, zihinsel gelişimine uygun bir model olarak öne çıkmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramı, bu yaklaşımdan hareketle geliştirilmiştir. Bu kurama göre, öğrenen merkezdedir ve sadece bilgi alan pasif alıcı değildir, bilgiyi kendine özgü, aktif yollarla izler. Öğrenen yeni aldığı ham bilgiyi öncekilerle ilişkilendirip bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak, yorumlayarak işler. Bu şekilde çok daha etkili bir öğrenme gerçekleşir. Kuru bilgiyi almaktan çok bilgiyi yorumlamak ve kullanabilmek önemlidir (Yalçınkaya, 2005:95). Eski zamanların en değerli insan tipi çok bilen insanken, artık bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insan daha değerlidir (Oktay, 2001:17).

Öğrenci merkezli eğitim ile öğrencinin öğrenmede daha etkin rol alması amaçlanır. Öğrenci öğrendiği bilgiyi yapılandırarak kullanır. Bilgi daha değerli hale gelir. Birçok öğretmen için öğrenci merkezli eğitim yeni bir yaklaşımdır ve öğretmenler ve öğrenciler için yeni roller ve geleneksel uygulamadan uzaklaşma anlamına gelmektedir (Atay, 2003:46). Öğrencinin etken, öğretmenin ise edilgen konumda olduğu öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmen konu, yöntem, kullanacağı araç-gereç gibi öğrenme ve öğretme süreçlerinin unsurlarını öğrenciyi dikkate alıp seçer (Şengül, 2005:137).

Çağdaş yaklaşımda öğretmen öğrencisini merkez kabul ederek onun ilgisi ve yeteneğini dikkate almalıdır. Öğrencilerinin birbirinden farklı olan ilgi ve yeteneklerini iyi bilen öğretmen, vereceği eğitim-öğretimle ilgili yol haritasını da buna göre belirler. Öğretmenin başarılı olması için öncelikle öğrencisini tanıması; onun zihinsel yapısını, duyuşsal özellikleri ile sosyal ilişkilerini bilmesi gerekir (Aktepe, 2005:15). Sınıf içi etkinliklerin öğretmen tarafından iyi planlanması gerekir.

Öğretim sürecinin kalitesini belirleyen en önemli etken şartlara uygun, etkin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmektir. Başarılı bir öğretim süreci öğrencinin etkin olmasıyla mümkündür. Amaçların belirlenerek bilgilerin sınıflandırılması, kaynakların hazırlanıp yöntem ve tekniklerin seçilmesi, değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi gibi öğretim etkinliklerinin hepsinde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsendiğinde, sınıfta düzenin sağlanması da daha kolay olur (Sadık, 2002:7).

Okulun uygulamalarında, sınıf yönetiminde, demokratik yönetim kuralları uygulamaya konmalıdır. Demokratik olmayan sınıf ortamlarında öğretmen ve içerik ön plandayken demokratik tutumun benimsendiği sınıf ortamlarında “öğrenci merkezli” eğitim anlayışı ön planda olur. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturan öğretmen, öğrencisine sevgi ve saygı duyar, onunla etkili iletişim kurar. Tartışmaya açıktır. Kendine güvenerek hakça hareket eder. Favori öğrencisi bulunmaz, öğrenciler içinde ayırım yapmaz (Nas, 1989:17).

Sınıf yönetiminin merkezinde öğrencinin yer aldığı çağdaş eğitim yaklaşımında, geleneksel sınıf yönetimindeki gibi mutlak bir otorite, yerini “duyarlık eğitimi” tekniklerine bırakır. Öğretmenin göstermiş olduğu liderlik davranışları, çağdaş sınıf yönetimi anlayışına kaynaklık eder. Eğer öğretmen, sınıftaki öğrenciler tarafından benimsenirse başarı da kendiliğinden gelir (Ünal ve Ada, 2003:17).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında sınıf kuralları da öğrencilerle beraber belirlenir. Öğrenci ve öğretmenin birlikte karar vermesi gereken sınıf kuralları öğretim döneminin başında belirlenerek öğretilmeli ve kurallara uyulup uyulmadığı izlenmelidir. Çünkü sınıf kurallarının öğretim yılı/dönemi başında belirlenmesi, olası sınıf içi problemlerin ortaya çıkmadan engellenmesini ve öğretmenin öğretim yılına iyi bir başlangıç yapmasını sağlar (Alatlı, 2014:5).

Çağdaş sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda öğrenci sadece bilgiyi almaz. Aldığı bilgiyi kullanır. Böyle sınıflarda öğretmen öğrencilerine rehber konumundadır (Evertson ve Neal, 2005:171). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenciler eğitime daha istekli katılırlar. Öğrendiklerini uygulayarak somutlaştırılırlar. Öğretmen de öğrenciyle beraber sürecin içindedir. Öğretmen dersten ne kadar zevk alırsa öğrenci de o kadar zevk alır anlayışı çağdaş sınıf yönetiminin özünü ortaya koyar.

Sınıf yönetimi yaklaşımları artık öğretmenin tek otorite olduğu ve bilgiyi aktaran konumda bulunduğu anlayışı terk etmektedir. Yeni anlayış öğrenci merkezli olan ve öğrencinin etkin katılımının olduğu anlayıştır. Yine de çoğu öğretmen geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımının getirdiği alışkanlıklardan kurtulamamaktadır.

### **2.2.2. Sınıf Yönetimi Modelleri**

Öğretmenlerin benimsemiş olduğu disiplin anlayışları sınıf yönetimi modelleri için de belirleyici olmaktadır. Öğretmen bu modellerden sadece birini uygulayabileceği gibi zaman ve duruma göre farklı modellerden de yararlanabilir (Demirtaş, 2005:17).

Aslında sınıf yönetimi yaklaşımları ile sınıf yönetimi modellerini birbirinden ayırmak güçtür. Bu çalışmada literatürün genel olarak kabul ettiği sınıf yönetimi modellerinden bahsedilecektir. Geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşım olmak üzere beş ayrı başlıkta ele alınan yaklaşım ya da modeller incelendiğinde, sınıf yönetiminin baskıcılıktan demokratikliğe, şekil merkezlikten amaç merkezliğe ve öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliğe doğru bir gelişim gösterdiği söylenebilir ( Demirtaş, 2007:34).

### **2.2.2.1. Geleneksel Model**

Öğretmen katı kurallar koyar ve bu kurallara uyulmasını bekler. İstenilen şeylerin eksiksiz yerine getirilmesi her şeyden önemlidir. (Erdoğan, 2003:26). Demokratik yaşamın gerekleriyle bağdaşmayan bir yapı vardır. Sınıfta tek otorite öğretmendir. Sınıftaki öğretmenin koyduğu kurallarla, öğretmenin hedefini gerçekleştirmek için etkinlikler yapılır (Sarıtaş, 2003:48).

Geleneksel model otokratik yönetim anlayışının sınıf içindeki uygulamasıdır. Görevler önceden belirlenerek çalışma grupları otoriter bir şekilde meydana getirilmiştir. Ödüllendirme ve cezanın verilmesi öğretmenin kişisel görüşleri doğrultusunda olur. öğretmenin kendi kişisel görüşlerine göre verilmektedir. Genellikle ders işleyişi sırasında sorulan sorular öğretmenin sorduğu sorulardır. Bu anlayış otoriter davranışlara da zemin hazırlar. Bu durum öğrencilerin de otoriter davranışlar göstermelerine sebep olur (Terzi, 2001:36).

Öğrencilerin düşünce ve görüşlerine önem verilmediği, sınıfta serbest bir tartışma ortamının olmadığı bir model olarak geleneksel modeli tanımlayabiliriz. Öğrenciler eleştiri yapamaz. Bu anlayışta öğretmen tarafsız kalmaz ve ilişkilerinde serttir. Geleneksel modelde öğretmen, ders içindeki olumsuz davranışları söndürebilmek için sık sık cezalara başvurur. Öğrencileri düşük not vermekle tehdit eder (Tezcan, 1994:320-321).

Geleneksel modelde öğretmenler, sadece bilgiyi temel aldıklarından öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ikinci plana atarlar. Öğrenciler pasif, otoriter anlayışta gücün kaynağı öğretmen ise merkezdedir.

### **2.2.2.2. Tepkisel Model**

Tepkisel modelde sınıf içi düzeni bozan, istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciler için ceza yöntemi uygulanır. Olumlu davranışları pekiştirmek için de

ödülleri verilir. Model, istenilmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenlerin tepkileri vermesi olarak gelişmektedir. Gruptan daha çok birey merkezli olan tepkisel model, klasik sınıf yönetimi yaklaşımlarından etkilenmiştir. Tepkisel modeli çok sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimleri incelendiğinde bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu görülmüştür (Başar, 1999:21).

Dersin akışını bozabilecek uygun olmayan bir davranışa anında tepki verilir. Ancak çok sık kullanılması durumunda bu tepki, karşı tepkiyi doğurabilir. Öğrencinin öğretmene olan sevgisi ve güveni zarar görebilir. Bu da öğrenci ile olan iletişimi zedeler.

Öğrencilerin sorunlarına müdahale etmemek, sorunlarını çözme konusunda onlara destek vermek gerekir. Bu şekilde öğrenciler bağımsız olarak iş görebilecekler, bu da onların yaratıcılık becerilerini geliştirilecektir. Öğrenciye ceza vermektense, ona kendi davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşmesini sağlamak eğitim açısından çok daha faydalı olabilir (Temel, 2006).

İstenmeyen bir davranışa tepki olarak gelişen sınıf yönetimi modeli olan tepkisel modelin hedefi istenilmeyen durumlar ya da davranışların değiştirilmesidir. (Başar, 1994:15). Bu modelde istenmeyen durum ya da davranış değiştirilmek ya da o davranış söndürmek için ödül ve ceza uygulanır (İlgar, 2007:75). Tepkisel Model, istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. Bir anlamda tepkisel model için, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. Beklenen faydanın görülmediği ders aracının değiştirilmesi, arkadaşlarını rahatsız eden bir öğrencilerin uyarılması, derslere devam etmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, bu model için örnek verilebilir (Erkan, 2009:19).

### **2.2.2.3. Önleyici Model**

Önleyici model, sınıfta problem yaratabilecek her durumu öngörüp ona göre sınıf düzeni oluşturulması temeline dayanmaktadır. İstenmeyen davranışları ya da durumları önleyebilmek için birtakım kurallar konulabilir (Başar, 1999: 16). Bu model Sınıfta meydana gelebilecek sorunlarla ilgili olarak öncesinde planlı bazı önlemler alma modeli şeklinde açıklanabilir. Önlem alma işi abartılarak öğrenciyi sıkacak boyutlara ulaşırsa önlemler içinde boğulmaya da neden olabilir. Bu model öngörülebilirlik üzerine kurulduğu için öngörülemeyen durumlarda etkisi olamamaktadır.

Önleyici Model, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, baştan önleme modelidir. Modelin etkili olabilmesi için öngörünün sağlam olması gerekir. Önleyici modelin amacı, sınıf sorunlarının oluşmasını önleyerek tepkisel modele olan ihtiyacı azaltmaktır. Öğrencilerin derslerin dışında sergilemiş olduğu davranışlarını önlemek için ilgi çeken bir plan yapmak, öğrencilerin derse geç girme sebeplerini kaldırarak gecikmeleri önlemek, aileleri ilgisiz bir öğrencinin başarısız olmasını beklemeden ailesiyle görüşmek, önleyici modelin kullanımına verilecek örnekler olabilir (Erkan, 2009:20).

Önleyici modelde istenmeyen davranışların ortaya çıkmasından evvel yapılan birtakım uygulamalar, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasının önüne geçer. Bu modelin hedefi tahmin edilebilecek problemler henüz ortaya çıkmadan önlemek ve bu şekilde bir sınıf düzeni meydana getirmektir (Gündoğdu, 2007:31). Önleyici model bir birey için değil bütün sınıf için oluşturulur. Öğretmen bu modeli etkili kullanırsa tepkisel modeli kullanmaya da ihtiyaç duymayacaktır (Sarıtaş, 2003:53).

Sınıf kurallarının oluşturulması önleyici bir teknik olarak görülebilir. Hangi davranışların uygun olduğunu hangilerinin uygun olmadığını bilmek davranışın gösterilmesi veya gösterilmemesi açısından önemlidir. Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için; olumlu iletişim kurma, onlara birtakım sorumluluklar verme, aile ile işbirliği yapma, güdüleme teknikleri uygulama, onu ön sıralarda oturtma, değerli olduğu hissini uyandırma, derse katılımını sağlama, sınıfta dolaşma, toplantılar yapma, dersliğin fiziki durumu ile ilgili düzenlemeler yapma, etkinlik yaptırma gibi yaklaşımları kullandıklarını belirlemiştir (Ayдын, 2006:35).

Öğretmenin öğrencilerin derse dikkatini toplayabilmesi için önceden önlemler alması gerekir. Konu ile ilgili öğrencilere anlatılacak küçük hikayeler bunun için etkili bir yöntem olabilir. ( Ağaoglu,2002:43). Sınıf içinde meydana gelen olaylarda sadece olayı çıkaran öğrenci sorumlu olarak görülmez. Daha sonraları benzer olayları önlemek için bütün sınıf göz önüne alınıp önleyici çalışmaların yapılması gerekir (Varoğlu, 2014:17).

#### **2.2.2.4. Gelişimsel Model**

Gelişimsel modelde, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ana merkezdedir. Öğrencilerin zihinsel gelişim, fiziksel ve duygusal gelişim paralel sınıf içi etkinlikler düzenlenir (Akın, 2006:7). Bu modelde sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin

psikomotor, fiziki, psikososyal, bilişsel ve duygusal gelişim özellikleri dikkate alınır. Gelişimsel model düzenlenirken öğretim etkinliklerinin öğrencilerin gelişim görevlerini yerine getirmelerini sağlaması önemlidir (İlgar, 2005:11).

Konu ve yöntem olarak öğrencilerin seviyelerine daha uygun olan bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilerek sınıfın bu model dahilinde yönetilmesi sağlanabilir (Erdoğan, 2008). Bu modelde, öğretim etkinliklerinin seçilmesinde ve kuralların oluşturulmasında hep öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınır (Ağaoğlu, 2006:32).

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin gelişim özellikleri farklıdır. Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin de farklı olması sonucunu doğurur. Özellikle ilkokulda sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin zorlanması beklenir. Zira bu dönemdeki çocuklar somut düşünme aşamasındadırlar. Soyut birer cümleden ibaret olan kurallara uymakta zorluk yaşayabilirler. Çocukların gelişimlerinin ilerlemesi ile bu tip sorunlar da azalacaktır (Ercoskun,2011:36).

Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. Birinci basamak 10 yaşına kadar sürer. Öğretmene çok işin düştüğü bu basamakta çocuklar nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Öğretmenin sınıf yönetimi açısından çok çaba harcadığı dönemdir. İkinci basamak ise 10-12 yaşlarını kapsar. Bu basamakta öğrenciler sınıf düzenine uymak için çaba harcarlar. Daha gayretlidirler. Sınıf yönetimindeki zorluk derecesi nispeten azdır. Üçüncü basamak, ortaokul yılları olan 12-15 yaşlarını kapsar. Bu dönem, öğrencilerin ergenlik dönemine ilk adımını attıkları yaşlardır. Karmaşık duygular yaşadıkları için sınıf kurallarını sorgulayıcı bir tutum sergilerler. Birbirlerini destekleyerek yaşatlarının beğenisini kazanma, öğretmeni zor durumda bırakmaya çalışma, bağımsız davranma, güç gösterisi gibi kendini gösterme eğilimleri artar. Dördüncü basamak lise yıllarını içine alır. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme süreci hızlı olduğu bir dönemdir. Kimlikleri ve davranışları şekillenen öğrenciler, sınıftaki davranışlarını sorgulamaya başlarlar. Bu nedenle yönetsel problemleri azalır. Bu dönemde öğrenciler birbirlerinden daha çok etkilenirler(Sarıtaş, 2005:14).

#### **2.2.2.5. Bütünsel Model**

Bütünsel model, tüm modelleri içinde barındıran bir sınıf yönetimi modeli olarak tercih edilmektedir. Duruma göre tepkisel, önleyici olunan veya duruma göre karşıdakilerin gelişim özelliğine göre farklılık gösteren karma yapıda bir yaklaşımdır (Erdoğan, 2005:24). Diğer sınıf yönetim modelleri arasında önleyici model daha



ağırlıklıdır. İstenmeyen davranışları daha oluşmadan önleyebilmek için nedenleri ortadan kaldırılır. Öğrencilerin gelişimsel durumları da dikkate alınarak öyle hareket edilir (Başar, 1999:17). Bu modelde öğretmen, sınıf içinde oluşan durumlara göre bütün modelleri kullanır. Bu modelde sınıf ve çevresi bir bütün olarak görülür. Ülkemizde öğretmenler kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle kendilerine has bir sınıf yönetimi şekli meydana getirirler. Okulların ortak bir davranış yönetme siyaseti gütmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi şeklini doğru seçmesi için önemli olabilir.

Bütünsel modelde istenen bir davranışın gerçekleşebilmesi için ona uygun ortamın sağlanması gerektiği düşünülerek davranışa uygun ortam düzenlenmesi sağlanır. Ayrıca istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için de tepkisel yönetim araçlarından faydalanılır (Ök, Göde ve Alkan, 2000:17).

Diğer üç modelin bir sentezi olarak görülebilecek olan bütünsel sınıf yönetimi modeli; duruma göre tepkisel, önleyici veya öğrencilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bu modelde önleyici sınıf yönetimine öncelik vererek hem gruba hem de bireye yönelme, istenen davranışı kazandırabilmek için istenmeyen davranışların sebeplerini yok etme ve öğrenci özelliklerini dikkate alma vardır (Ercoskun, 2011:37).

İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği düşünülerek uygun ortam düzenlenmenin yanı sıra, bütün önleyici yönetim çabalarına rağmen oluşacak istenmeyen kaldırmak için tepkisel sınıf yönetim modeli de devreye sokulur. Bu modeller uygulanırken, öğrencilerin gelişim basamakları da dikkate alınır. Model, sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün şeklinde görür. Çevre boyutunda okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır. Sınıf yönetimini etkileyen tüm unsurların birlikte değerlendirilmesini öneren bu modelde duruma göre, diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılması kabul edilmektedir. Bütünsel model, önleyici sınıf yönetimi modelini daha ön plana çıkarmayı amaçlar. Ancak bütün önleyici çalışmalara rağmen, istenmeyen davranışın sürmesi durumunda son çare olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından (ödül-ceza) yararlanılabileceğini kabul etmektedir. Bu özelliklerinden dolayı bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli de denebilir (Ercoskun, 2011:37).

### **2.2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetiminin içeriğine bakıldığında, fiziksel düzenlemeler, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın meydana getirilmesi, zaman yönetimi, sınıf kurallarına uyma, iletişimin düzenlenmesi ve motivasyonun sağlanması gibi unsurlar göze çarpar (Karip, 2002:22).

#### **2.2.3.1. Fiziki Yapı**

Sınıf yönetiminde sınıfın fiziki özellikleri önemli bir yer tutar. Bir davranış değiştirilmek isteniyorsa önce çevre ve koşullar değiştirilmelidir. Etkili sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar (Erden, 2005:12). Sınıftaki öğrenci sayısı, ışıklandırma, ısı, ışık, renkler, akustik düzen, sıraların dizilişi ve yapısı, temizlik, kullanılan araç gereçler sınıfın fiziki ortamın içerisinde yer almaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin istenen düzeyde olmasının birinci koşulu fiziksel ortamın sağlıklı olmasıdır (Akın, 2006:10).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi incelendiğinde de ilk sırada fiziksel ihtiyaçlar olduğu görülür. İyi bir ısıtma ya da aydınlatma sistemi olmayan bir sınıfta öğrencilerin verimli ders yapmalarını beklemek hayalcilik olur. Öncelikle fiziksel sorunun çözülmesi gerekir. Yoksa ortadaki bir sorunu görmezden gelip ders başarısızlığı için öğrenciyi ya da veliyi suçlamak sorunun çözümünde fayda sağlamaz (Akın, 2006:45).

Öğrencilerin oturma şekilleri, sınıftaki sıralar ve masaların yerleri, derslerin özellikleri, öğrenci sayısı, sınıfın düzeyi, öğrenci özellikleri gibi değişkenler sınıf yönetimi modelini de belirleyici unsurlardır. Sınıftaki araç-gereçler eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı yürütülmesi için hareket edilebilir olmalı, sabit olmamalıdır (Tabancalı, 2005:62). Öğretmenin tasarlamış olduğu öğretim etkinliğinin türüne göre sınıfın fiziksel şartlarının değiştirilip düzenlenmesinin etkili bir sınıf yönetimi sağlayacağı öngörülebilir (Celep, 2002: 43).

Sınıf yerleşim düzeni; sıralı, bireysel, çok gruplu ve tek grup olmak üzere dörde ayrılabilir (Tabancalı, 2005:69). Sınıflarda; geleneksel yapıdaki yerleşme düzeni, konferans düzeni, kare ya da yuvarlak masalı olan küme düzeni, U düzeni, yuvarlak ya da kare masa toplantı düzeni, bireysel yerleşim düzeni, V ya da L düzeni, gibi birtakım yerleşim düzenleri uygulanmaktadır. Yapılan etkinlik çerçevesinde bu yerleşim düzenlerinden uygun olanı seçilebilmektedir (Erdoğan, 2003:61). Yapılan etkinliğin türüne göre öğrenmeyi en etkili sağlayacak yerleşim düzeni hangisiyse o

seçilir. Örneğin grup çalışması gerektiği durumlarda küme düzeni, sınıfın tümünün katılması gereken etkinliklerde U düzeni seçilebilir. Eğer öğretmenin daha aktif olacağı bir etkinlik planlanmışsa sıraların arka arkaya olması daha verimli bir eğitim ortamı sağlar. Öğrencilerin oturma düzeninin belirlenmesinde öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımını sağlamak amaç olmalı ve buna göre bir oturma düzeni oluşturulmalıdır.

Oturma düzeni tercihinde öğrencilerin cinsiyet, boy, görme-ışitme engelliliği, ilgi süresi, temizlik, ekonomik ve toplumsal unsurlar dikkate alınmalıdır (Celep, 2002:134). Fiziksel açıdan iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı öğrencilerin motivasyonunu artırarak, daha çok derse katılım sağlar. Neticede öğretmenin sınıf yönetimi de kolaylaşır. Sınıfta yapılacak düzenlemelerin öğrencilerin de görüşü alınarak yapılması daha yararlıdır. Ancak Good ve Broph'a göre öğretmenin sınıfta oturma düzenini oluştururken öğrencilerinin isteğini esas alması farklı sıkıntıları beraberinde getirebilir. Rinne, bu nedenle öğretmenin oturma düzeni konusunda öğrenciden görüş alabileceğini, ancak son kararı yine öğretmenin vermesi gerektiğini ifade etmiştir (Celep, 2002:35).Yapılacak düzenleme ne olursa olsun önemli olan sınıfın her noktasının fonksiyonel olarak kullanılabilmesidir (Sarıtaş, 2003:62).

Öğretmenin sınıf içinde bulunduğu nokta da önem taşır. Öğretmenin bulunduğu yer etki alanını da belirler. Öğretmen ders sırasında sabit durmayıp periyodik olarak yer değiştirmesi sınıf yönetimi açısından kolaylık sağlayacaktır (Celep, 2002: 37). Etkili bir sınıf yönetimi için eldeki imkânlar zorlanarak fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekir (Yalçınkaya, 2005:96). Fiziksel düzenlemeler; öğrencinin rahat etmesini sağlayarak güdülemeyi artırmak, okul ve sınıfı daha çekici kılarak öğrencinin okula mutlu gelmesini sağlamak ve en nihayetinde öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapılır (Ada ve Dilekmen, 2005:17).

Sınıf alanı düzenlemesinde; öğretmen ve öğrencilerin gerektiği zaman serbestçe hareket edebilmeleri, öğrencilerin görevlerde tek başına veya birlikte çalışabilmeleri, gerektiğinde öğretmenin bütün sınıfa hitap edebilmesi, çalışmaların uygun bir şekilde sergilenebilmesi, günden güne veya dersten derse aktivitelerin değiştirilmesi gibi değişkenler mutlaka dikkate alınmalıdır (Wragg, 1993:45).

Fiziksel şartlar düzenlenirken bireysel farklılıklar da dikkate alınmalıdır (Selçuk, 2003:53). Başarısı düşük olan öğrencilerin arka sıralarda ve başarısı yüksek olan

öğrencilerin ön sıralarda oturmasına izin verilmemeli, karışık oturmaları sağlanmalıdır (Celep, 2002:38).

Sınıfın akustik özelliği de öğrencilerin söylenenleri duymasına engel teşkil etmemelidir (Cangelosi, 2000:278). Ayrıca, temiz, aydınlık ve iyi havalandırılmış bir sınıf, derse karşı olumlu bir beklenti oluşturmaya yardımcı olur (Yavuzer, 2000).

Sınıfı çekici ve rahat hale getirilmelidir. Bir köşeye çiçek ya da akvaryum koymak, poster ve haritalarla duvarları süslemek ve aynı zamanda duvarların bilgi kaynağı olmasını da sağlamak, sınıfın genel görünümünü olumlu yöne götürecek adımlar olacaktır. Duvarın bir köşesine sınıf bülteni asılabilir. Ya da sınıfta uyulması gereken kuralların asılması fonksiyonel olabilir (Burden, 1995:69).

Sınıfın hijyenik olarak temiz, sıcaklık olarak ne çok sıcak ne çok soğuk, aydınlık olarak ise gözleri yormayacak şekilde doğal aydınlatılmasına ihtiyaç vardır. Sınıf duvarlarının dinlendirici olarak nitelendirilen açık renklerle boyanması etkin ders işlemeye yardımcı fiziksel unsurlar arasında sayılabilir.

Aşırı kalabalık sınıflar, öğrenmeyi kesinlikle engeller. Bu gibi ortamlarda aşırı derecede vücut ısısı, aşırı ölçüde gürültü bulunur. Böyle bir ortamda öğrencinin dikkatini toplayıp kendini derse vermesi çok zordur. Bir yere tıkabasa doldurulma, birbirine değerek oturma ve kollarını kımıldatacak yer bulamama insanda stres ve kaygıya yol açar (Thompson, 1994:532).

Okul ve sınıf ortamının koşullarının yeterli olmayışı öğrencilerde değişik davranış sorunlarına yol açabilir. Koşulların değiştirilmesiyle fiziksel koşullara bağlı davranış sorunlarının da çözüldüğü görülür (Gürsel, 2004:141). Sınıf ortamı, istenmeyen öğrenci davranışlarını tetikliyor olabilir. Öğretmenler, yalnızca sınıf ortamını değiştirerek istenmeyen öğrenci davranışlarının bir kısmını önleyebilirler. Bu öğrenciden çok sınıfın psikolojik ve fiziksel özellikleri ile uğraşmak anlamına gelir (Gordon, 2008:132). Bireyin içinde bulunduğu ortam, bireyin davranışlarını çeşitli yönlerden etkilediği için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri geniş ölçüde sınıf içi fiziksel değişkenlerden etkilenir (Akar, 2006:32).

### **2.2.3.2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Etkili bir eğitim için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve etkili bir şekilde yönetilmesi önemlidir. Bu kapsamda öğretmenin rolü belirgin olarak ortaya çıkar. Sınıf düzenini sağlamak ve sınıfta öğretim yapmak öğretmenlerin temel

görevleridir. Bu iki görevin yerine getirilmesi birbiriyle bağlantılıdır. Sınıfta öğretmen kendini daha çok uygulamış olduğu öğretim yöntemleriyle gösterir. Öğretimin iyi yönetilebildiği bir sınıfta öğrenciler dersle daha çok ilgileneceği için sorunlar da en aza indirilmiş olur. İstenmeyen davranışlar da daha az görülür.

Öğretim yöntemi, derslerin planlanarak yürütülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili süreçleri kapsar. Etkili öğretmenler her öğrencinin kendi seviyesine uygun uygun ortamlar oluşturarak öğretimi planlarlar. Öğretmenin üç temel öğretim işlevi; planlama, uygulama ve değerlendirmedir (Tok, 2005:113). Öğretim etkinliğinin en iyi biçimde gerçekleşmesi ilk önce iyi bir plan yapmayla mümkün olur (Celep, 2002:111). Öğretmenin dersin planlanması aşamasında şu sorulara cevap bulması gerekir (Tok, 2005:88):

- 1) *Öğretilecek olan içerik ne olmalıdır?*
- 2) *Öğrencilerden istenen ürünler nelerdir?*
- 3) *Öğretim sırasında hangi araç-gereçler kullanılacaktır?*
- 4) *Konu anlatılırken izlenebilecek en iyi yol hangisidir?*
- 5) *Hangi strateji ile hedeflenen öğrenme sağlanabilir?*
- 6) *Dersin bitirilmesi nasıl olmalıdır?*
- 7) *Öğrencilerin değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır?*

Jones ve Jones'e göre öğretmenin öğretim yönetimi açısından sahip olması gereken yönetim becerileri şunlardır (Celep, 2002:112-114):

- 1) *Dersin amaçları açık ve anlaşılır olmalıdır.*
- 2) *Derse başlarken etkili bir güdüleme yapılmalıdır. Öğrencilerin dikkatleri değişik etkinlikler düzenlenerek sürdürülmelidir. Ders etkinlik temelli işlenmelidir.*
- 3) *Etkinlikler boyunca öğrenciler gözlenmeli ve çıkabilecek sorunlar sezinlenerek gerekli önlemler alınmalıdır.*
- 4) *Dersin sonunda özetleme yapılmalıdır.*

Derste birden fazla etkinlik yapılıyorsa eğer, etkinlikler arası geçişler özellikle zaman kaybı açısından risk oluşturur. Bu nedenle bu geçişlerin iyi planlanması gerekir. Öğretmen etkinlikler arası geçişlerde sınıfın kontrolünü elinde tutmalıdır.

Öğretim etkinliğinin akıcılığının sağlanması öğretmenin kişisel becerisiyle doğrudan ilgilidir (Celep, 2002:114). Öğrenci ödevlerinin yönetilmesi de öğretmenin sahip

olması gereken becerilerdendir. Öğretmen öğrencilerin ödevlerini doğru açıklamalıdır. Verilen ödevler planlı bir şekilde izlenmelidir (Celep, 2002:126).

Başarılı sınıf yönetimi isteniyorsa öncelikle eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin planların yeterli olması gerekir. Öğretmen plan yaparken olası istenmeyen davranışları öngörüp dersi buna göre planlamalıdır (Terzi, 2002:162). Planlanan etkinlikleri hayata geçirebilmek için öncelikle planlanan etkinliklere hâkim olmak ve daha sonra etkinlikler için yeterli zaman ve madde kaynağını kullanmak gerekir.

Planlamada etkili olan unsurlar Burden'e göre şunlardır (Akt: Ekici, 2002:66):

- 1) *Duyuşsal davranışlar ile birtakım tutumlardaki değişkenlikler*
- 2) *Öğrenme stillerinin farklılık göstermesi*
- 3) *Psikomotor davranışların farklılık göstermesi*
- 4) *Sağ ve sol beyin tercihlerinin değişkenlik göstermesi*
- 5) *Yaratıcılık potansiyellerindeki farklılıklar*
- 6) *Cinsiyeti dil, kültür ve sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıklar*
- 7) *Zekâ, dil ve yeteneklerde görülen farklılıklar*

Sadece anlatım ve soru cevap öğretim yöntemleri öğrenciler için etkili bir öğrenme sağlamamaktadır. Öğretmen açısından daha az yorucu olduğundan seçilen yöntemler de bunlar olabilmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri ile başarıya ulaşılması mümkün görünmemekte modern öğretim stratejileri kullanılması gerekmektedir.

Etkili sınıf yönetimi öğretimde kalitenin artmasının en önemli etkenidir. Öğretimin etkili olması da sınıf yönetimini kolaylaştırır. Sınıfta disiplin sorununu en az düzeyde yaşayan öğretmenler genelde, öğrencilere nitelikli öğretim etkinlikleri sunan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler de çevrelerinde “başarılı öğretmen” olarak gösterilirler (Erden, 2001:39).

Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması demokratik eğitimle de ilgili bir konudur. Demokratik eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. maddesinde yer alan Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri arasında bulunmaktadır. Ancak eğitimin demokratik olması, öğretmenin demokratik tutumu ve davranışları kazanmış olmalarının yanında, öğretim etkinliklerindeki yöntem ve teknikler de, çocukların katılım haklarını kullanmalarını sağlayabilecek şekilde seçilebilmelidir (Akyüz, 2001:3).

Günümüzün modern eğitim stratejilerinden biri işbirlikçi öğrenmedir. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde değişik yetenek düzeylerinde beraber çalışarak ortak bir amaç peşinde koştukları ve hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmelerini en üst düzeyde çıkardıkları öğretim stratejisidir (McCracken, 2005). İşbirlikçi öğrenme; öğrencinin merakını, motivasyonunu, başarısını, yaratıcılığını ve anlayışını arttırır. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılıp, grubun genel öğrenme deneyimini kolaylaştırarak hem kendi kişisel yaratıcılıklarına hem de grubun yaratıcılığına daha fazla odaklanabilir ve böylece kendilerine verilen göreve daha fazla zaman ayırırlar (McCracken, 2005:12).

Öğretmenin sadece anlatıcı olması, öğrencinin de sadece dinleyici olması, derse katılmaması, pasif kalması, dolayısıyla derste tartışma ortamının oluşmaması, hem öğretmenin kendini geliştirmek için bir mecburiyet hissetmemesine, hem de öğrencinin derse hazırlanmadan ve bir şey okumadan gelmesine yol açar (Mamur, 2002:16).

Ders için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin ne olabileceğini saptamak öğretmenliğin en hassas noktasıdır. Eğitim programını uygularken içerikte bulunan konulardan üzerinde ağırlıklı olarak durulması gerekenleri ya da yüzeysel olarak değinilecekleri öğretmen belirler. Öğretmen, sınıf içinde yaratıcılığını ortaya koymamasına bir mazeret bulmamalıdır. Öğretmen sınıf içinde önemli bir özerkliğe sahiptir. Bu özerklik onun sorumluluğunu da artırır(Şahin,2003:270).

Öğretmenlerin de öğrenciler gibi dikkatini toplamaya ihtiyacı vardır. Öğretim etkinliklerinin planlanmasının temel amacı, ders boyunca sınıftaki öğretim etkinliklerini daha verimli ve etkili hale getirebilmektir. Belirlenmiş hedeflere en kısa zamanda, en az maliyetle ve en etkili şekilde ulaşmak için bütün öğretim etkinliklerinin önceden planlanması gerekir (Ekici, 2005:62). Bu yüzden öğretimin yönetimi, öğrenme ortamının iyi düzenlenmesi kadar, öğretim etkinliklerinin iyi planlanması ve yönetimine de bağlıdır (Çelik, 2008:11).

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde belli bir tecrübeye ve bilgiye sahip olan öğretmenler, öğrencileri için uygun öğretim yaşantıları düzenleme konusunda daha başarılı olurlar. Öğrencinin ihtiyaçları ve yetenekleri doğrultusunda, öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde öğretme-öğrenme sürecini düzenlerler (Kuran, 2005:77). Öğretmenin öğretme yeteneğinin iyi olması, öğrencilerle uyumlu bir ilişki

kurmasında önemli bir unsur olarak öne çıkar. Ayrıca öğrencilerini akademik yönden destekleyen öğretmenler, öğrencilerinin daha iyi bir performans göstermelerine de yardımcı olurlar. Sınıfını bu şekilde eğitimsel bir yaklaşımla yöneten bir öğretmen, dersini iyi planlar ve uygular; ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilerini motive ederek istenmeyen davranışların oluşmasını da engeller (Kuran, 2005:77).

### **2.2.3.3.Zaman Yönetimi**

Sınırlı bir kaynak olan zamanın verimli bir şekilde kullanılması gerekir. Zaman yönetimi, yönetim süreçlerinin en kritik bileşenidir. Belli zaman aralıklarında belli faaliyetlerin yapılmasının zorunlu olduğu sınıf yönetimi açısından da zamanı doğru kullanmak üzerinde dikkatle durulması gereken bir husustur (Erkılıç, 2005:121).

Zamanı daha iyi anlamak adına zamanın özelliklerini bilmek gerekmektedir. Zaman; hiçbir şekilde üretilmeyen, sadece bir defa kullanılabilen, durdurulamayan, dondurulamayan, uzatılmayan, geri getirilemeyen, yedeklenemeyen, depolanamayan, onarılmayan, yerine başka şey konulamayan, devredilemeyen, herkesin eşit olarak sahip olduğu... “bir şeydir” (Kulaksızoğlu, 2003:229).

Öğrenci başarısının artırılması ve disiplin problemlerinin de buna bağlı olarak azaltılmasının en etkili yollarından biri iyi bir zaman yönetimidir. Zamansızlıktan şikâyet edenler aslında zamanı iyi kullanamayanlardır. (Güçlü, 2001:87).

Zamanın etkili kullanılması öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına daha çok maruz kalmalarını da sağlar. Eğitim-öğretim işleriyle meşgul olan öğrenciler problem davranışlar göstermeye pek zaman bulamazlar (Özkılıç, 2003:87). Etkili zaman yönetimi öğretmenin kendini yıpratıcı düzeyde durmadan çalışması değildir. Yapacağı işleri ayrıntılı şekilde zamana göre planlayan öğretmenin hem kendisi hem sınıfı rahat olur. Senenin başında işlerin nasıl yapılacağına yönelik kurallar koyan öğretmenlerin bu kuralları bir iki hafta içerisinde öğrencilere öğretmesi gerekir. Böylece öğrenciler uydukları kurallarla aslında zamanın etkili kullanılmasını da sağlamış olurlar (Özkılıç, 2003:91).

Ders süresini, öğretim amaçları doğrultusunda etkin ve verimli yönetmek sınıf yönetiminin sınıf yönetiminin en stratejik unsurlarından birisidir (Aydın, 2000:95). Sınıf yönetiminde iyi olmak öncelikler zaman yönetimini iyi bilmekten geçer.



Ders öncesindeki zaman yönetimi evreleri olarak; plan yapma ve hazırlık, sınıf kurallarını belirleme ve ders araç-gereçlerinin hazırlanması sayılabilir. Ders sırasında da öğretmenin zamanı etkili ve verimli kullanması özellikle sınıf yönetimi açısından çok önemlidir. Öğretmen akademik öğrenmenin gerçekleştiği zamanı ne kadar yüksek tutarsa o oranda başarılı olur (Erkılıç, 2005:130). Oysa sınıftaki zamanın birçoğu akademik çalışmalar yerine sınıf düzenini sağlamak için harcanmaktadır (Nelson, 2002:167). Eğer 40 dakikalık bir dersin 15 dakikası işleyiş, 25 dakikası da düzeni sağlamakla geçiyorsa orada sınıf yönetiminden de, zaman yönetiminden de söz edilemez.

Öğretmenin hazırlayacağı planın en önemli ögesi hiç kuşkusuz zamandır. Etkinlikler planlanırken zamana dikkat edilmelidir. Zaman ögesinin göz ardı edildiği bir etkinlik planlaması ne kadar iyi olursa olsun etkili bir sonuç vermez. Öğretmenin zamanı etkili kullanabilmesi için dikkat edilmesi noktalar şöyle sıralanabilir (Ekici, 2002:80):

- 1) *Amaçlar net ve açık olarak tespit edilmeli.*
- 2) *Ayrıntılı bir ders planı yapılmalı*
- 3) *Öğrencilerin özellikleri bilinip etkinlikler bu özellikler gözetilerek hazırlanmalı*
- 4) *Kullanılacak ders araç-gereçleri derse başlamadan hazır edilmeli*
- 5) *Öğretmen derse zamanında ve etkili bir şekilde başlamalı*
- 6) *Sınıf kuralları sıkı bir şekilde uygulanmalı*
- 7) *Etkinlikler ve materyaller aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmeli*
- 8) *Zamanı boşa geçirmeye çalışan öğrencilere taviz verilmemeli*

Günümüzde her alanda başarılı olmanın yolu zamanı iyi kullanmaktır (Alay ve Koçak, 2003:326). Kendi zamanını yönetememek toplumumuz bireylerinde oldukça yaygın gözlenen bir olgudur (Gençtan, 2000:107-108). Zaman yönetimi aslında bir öz yönetimdir; yaşadığımız olayların kontrolünü sağlamaktır; bireyin kendisini yönlendirecek olayları yönetmesidir (Güçlü, 2001:92).

Sınıf yönetimi iyi planlanırsa öğretime ayrılan zaman artar ve boşa giden zaman azalır, sınıfa düzen gelir (Bacanlı, 2001:234). Eğer öğretmenler, öğretmenler odasından 1 dakika önce çıkmayı başarabilseydi eğitim sisteminin birçok sorunu çözüldü, üreticilikte artış olurdu. Dolayısıyla dakiklik, öğretmenlerin ne düzeyde

olduğunu anlamaları gereken bir konudur. Öğretmenler kişisel zamanlarının mesleki zamanlarını almasını engellemelidirler (Waters, 1996:61).

Yapılan her çalışma zaman yönetiminin ne kadar önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Zamanın doğru kullanımına öğretmenlerin de öğrencilerin de gereksinimi vardır (Terzi, 2002:162). Zamanı ve kendimizi yönetmenin temelinde kişisel ve profesyonel önceliklerin belirlenerek tüm düzenlemelerin de bu belirlemelere göre yapılması yatar (Güçlü, 2001:92).

Öğretmenin etkili bir zaman yönetimi için için derse nasıl başlayacağını, derste kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, kullanacağı ve araç gereçleri öğrencilere hangi soracağı soruları, vereceği örnekleri, geri bildirimlerde ve düzeltme işlemlerinde neler yapacağını ayrıntılarıyla planlaması gerekir (Üstün, Nural ve Değer, 2005:47). Öğrencilerin bir aktiviteden diğerine geçiş için harcadıkları zaman da sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Eğer geçişler arasında zaman uzarsa bu durum öğrencilerin ilgisini dağıtabilir. Bu da öğrencilerin değişik davranışlara yönelmelerine zemin oluşturur (Sadık, 2002:7).

Sınıf içi öğretimde zaman kavramının ders süresi ile ifade edilmesi bir sınırı ya da bir kesinliği belirtir. Çünkü öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenmiş bu zaman kesitinde belirlenmiş olan hedeflere ulaşılabilmesi için uygun olan davranışları göstermeleri beklenir (Üstün, Nural ve Değer, 2005:48).

Derste zaman kullanımının verimli olabilmesi öğrencilerin önceden planlandığı gibi dersane ve laboratuvarlarda faal olmaları, derse ve deneylere katılmaları, ders süresinin iyi değerlendirilmesi konusunda yönlendirilmeleri de gerekir. Öğrencilerin ne yapacaklarını, ne zaman yapacaklarını, kiminle çalışacaklarını bilmeleri için iyi bir zaman planlaması gerekir (Livatyalı, 2004:307).

Zamanı yönetmek, olayların ve olguların önceliklerine göre sıraya konularak kontrol edildiği bir olgudur (Açıkalın,1998:124). Yönetimde etkin ve verimli olmak, zamanın doğru kullanımıyla yakından ilgilidir. Sınıfta süreyi etkili kullanan öğretmen öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlayarak öğrencilerin yaşamlarında zamanlarını etkili kullanabilen yetişkin olmalarına da örnek olur (Ağaoğlu, 2006:8).

Eğitim-öğretimde zaman kavramı; ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı diye dört farklı düzeyde tanımlanır. Ayrılmış

zaman, öğretmenin belli bir konu, içerik veya etkinlik için süredir. Öğretim zamanı, günlük yapılması gereken rutin görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir. Meşgul olunan zaman, öğrencilerin aktif olarak öğrenme etkinliklerine katıldığı süredir. Akademik öğrenme zamanı olarak adlandırılan zaman, öğrencinin öğrenme etkinliklerinde bulunduğu, yani öğrenmelerin olduğu zamandır. Bu süreler, birbirinin kapsamına girebilecek şekilde iç içe bir özellik gösterir. Ayrılmış öğrenme zamanından akademik öğrenme zamanına gidildiğinde sürenin de azaldığı görülür (Ekici, 2005:80).

Etkili öğretim, öğrenme için ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımı ile doğru orantılıdır. Etkili sınıf yönetimi teknikleri, öğretimi bozucu etmenleri en aza indirerek, öğretmenin öğretime, öğrencilerin öğrenmeye ayırdığı süreyi artırır (Erden, 2005). Bunun için öğretmenler ders öncesi, derste ve ders sonrası için zaman kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmalıdırlar. Zamanın iyi kullanımı için öğretmen derse hazır gelmeli, bireysel sorunlarını okulun dışında bırakmalı, derste dersin bölünmesini engellemelidir (Livatyalı, 2004:306).

Zamanı etkin kullanmak için planlı olmak gerekir. Etkili bir öğretmen öğrenme öğretme etkinliklerini planlayarak derse girer. Okulda ve sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat eden öğretmen zamanı etkili kullanır (Demirel, 2009:33). Etkili zaman yönetimi, öğretmenin daha çok çalışarak daha fazla iş yapması değildir. Etkili zaman yönetimi, öğretmenin zamanı akıllıca planlaması ve zaman alıcı unsurları ortadan kaldırarak çalışmasıdır (Özkılıç, 2005:87). Sınıfta zamanın, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılabilmesi için, sınıf süreçlerinin dikkatlice planlanması, zamana bağlanması gerekir (Başar, 2006:132).

#### **2.2.3.4. Davranış Yönetimi**

Sosyal yaşamda birbiriyle sürekli etkileşim içinde olan bireyler davranışları etkileyen ilişkiler ağı meydana getirirler. Bunun sonucunda birey dâhil olduğu toplulukla uyumlu davranışlar geliştirir (Aydın, 2000:197). Davranışlar incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kısma ayrıldığı görülür (Bacanlı, 1999:11). Öğrenciler sınıfta hem bilişsel hem de duyuşsal davranışları da sıklıkla sergiler ancak öğretmene daha çok psikomotor davranışları görünür. Öğretmen öğrenciyi daha çok psikomotor davranışları ile değerlendirir.

Sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyen davranışlara sorun davranışlar denir. Kasıtlı ya da kasıtsız olabilen bu davranışlar sınıfı çok az etkileyenden, öğrenme-öğretme ortamını tamamen bozana doğru sıralanır Sorun davranışları yönetmek zordur. Bu davranışları yönetebilmek için öğretmenin bilmesi gereken beceriler, uyması gereken temel ilkeler vardır. Öğretmen öncelikle davranışı ve davranışı sergileyen kişiyi açık ve net olarak belli etmelidir. Sorun davranışı çözemeye çalışan öğretmen diğer öğrencilerin çalışma ortamını bozup yeni sorunlar yaratmamalıdır. Öğretmen öğrenciyi tehdit etmekten ziyade daha net bir çözüm olan motive etmeye yönelmelidir. Son olarak da olumsuz davranışa gecikmeden zamanında müdahale edilmelidir (Celep, 2002:257-259).

“Disiplin sorunları, sınıflarda ve okulun genelinde öğrencileri asıl sorumlulukları olan öğrenme etkinliğinden alıkoymakta ve zamanlarının önemli bir kısmını ilgisiz etkinliklere ayırmalarına neden olmaktadır. Bu durumda öğretmen de asıl sorumlulukları olan öğretimden uzaklaşıp istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmaya yönelirler” (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001:417).

Bir davranış istenmeyen davranış olarak nitelenebilmesi için taşıması gereken özellikler şunlardır (Kaya, 2003:173):

- 1) *Dersi engeller*
- 2) *Diğer öğrencilere zarar verir*
- 3) *Ders araç gereçlerine zarar verir*
- 4) *Diğer öğrencilerle sosyalleşmeyi engeller.*

Olumsuz davranışların nedenlerini bilen öğretmen bu davranışları daha kolay ve etkin yönetir. Bu nedenler şöyle sıralanabilir (Erdoğan,2003):

- 1) *Olumsuz bir başlangıç*
- 2) *Kural ve ilkelere uymama*
- 3) *Olumsuz öğretmen davranışı*
- 4) *Yetersiz öğretim yöntemlerinin uygulanması*
- 5) *Okul çevresi*
- 6) *Aile*
- 7) *Öğrencilerin kişilik yapısı*
- 8) *Sık sık yapılan uyarılar*
- 9) *Ödül olmayışı*

10) İhtiyaçların karşılanması konusunda yaşanan ihmaller

11) Etkisiz zaman yönetimi

12) Etkisiz iletişim

İstenmeyen davranışların nedenleri; öğrenciden, evden ve öğretmenden kaynaklanan nedenler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Temel,2006:124)

Öğrenciden kaynaklanan nedenler:

- 1) Kendilerini sevgisiz ya da yetersiz olarak hissetmeleri
- 2) Dikkat çekme ya da isyan etme isteği
- 3) Başkalarının onları eleştirmeleri, kaba davranmaları, ya da dalga geçmeleri
- 4) Bir gruba girme istekleri
- 5) Öğretmenden, sınavlardan veya sınıfta konuşmaktan korkma
- 6) Okulu sıkıcı bulmaları

Evden kaynaklanan nedenler:

- 1) Anne- baba arasındaki sorunlu ilişkiler
- 2) Anne-baba ve çocuk arasındaki sorunlu ilişkiler,
- 3) Aile bireylerinin birinin ölmesi
- 4) Boşanmalar
- 5) Anne-babanın istenmeyen davranışlar içinde olması
- 6) Kardeşler arasındaki kıskançlık

Öğretmenden kaynaklanan nedenler:

- 1) Derse zamanında başlamama,
- 2) Öğrenciler arasında ayırım yapma
- 3) Ders araçlarını zamanında hazırlamama,
- 4) Uzun süre konuşma ya da film izletme,
- 5) Rutin işleri gereği gibi planlamama (Kalem açma, kâğıt dağıtma vb.),
- 6) Sürekli nasihat etme,
- 7) Dersi erken bitirme,
- 8) Özgüvensizlik, tükenmişlik, başarısızlık korkusu,
- 9) Çocuklardan hoşlanmama ve özel sorunları.

Olumsuz davranışlar öğretmenin strese girmesine neden olur. Bu da hoşnutsuzluğu beraberinde getirir. Stres ve hoşnutsuzluk öğretmenin üretkenliğine de zarar verir

(Moore, Anderson ve Kumar, 2005:2016). Öğretmenin olumsuz öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olması önemlidir (Erden ve Akman, 1995:243).

Öğretmenin etkili bir öğrenme sağlayabilmesi için öğrenme için harcanan zamanı en üst düzeye çıkartabilecek şekilde öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetmesi gerekir. Sınıflarını etkili bir şekilde yöneten öğretmenler öğretmekten daha çok zevk alırlar ve öğrenci başarısını etkilemedeki yeteneklerinden daha emin olurlar (Levin ve Nolan, 2000:7).

Olumsuz davranışın nedenini bilmek yeterli olmaz. İstenmeyen davranış meydana geldiğinde hemen tepki verilmeli sorunu gidermeye çalışmalıdır. Genel olarak sorun çözme yolları şöyle sıralanabilir (Öztürk, 2002:107):

- 1) *Görmezlikten gelme*
- 2) *Sözel olmayan uyarma yollarını kullanma*
- 3) *Göz teması kurma*
- 4) *Dokunma*
- 5) *Fiziksel yakınlık*
- 6) *Sözel olarak uyarma*
- 7) *Soru sorma*
- 8) *Adını söyleyerek uyarma*
- 9) *Kuralları hatırlatma*
- 10) *Sınıf dışında görüşme*
- 11) *Okul disiplin kurallarına yönelme*

Sınıf dışı bazı unsurlar da öğrencilerin sınıftaki davranışları üzerinde belirleyici olabilir. Sınıf dışı faktörler; aile, sosyal çevre ve okuldur.

Çocuk sosyalleşmeye ailede başlar. İlk kuralları öğrendiği yer ailedir. Öğretmen çocuğu değerlendirirken ailesini de hesaba katmalı, dikkate almalıdır. Aksi takdirde öğrencisiyle sağlıklı bir iletişim kuramaz. Çocuğun sosyalleştiği diğer dış faktör de bulunduğu sosyal çevredir. Bu sosyal çevrenin en önemli unsuru da arkadaşlarıdır. Öğrencinin arkadaş çevresi öğrencini davranış oluşumunda okuldan daha fazla etkili olabilir. Okulun fiziki yapısı, öğrenci sayısı, maddi olanakları gibi birçok unsur da öğrenci davranışlarını etkileyebilir.

Öğrenci davranışlarını değerlendirirken davranışları etkileyen iç ve dış faktörler göz ardı edilmemelidir. Örneğin; anne ve babası boşanmak üzere olan bir çocuğun derslerdeki başarısızlığı sadece ders çalışmamasına bağlanamaz. Bir sorun varsa bu sorunun altında yatan sebepler de öğretmen tarafından sorgulanmalıdır (Akın, 2006:32).

Sınıftaki problem davranışları ve bu problem davranışları sergilemeyi alışkanlık haline getiren sorunlu öğrencileri en iyi şekilde yönetmek ve eğitmek için öğretmenler meslektaşlarıyla da işbirliği yapmalıdırlar (Baker, 2005:51).

Güvenli ve düzenli bir sınıf ortamının oluşturulması için kurallar konması, öğretmenin etkili kararlar almasını, sınıf üyelerinin daha sağlıklı ilişkiler kurmasını, etkinliklerin bölünmemesini, fiziksel zararlardan korunmayı ve daha güvenli bir ortam oluşturulmasını sağlaması açısından büyük önem taşır (Aksoy, 2002:13-14). Ancak konulan kurallara uyulması gerektiği de unutulmamalıdır. Aksi takdirde sadece yazıda kalan kurallar işlevsel olmaz.

Sadece öğretmen tarafından değil, öğretmenin öğrencileriyle beraber koyduğu ve herkesin benimsediği kurallar çağdaş yönetim anlayışının esasını oluşturur. Sınıf kurallarının ifade ettiği, sınıfta yapılması ve yapılmaması gereken davranışlardır. Kuralların mümkün olduğunca az olmasına dikkat edilmeli, kural cümlelerinde olumsuz cümleler yerine olumlu cümleler kullanılmalıdır. Demokratik bir şekilde sınıfın katılımı ile belirlenen kurallara en önce öğretmen uymalıdır. (Erdoğan, 2003:76-80). Öğretmen kuralların uygulanmasına rehberlik ederek uyulup uyulmadığını da sürekli denetlemelidir. Kuralların benimsenmesi için kurallara uyan öğrencilerin ödüllendirilmesi de önemlidir (Celep, 2002:48-50).

Konulan kurallara rağmen, öğrencilerin bulunduğu sosyal çevre ve ekonomik çevreden ya da okul ve sınıf içerisinde kaynaklanan sebeplerden ötürü disiplin olayları artabilmekte, öğretmenler zamanların büyük bölümlerini disiplin olaylarına harcayabilmektedirler (Aksoy, 2006:12). Öğretmenlerin çoğu disiplin problemlerini çevre ve ailelerle bağlantılı görür. Sınıf yönetimindeki sorunlardan dolayı bu disiplin olaylarının olabileceğini düşünmez. Oysa disiplin problemleri sınıf yönetiminin konusu olup, çevre ve aile soruna çözüm üretme yolunda veri olarak kullanılmalıdır (Okutan, 2002:5). Öğrencilere otokontrol becerisi kazandırmak ve kendilerini

yönetebilmelerini sağlamak öğretmenlerin zamanlarının çoğunu eğitim-öğretime harcayabilmelerine fırsat verir.

İstenmeyen davranışların yönetilebilmesinde, uygun bir strateji geliştirebilmek için, öncelikli olarak ulaşılmaması amaçlanan durumun tespit edilmesi gerekir. Gerçekçi bir hedef belirleyebilmek mevcut durumun iyi analiz edilmesine bağlıdır. Bu aşamada sorun gösteren davranışların hangi şartlarda oluştuğu ve hangi sonuçlara yol açtığı gözlenerek rapor haline getirilmelidir (Aydın, 2000:197).

Özdenetim, kişilik kazanma, sosyalleşme, grup olma bilinci kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme, amaçlı ve kooperatif etkinlikler gibi işlevler disiplinin boyutlarını oluşturmaktadır. Zamanlarını öğrencileri kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenler başarılı olamazlar. Çünkü disiplin başkalarını kontrol etmek değil, onların kendilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktır (Sarıtaş, 2003:50). Sınıf içinde öğrencilerin öz denetim yapmalarının sağlanması öğretmenin sınıf yönetimini oldukça kolaylaştıracaktır.

Sınıf yönetimi ve disiplin aynı şey değildir. Disiplin sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Disiplin özellikle öğrencilerin davranışlarını merkeze alır. (Jeanpierre, 2004). Sınıf yönetimine karşı disiplin, öğrencinin sorumluluğudur. Disiplin uygun davranışla alakalıdır. Öğretmen öğrenmeyi sürdürmekle yükümlü olsa da, kişi kendi davranışından kendisi sorumludur (Marshall, 2005:51).

Sınıfta çok katı kuralların uygulanmasından ziyade bilgi ve sevgi temelli bir sınıf yönetimi daha etkilidir. Öğretmen bilgisi, öğrenciye olan sevgisi ve saygısı ile disiplin sağlamalıdır (Demirel, 1994:136). Disiplin sağlamak için yanlış tutum ve davranışlar içinde olmak sınıf yönetiminde problemler çıkarabilir. Anlaşılmayan, net olmayan ya da uygulanması imkânsız kurallar koymak, öğretmenin kötü davranışlara karşı verdiği tepkilerin tutarsız olması, ya da bu davranışların tamamen görmezden gelinmesi, aşırı ceza verilmesi ve verilen cezaların davranışı düzeltici etkiye sahip olmaması gibi uygulamalar yanlış disiplin uygulamalarına örnek olarak gösterilebilir (Ada ve Ölçüm,2002:4).

Öğretmenler literatürü incelemekten ziyade genellikle kendi tecrübelerine dayanarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirme stratejileri uyguladıkları için, kullandıkları stratejiler birbirinden çok farklı, kendilerine özgü ve sınırlı olur. Geleneksel sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin en büyük sakıncası da bu şekilde



öğretmenler arasında bir koordinasyonun ya da paralelliğin sağlanamamasıdır (Türnüklü, 2005:27).

Etkili davranış yönetimlerinden biri de sınıf disiplini planı hazırlamaktır. Bu plan hem öğretmenin öğrencilerden hangi davranışları beklediğini, hem de karşılık olarak öğrencilerin öğretmenden ne beklediğini anlamayı sağlar. Sınıf disiplini planı 3 bölümden oluşur. 1- Kurallar; tüm öğrencilerin devamlı olarak uyması gereken kurallar 2- Olumlu tanınma (itibar görme); öğrencilerin bu kurallara uyarak kazandıkları olumlu itibar 3- Sonuçlar; öğrenciler kurallara uymazlarsa karşılaşabilecekleri sonuçlar (Canter ve Canter, 1993:92).

Çocuklar hayata hazırlanırken ilgi ve ihtiyaçları gözetilmeli, zamanında ve doğru yönlendirmeler yapılmalıdır. Çağdaş disiplin anlayışında küçük yaşlardan başlayarak çocuklarda özdenetim mekanizmasının geliştirilmesi önemlidir (Şengül, 2005:132). İyi bir disiplin, öğrencinin giderek kendi kendini yönetmesine yardım etmelidir (Başaran, 1996:250). Disiplinin amacı sadece itaati sağlamak değil, daha çok özdenetimin ve sosyal değerlerin benimsenmesini sağlamak olmalıdır (Bergin ve Bergin, 1999:142). Eğer sonuçlar çok tehlikeli değilse kendi davranışının sonucunu deneyimlemesi için çocuğa izin verilmelidir (Hendrick, 1986:172). Öğretmenlerin öğrencilerle, davranışları konusunda açık ve içten bir şekilde konuşmaları gerekir. Öğretmen, saldırmak veya suçlamak yerine destekleyici ve teşvik edici olmalıdır (Charles, 2002:163).

### **2.2.3.5. İletişim**

İletişim; bilgi, düşünce ve duyguların birinden bir başkasına geçme süreci olarak tanımlanabilir (Eren,2004:358) İletişim; mesajın kaynak tarafından hedefe, uygun kanal vasıtasıyla iletilerek yine kanal aracılığıyla geri dönüt sağlanmasıdır. Eğitim yönünden incelendiğinde ise iletişimde kaynak = öğretmen, mesaj = içerik yani konular, kanal= uygulanan yöntem ve tekniklerle eğitim ortamı ve hedef = öğrenci şeklinde değerlendirilebilir. Kaynak durumunda olan öğretmenden ve alıcı (hedef) durumunda olan öğrenciden kaynaklanan hatalar görülebilmektedir. Sağlıklı bir iletişim sağlanması için bu hataların neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. İletişimde öğretmenden kaynaklanan engeller şu şekildedir (Altıntaş, 2003:124):

- 1) *Açık, net ve yalın bir ifadenin kullanılmaması*
- 2) *Konuya hazırlık yapılmaması*

- 3) *Hızlı konuşarak dinleyicinin dikkatinin dağıtılması*
- 4) *Beden dilinin, yanlış ya da yetersiz kullanılması*
- 5) *Ses tonunun doğru ayarlanamayışı*
- 6) *Dinleyiciyi küçümseyici tavır takınmak*
- 7) *Konudan saparak ders anlatmak*
- 8) *Alıcının duygularını önemsememek*
- 9) *Kelime haznesinin yetersiz olması*
- 10) *Kelimeleri iyi telaffuz edememek*
- 11) *Gereksiz yabancı kelimeler kullanmak*
- 12) *Vurgulamanın yetersiz olması*
- 13) *Monoton ifadelerde bulunmak*
- 14) *Gereksiz açıklamalar yapmak*
- 15) *Çok fazla tekrara düşmek*
- 16) *Fazla ayrıntıya inerek konunun özünü kaçırmak*
- 17) *Benzetmeleri yerinde kullanmamak*

İletişimde alıcıdan kaynaklanan hatalar şu şekilde sıralanabilir (Altıntaş, 2003:124):

- 1) *Yorumlamalar*
- 2) *Önyargılar*
- 3) *Seçici olma*
- 4) *Etkin dinlememe*
- 5) *Şartlanmalar*
- 6) *Soru sormama*

Etkili bir eğitim için uygun bir sınıf ortamı kadar olumlu öğretmen öğrenci iletişimi de çok önemlidir ( Alkan, 2005:32). Tanınmış davranış kuramcıları Kounin, Skinner ve Glasser sağlıklı bir sınıf atmosferi için öğrencilerle olumlu ilişkiler kurulmasını önermektedirler (Kaliska, 2002:64).

Öğrenciler “iyi” şekilde tanımladıkları öğretmenlerle daha iyi anlaşır sınıf yönetiminde de daha olumlu katkıda bulunurlar. Öğretmenler öğrencilerini her yönüyle tanıyıp olumlu bir ortam oluşturabilmek için sınıf içinde çift yönlü bir iletişim kurması gerekir (Akın,2006:25).

Öğretmen öğrenciyi çok fazla kısıtlarsa iletişim zarar görür. Öğrenci de iletişim sürecine katılmalıdır. Böylece öğrenciden dönüt alan öğretmen buna göre eğitimin

akışını düzenler. Bu yönden bakıldığında da eğitimde çift yönlü iletişimin önemli olduğu görülebilir (Porgalı, 2006:32).

Sağlıklı bir öğretmen öğrenci iletişimi sağlayabilmek için öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini mutlaka sevmeleri, birbirlerini tanıyıp birbirlerine güvenmeleri gerekir (Erdoğan, 2003:83). Öğretmenin öğrenciyle etkili bir iletişim kurabilmesi için beden dilini de iyi kullanması gerekir (Erdoğan, 2003:90).

Sınıf içi ilişkilerin bir başka boyutu da öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileridir. İyi bir sınıf iklimi için öğrenciler arası ilişkilerin de sağlıklı olması gerekir (Celep, 2002:85). Öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişim en az öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim kadar sınıf iklimini etkilemektedir. Öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir.

Sınıf içerisinde öğrencileriyle olumlu iletişim ve etkileşim içinde bulunan öğretmen, öğrencilerden hem akademik hem de davranışsal beklentilerini daha kolay söyleyebilmekte, öğrenciler de öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini daha kolay anlayıp buna cevap vermektedirler. Böylece öğretmen belirlediği hedefler doğrultusunda daha az çaba harcayıp daha az yıpranırken öğrenciler de belirlenen amaçlara daha kolay ulaşırlar (Alatlı, 2014:5).

#### **2.2.4.İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Stratejiler**

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesiyle ilgili olarak birçok araştırma ve deney yapılmış, bu araştırmalara bağlı olarak da birçok model vardır. Yine de bu davranışların önlenmesine yönelik her koşulda ve ortamda geçerli olacak standart bir modelden söz etmek zordur.

Öğretmenler deneme yanılma yoluyla kendileri farklı davranış değiştirme stratejisi belirleyebilir. Ancak Amerika'yı yeniden keşfetmek yerine literatür taranarak her duruma göre uygulanacak farklı stratejiler öğrenilip uygulanabilir. Sınıfı yönetme davranışı bilimsel bir temele dayandığında öğretmen kendine daha net bir yol haritası çizebilir (Çelik, 2008:166). Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin stratejiler incelenip ortak özelliklerine bakıldığında üç ana akımın literatürde yer ettiği görülür (Burden, 2006:162):

- 1) *Öğretmenin yüksek düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar*
- 2) *Öğretmenin orta düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar*
- 3) *Öğretmenin düşük düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar*

Öğretmenin yüksek düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar davranışçıdır. Bu yaklaşım grubuna göre, çocuklar öncelikle dışsal güçlerin etkisiyle gelişir. Çevresel durumlar çocuğun gelişiminde çok etkilidir. Kurallar konmalıdır. Davranışları pekiştirmek ya da söndürmek için ödül ve cezalar verilmelidir. Geleneksel ya da davranışçı olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanan bu yaklaşımlarda öğrencinin büyüme ve gelişiminin dışsal güçlerinin bir sonucu olduğu düşünülür. Bu yüzden öğretmenler ve istenilen öğrenci davranışlarını seçmeli, uygun davranışı kuvvetlendirmeli, uygun olmayan davranışın oluşmasını engellemelidir. Öğretmenler sınıftaki işlem ve kuralları öğrenci katkısı olmadan kendileri seçerler. Öğretmenler öğrencileri istenilen davranışa zorlarlar, istenmeyen ve uygun olmayan davranışı durdurmak üzere harekete geçerler.

Öğretmenin orta düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlarda çocuk içsel ve dışsal güçlerin her ikisiyle gelişir. Biri diğerine tercih edilmemelidir. Hem hümanist hem de davranışçı felsefenin ilkelerini barındıran bu grup yaklaşımlara göre öğrencinin hareketinin kontrolü öğrenci ve öğretmenin ortak sorumlulukları ile olur. Sorun çözümede öğretmen ve öğrenci beraber hareket eder. Öğretmen, sınırları belirlemek ve açıklamak için öğrenci ile karşılıklı etkileşim içinde olur. Sorunlara karşılıklı kabul edilebilir çözümler üretilir. Öğretmen uyulması gereken birkaç kuralı kendisi koyabilir veya öğrencinin seçtiği kuralları veto edebilir. Orta düzey kontrol grubundaki yaklaşımlarda öğretmen öğrencileri kurallara zorlamaktan ve öğrencilerin hareket ve kararlarının sonuçlarını düşünmelerinden sorumludur (Burden, 2006:62).

Öğretmenin düşük düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlarda öğretmen tamamen rehberlik eden bir konumdadır. Bu yaklaşım; çocukların içsel güçlerle geliştiğini benimser. Çocukların kendi kararlarını kendilerinin vermesini destekler. Karar vermenin kişisel gelişimi sağlayan önemli bir unsur olduğunu savunur. Öğrencilerin kendi sorumluluğunda yetiştiği bu yaklaşımlarda öğretmen öğrencinin sorunu görmesine yardım eder, çözüm için en uygun olan kararı alabilmesi için öğrenciye rehberlik eder. Öğretmen empatik bir dinleyicidir. Düşük düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlarda, öğrencinin davranışlarının kontrolü kendi sorumluluğundadır. Öğrencinin içsel potansiyelleri göz ardı edilemez. Sınıf yönetimi, disiplin ve yönergelerle başa çıkmada öğrencinin düşünceleri, fikirleri, hissettikleri ve

öncelikleri hesaba katılır. Olumsuz davranış meydana geldiğinde öğrencilerin sorunu görmelerine ve çözüm için karar vermelerine yardım edilir (Burden, 2006:19).

Bu çalışmada; öğretmenin yüksek düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar olarak; Skinner, Canter ve Jones modelleri, öğretmenin orta düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar olarak; Kounin, Dreikurs ve Glasser modelleri, öğretmenin düşük düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımlar olarak da; Ginott, Gordon ile Redl ve Wattenberg Modelleri incelenmiştir.

#### **2.2.4.1. Skinner Modeli**

ABD’li Psikolog Burrhus Frederic Skinner tarafından oluşturulan model davranışçı model olarak da anılır. Bu model, bireyin davranışlarına rehberlik edecek içsel güçlere sahip olmadığından, amaçlara doğrudan yönelmeyeceği ve bunu ancak çevrenin kontrolü ile yapacağı öngörüsüne dayanır (Celep, 2004:32).

Skinner araştırmalarında davranışlara verilen tepkinin değişmesi halinde davranışın da değişebileceğini fark etmiştir. Skinner, böylece klasik koşullanmadan farklı bir koşullanmanın varlığını kanıtlamış oldu. Bu koşullanmaya edimsel koşullanma adı verilir. Edimsel koşullanmada davranışın sonucuna göre eylem gerçekleştirilir veya gerçekleştirilmez. Olumlu bir şekilde pekiştirildiğinde davranışın ortaya çıkma olasılığı artar. Olumsuz bir pekiştirici verildiğinde ise davranışa son verilir (Fidan, 2012:125).

Klasik şartlanmayla bazı öğrenmeleri açıklamak güçtür. Çünkü bireyler yalnızca çevrelerinde bulunan uyarılara tepki vermezler. Bilinçli olarak başka şekilde de davranabilirler. Klasik şartlanmayla öğrenebilmek için, davranışa neden olan uyarıcıların da mutlak surette bilinmesi önemli ve gereklidir. Ancak insan davranışlarına nedeni uyarıcıları tahmin etmek her zaman mümkün olmaz. Böyle durumlarda karşımıza çıkan koşullanma, edimsel koşullanmadır (Selçuk, 2001:137),

Skinner’e göre uyarıcıların edimleri doğurmayıp sadece tepkileri doğurduğu söylenebilir. Ancak uyarıcılar edimlerin ortaya çıkışı konusunda belirleyici bir özelliğe sahiptir. Uyarıcı bu etkisini ayırt etme süreci yoluyla kazanır. Ayırt edici uyarıcının ortama konması ya da ortamdan çekilmesine göre organizma belli bir tepki verir. Skinner buna uyarıcı kontrolü demektedir.

Bununla ilgili olarak ikinci bir tür öğrenme de tepki farklılığını öğrenme olarak karşımıza çıkar.

Tepkinin yoğunluğu pekiştirmelerle değiştirilerek tepki farklarının öğrenilmesi sağlanır. Ayırt edici uyarıcının meydana getirdiği, ayırt edici edimdir. Ayırt edici edim yalnızca belli durumlarda yani belli bir ayırt edici olan uyarıcıya yapılmış olan edimsel tepkidir. Günlük hayatta ayırt edici edimlerle ilgili örnekler çoktur. Örnek olarak, hiç karşılaşmayı arzulamadığımız bir arkadaşımızı (ayırt edici uyarıcı) gördüğümüz zaman, yolumuzu değiştirerek (edimsel tepki) onu görmek zorunda kalmayız. (pekiştirici uyarıcı). Yoldan karşıya geçerken kırmızı ışık (ayırt edici uyarıcı) görürsek bekler (edimsel tepki) kazadan kurtulmuş oluruz. Tepkisel koşullanmada tepkiyi doğuran şey bilinen bir uyarıcıdır. Ancak tepki sonuçları tarafından kontrol edilebilmektedir. Fakat ayırt edici edimde ayırt edici uyarıcı tepki için işaret olsa da organizma sadece pekiştirilmiş olan davranışı öğrenir (Senemoğlu, 2005:65).

Öğrenme ile her türlü davranışın kazanılacağını savunan Skinner ödül-ceza yönteminin etkisine dikkat çekmiştir. Skinner insanların kendi davranışlarını kontrol edemeyeceğini, bu gücün insanlarda olmadığını belirterek insanların mutlaka dışarıdan destek almaları gerektiğini savunur (Sipahioğlu,2008:23).

Uygun anlarda verilecek pekiştireçler ile davranışın öğrenilmesi sağlanabilir. Bu modelde olumlu davranışlar ödüllerle desteklenip bu davranışların devamlılığı sağlanırken istenmeyen davranışlar ise sevdiği şeylerden yoksun bırakma veya ceza gibi yöntemler kullanılarak ortadan kaldırılır (Sarıttaş, 2003:62). Peğiştireç olarak bazen bir güzel bir söz, bazen gülümseme, ya da küçük hediyeler etkili olabilir. Olumsuz davranışlar da görmezden gelme, önemsememe, ödülde yoksun bırakma veya ceza ile ortadan kaldırılmaya çalışılır.

Olumsuz davranışı ortadan kaldırmada etkili olan cezanın eğitim ortamı ve çocuk psikolojisi üzerindeki olumsuz etkilerine de dikkat edilmesi gerekir (Kapucuoğlu Tolunay,2008:22). Diğer modellere göre daha kolay uygulanıp sonuçları da daha erken alınabilen bu modelin tüm çocuk gruplarında etkili olup çocuklarda başarı olma duygusunu tattırdığı için de tercih edildiği söylenebilir (Sipahioğlu,2008:23). Bu modelin olumsuz taraflarına bakıldığında ise elde edilen sonuçların uzun süre etkili olmadığı ve ödül-ceza desteği ortadan kalkınca istenilen başarının alınmadığı gibi sakıncalar sayılabilir (Çakır,2010:12). Yapılan araştırmaların bazıları

Cezalandırma Davranışları yöntemlerinin kalıcılığının az olduğunu gösterir. Hatta bazen verilen cezadan hemen sonra sönmüş olan davranış yeniden ortaya çıkar (Eripek, 1991:109).

#### **2.2.4.2. Canter Modeli**

ABD’li karı-koca Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen ve kendine güvene dayalı disiplin modeli olarak da adlandırılan Canter modeli öğretmenin çok daha etkili ve otoriter olmasını öngörür (Kapucuoğlu Tolunay,2008:32). Canter modeline göre sınıfta tüm sorumluluğu alan öğretmenin, istenmeyen davranışlara karşı etkili ve net bir duruş sergilemesi disiplin ortamının sağlanması açısından yerinde olacaktır. Bu modelde temel amaç, öğretmenin öğrencilere karşı her zaman güçlü görünmesi ve otoritesini korumasıdır (Çelik, 2003:35). Kendine güvenen ve sınıf içinde tartışmasız bir otorite kuran öğretmenlerin sınıfta disiplini sağlamada daha başarılı olacağı, olumsuz davranışlara izin vermeyeceği öngörülmektedir.

Bu modele göre çocukların bütün olumsuz davranışlarının sorumlusu öğretmendir. Öğretmen istenmeyen davranışların nedenlerinden çok, onları ortadan kaldırma yollarına odaklanmalıdır. İstenmeyen davranışın kaynağının ne olduğu önemli değildir. Duygusal problemler, yetersiz ev ve aile ortamı, kalıtsal engeller, kişisel şikâyetler gibi gerekçeler kabul edilemez. Davranış, kesinlikle hoş görülmemeli ve cezalandırılmalıdır. Teneffüse çıkmama, ders bitiminde okulda kalma ve müdür odasına gönderilme gibi yaptırımlar uygulanabilir. Olumlu davranışlar da birtakım ödüllerle pekiştirilmelidir. Sınıf kurallarının çocuklar tarafından anlaşılabilir bir şekilde uygulanması sağlanmalıdır (Tertemiz, 2005:62). Sınıf yönetimi ve disiplininden tamamen öğretmen sorumlu olduğu için öğretmenin sınıfta çok daha etkin olması önemlidir. Öğretmen, kendi belirlemiş olduğu disiplin anlayışını bütün sınıfa kabul ettirmelidir. Öğretmenin, kuralları çocuklara öğretirken sakin ve kararlı olması gerekir (Sarıtaş, 2003:14).

Canter modelinde öğretmenin başarısızlığının en önemli sebebi, disiplini sağlamadaki başarısızlığıdır. Canter, disiplini sıkı bir denetim ve öğrencilere insanlık dışı davranmak olarak sunmaz. Disiplin; insancıl bir öğrenme ortamı sağlayarak, psikolojik güvenlik ve yetenekleri geliştirecek bir ihtiyaçtır.

Carter Modelinin dayandığı temeller şu şekilde özetlenebilir (Celep,2000:121):

- 1) *Öğrenciler kuralara uymaya zorlanmalıdır.*

- 2) *Öğrencilerden kendilerinin sınıf kuralları oluşturması beklenilmemelidir.*
- 3) *Cezalandırma öğrencilerin olumsuz davranışlardan kaçınarak olumlu davranışlara yönelmesini sağlar.*
- 4) *Olumlu davranışları güçlendirmek için pekiştireçler kullanılmalıdır.*
- 5) *İyi bir sınıf yönetimi için aileler ve okul yöneticileri kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır.*

Canter Modelinde, öğretmen davranış örnekleri ve kuralları içeren çok net bir disiplin planına sahip olmalıdır. Bunu planı en baştan açıklamalıdır Sınıfta hiçbir şekilde öğrencileri tehdit etmemeli, bağırmmalı ve tartışmamalıdır. Açık olmak sakın ve kararlı olmak gerekir. Oluşturulan sınıf ikliminin öğrenebilmek için uygun olması hepsinden önemlidir.

#### **2.2.4.3. Jones Modeli**

ABD’li Psikolog Fredric Jones’in disiplin modelinin iskeleti, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır. Jones, ortalama bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık yarısını, sorun davranış gösteren öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini savunmaktadır. Başlıca sorun davranışlar ise; izinsiz konuşmak, gürültü yapmak, başkasının yerine oturmak gibi davranışlardır.

Öğretmen zaman kaybını önleyebilmek için, vücut dilini etkili kullanabilir, öğrenciyi cesaretlendirebilir ya da bireysel yardım sunabilir. Etkili bir vücut dilinin sağlanması için; vücudun duruşu, göz teması, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık gibi unsurlar önemlidir. Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını destekleme, güdüleme, öğrencinin iyi davranmasını sağlayabilir. “Hepiniz 30 dakika ya da daha az bir zamanda bu işi tamamlarsanız, son 5 dakikada arkadaşlarınızla konuşabilme hakkını elde edeceksiniz.” gibi sözlerle öğrencilere cesaret verilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardımda bulunurlarsa, onlar da işi tamamlamak için daha çok istek duyacaklardır (Sakallıoğlu, 2014:40-41).

Bu modelin temelini olumsuz davranışların önlenmesinde vücut dilinin daha etkin kullanılmasıdır. Bu şekilde olumsuz davranışları çözümlmek için çok fazla süre harcanmayıp derste öğretime kalan sürenin daha fazla olması sağlanabilir. Sınıf içi disiplin öğretmeyi maksimum seviyeye ulaştırma ve beklenmeyen davranışları minimuma düşürmek üzerine kurulmuştur (Tertemiz, 2010:62).



#### **2.2.4.4. Kounin Modeli**

ABD’li pedagog Jacob S. Kounin, sınıfta disiplin sağlamada dalga etkisinin önemine dikkat çeker. Kounin; öğretmenin, bir öğrencinin istenmeyen davranışını düzelttiğinde, diğer öğrencilerin de davranışlarını düzelteceğini öne sürer. Buna dalga etkisi adı verilmiştir (Sakallıoğlu, 2014:37).

Kounin’in dalga etkisi üzerinde araştırma yapmasını sağlayan olay tesadüf eseri tanık olduğu bir olaydır. Bir doçent ders esnasında gazete okuyan bir öğrencisini azarlamış ve bunu yaptıktan sonra da bu azarlamının sadece o öğrenciyi değil, dersteki tüm öğrencileri etkilediğini fark etmiştir. Bu gözlem, disiplin önlemlerinde dalga etkisi konulu birçok araştırmayı tetiklemiştir. Kounin, gözlemi sonrasında, öğretmen tarafından uygun olmayan davranışa gösterilen tepki, bunu görmüş olan diğer öğrencilerin davranışlarını da etkiler, sonucuna varmıştır. Kounin, okulun ilk günlerinde dalga etkisinin daha çok etkili olduğunu görmüştür. Öğretmen kararlılığını, istenmeyen davranış sona erinceye kadar göstermelidir. Sınıfta olup biten her şeyden öğretmenin haberi olduğunun sınıfa hissettirilmesi önemlidir. Kounin öğretmenin, farklı yöntem, etkinlik ve materyaller kullanarak sınıf içinde çeşitliliği sağlaması gerektiğini belirtmiştir (Sakallıoğlu, 2014:38).

Kounin, uyarmanın sınıf üzerindeki etkileriyle ilgili farklı araştırmalar yapmıştır. Doğrudan uyarılan öğrenci yerine sınıftaki diğer öğrencilerin uyarıdan sonraki tutumlarını gözlemlemiştir (Kounin, 1976:131). Kounin yaptığı araştırmalarda uyarı ne kadar etkili olursa olsun tek başına davranış değiştirmeyi sağlamadığı sonucuna varmıştır. Hatta uyarı yönteminin iyi bir yöntem olmadığı sonucunu çıkarmıştır. Kounin’e göre, istenmeyen öğrenci davranışlarının daha meydana gelmeden önlendiği bir sınıf yönetimi, daha etkili olacaktır. Ayrıca, öğretmenin sınıf yönetimi yaklaşımının bir öğrencinin okuldaki öğrenme seviyesi üzerinde hazır bulunuşluk kadar etkili olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (Holodynski, 1998:335).

#### **2.2.4.5. Dreikurs Modeli**

Avusturyalı Psikiyatrist Rudolf Dreikurs’a göre öğrenciler bazı temel ihtiyaçlarını mutlaka karşılamak isterler. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını bilmeleri ve dikkate almaları gerekir. Bu ihtiyaçlar; tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, öğrenmek, yetersizlik göstermek gibi ihtiyaçlardır. Ve öğrenciler bu ihtiyaçlarını karşılamak adına olumsuz davranışlara yönelebilirler. Öğretmen, bunları fark ederek

bunlarla baş etmenin yollarını bulmalıdır. Bazı insanlar, disiplin sağlamayı, sadece ceza verme olarak düşünse de çocuklar genelde disiplini, yetişkinlerin koyduğu, kurallarını anlamadıkları karışık bir oyun olarak algılar. Dreikurs; otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen modeli çizmiştir. Bu öğretmenlerin özellikleri ise şunlardır (Sakallıoğlu, 2014:39-40)

**Otokratik Öğretmen:** Genellikle sınıfa takım elbise ve kravatla girip etrafa soğuk bakışlar atan, öğrencileri selamlama gereği bile duymadan derse başlayan öğretmen, otokratik öğretmen modeline örnektir. Soru sorma cesaretini gösteren öğrencileriyle dalga geçen bu öğretmenler, sınıfta tek hâkimin kendisi olduğunu göstermek ister. Bu durum ise öğrencilerde istenmeyen davranışlara neden olabilir. Öğrencilerde, otoriteyi reddetme eğilimi baş gösterir. Kendilerinin birey olarak kabul edilmesini isteyen öğrenciler demokratik bir ortam ararlar.

**Serbest Bırakıcı Öğretmen:** Serbest bırakıcı öğretmenler, sınıfa girer girmez çocuklara gülümserler. Sınıfta dolaşan öğrenciler onu hiç rahatsız etmez. Onları uyarmazlar. Otoriter öğretmenin tam karşısı pozisyonundaki bu öğretmenler sınıf yönetiminde etkisiz kalırlar. Bu ortamda yaşayan öğrenciler, toplum içinde kurallara uymak gerektiğini kavrayamazlar. Ayrıca bu öğrenciler kuralara uyulmadığında bunun hangi kötü sonuçları doğuracağını da öğrenemezler. Her şeyi her zaman yapabileceklerine inanırlar.

**Demokratik Öğretmen:** Demokratik öğretmenler, sınıfa girer girmez önce öğrencileri selamlayıp herkesin yerine oturmasını ister. Öğrencilerin dikkati toplanıncaya kadar bekler. Arkada dolaşan öğrenciler varsa, bu öğrencilere kendilerini gördüğünü belirten birtakım sözsüz mesajlar gönderir. Kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini de dikkate alır, istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerine bu davranışlarının sonuçlarına katlanacaklarını belirtir.

Dreikurs modelinin özü; öğrenciye, kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesidir. Öğrencinin sınıf ortamında kural ihlali yaptığında bu durum demokratik bir tutum takınılarak değerlendirilmelidir. Örneğin; öğrenci sınıfta yerlere çöp atıyorsa o çöpleri yine kendisi toplamalıdır. Bu model öğrencinin olayları analiz etmesini, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini ve doğru tercihler yapmasını öğretmeyi hedefler. Bu modelde öğretmen öğrencilere rehberlik yapar (Durukan, 2005:80).

Bu model öğrencinin özerkliğini artırması açısından yararlı görülebilir. Ayrıca, öğrencinin doğru davranışları yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Öğrenciler davranışa geçmeden önce davranışın nedeni üzerine yoğunlaşır.

#### **2.2.4.6. Glasser Modeli**

ABD’li Psikiyatrist William Glasser geliştirdiği disiplin modelini “Gerçeklik Terapisi” olarak isimlendirmiştir. Glasser, iyi bir disiplinin gerçek bir terapi olduğunu iddia etmiştir. İnsanlardaki olumsuz davranışların sevgi, ilgi ve değer görme eksikliğinden kaynaklandığını söyleyen Glasser, bu ihtiyaçların giderilmesi halinde disiplin sorununun olmayacağını öne sürmüştür.

Glasser, sınıf kurallarına uyma konusunda kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir. Glasser’in yaklaşımında temel ilke, istenmeyen davranış gösteren bir öğrencinin bunun sorumluluğunu da üstlenmesi gereğidir. Kendi kendini yönetebilen öğrenciler göstermiş oldukları olumsuz davranışlarının sorumluluklarını da yine kendileri almalıdır (Celep, 2000:132).

Bu modelde, öğrencilerin de bir birey olduklarına isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerine inanılır. Kötü ve iyi olmak üzere iki seçenek vardır ve öğrenciler kötü seçenekler yerine iyi seçeneklere yönlendirilmelidir. Doğru seçeneği bulmada rehberlik görevi ise öğretmenindir (Tertemiz, 2006:38). Esas olan öğrencinin kurallara uymasıdır. Her öğrenci davranışını, daima uygun bir karşılık izlemelidir. Olumlu davranışlar ödülleriyle pekiştirilmelidir. Hatalı davranış gösteren öğrencinin özrü kabul edilmemelidir. Bu durum, istenmeyen davranışları sergilemiş olan öğrencilerin cezalandırılmaları ya da tam tersi durumda da övülmeleri anlamına gelmez.

Bu model, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının kaynağı olarak giderilemeyen bir ihtiyaç olduğunu kabul etmektedir. Bu ihtiyaçları aile karşılamıyorsa mutlaka okul bu ihtiyaçları karşılamaya çalışmalıdır. Okul ve öğretmenler, çocukların öğrenmek için daha çok gayret etmelerine ve onların öz saygılarını artırmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenci kendini değerli görmelidir. Eğer öğrenciler ortama uyum sağlayamıyor ve doğru davranışlar ortaya koyamıyorsa, o zaman öğretmenler, kendi davranışlarını ve mevcut sınıf yapısını yeniden şekillendirecek seçeneklere yönelmelidir (Glasser, 1990:135).

Glasser, disiplin problemlerinin ortaya çıkarılmasında ve çözülmesinde sınıf toplantılarının da etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtir. Glasser, öğrencilerin ortaya koyduğu sorun davranışların ortadan kaldırılması için sınıf toplantılarının etkin rol oynadığını belirtir. Bu toplantılarda öğretmen kasıtlı olarak geri planda kalır. Öğrenciler küçük gruplar halinde oturarak problemleri tartışıp çözüm yolları ararlar. Sınıf kuralları, bu kuralların nasıl ve kim tarafından takip edileceği, bu kurallara uyulmadığı durumlarda yapılması gerekenler tespit edilir. Amaç, öğrencilere kendi kendilerini denetleyebilecek sorumluluk bilincini kazandırabilmektir (Sarıtaş, 2000:71-72).

Glasser, 1985 sonrası dönemde daha çok kalite konusuna ağırlık vermiştir. Glasser'e göre okullarda yapabileceklerinin en iyisini yapan öğrenci sayısı çok azdır. Öğrencilerin birçoğu ya düşük nitelikte çalışmalar yaparak ya da hiç çalışmalar yapmadan tatmin olmaya çalışır. Yapılması gereken aslında, öğretimin iyileştirilmesidir. Nitelikli çalışma için öğretim programlarında ve eğitim araç gereçlerinde çok az değişiklik yapmak gerekmektedir. Kalitenin artması için asıl değiştirilmesi gereken öğretmenlerin öğretme yöntemleridir (Pala, 2007:124).

#### **2.2.4.7. Ginott Modeli**

İsraili Psikolog ve Öğretmen Haim Ginott; yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik yapmış olduğu tavsiyeleri sınıf içine uyarlamıştır. Ginott'a göre, bir dizi küçük zaferden meydana gelen disiplini sağlamada en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerde bir takım doğru davranışlar görmek ister. Ancak bu davranışlar için öncelikle iyi bir model olmaları gerekir.

Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde öğrencilere kesinlikle “aptal”, “tembel”, “sorumsuz”, “yaramaz” gibi kelimelerle hakaret edilmemesi gerektiğini savunur. Doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşmalı mevcut olumsuz durumla ilgili “ben mesajları” vermelidir. Bu mesajlar; ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım gibi mesajlar olabilir (Sakallıoğlu, 2014:39)

Ginott; kötü çocuk olmadığına, yalnızca kötü bir davranışın olduğuna inanmıştır. Aileleri ve öğretmenleri duyguları kabullenirken ve tanıırken net sınırlar koymalarını tavsiye eden Ginott çocuklarla olan iletişimlerinde de kişisel tanımlamalardan uzak durmalarını önermektedir. Ginott; eğer öğrenci sınıfta sürekli konuşuyorsa ‘Sana konuşma diyorum, neden sürekli konuşuyorsun?’ şeklinde kişisel tanımlamada

bulunmak yerine, ‘Burada ders işlememizi engelleyecek kadar çok konuşma duyuyorum’ şeklinde uyarının yapılmasının daha uygun olacağını savunur. Böylece ‘Sen’ ile başlayan cümleleri ‘Ben’ ile değiştirerek öğrenciye eleştirel ve saldırı şeklindeki yaklaşımlardan kaçınılmış olur. Ginott ayrıca çocukların kişiliklerini eleştirmeden onlarla objeler ve kurallar hakkında konuşmanın daha etkili olduğunu savunur. Örneğin; defterini sürekli karalayan bir öğrenciye; “ Defter yazı yazmak için kullanılır.” denebilir.

#### **2.2.4.8. Gordon Modeli**

ABD’li Psikolog Thomas Gordon tarafından geliştirilen bu model öğretmenin çocuklar ile olan iletişiminin sağlıklı olması ve çocukları doğruya yönlendirmesi üzerine kurulmuş bir modeldir. Bu modelde önemli olan, öğretmenin çocuklar ile çok fazla otoriter olmayan, içten ve şeffaf bir iletişim bağı kurmasıdır (Kapucuoğlu Tolunay, 2008:32).

Gordon modeline göre, öğretmen eğer sakin ve anlayışlı davranırsa bu tavrın çocuklar üzerinde oluşturduğu olumlu etkiler istenmeyen davranışların da önlenmesini sağlar. Gordon, iletişimin en önemli kuralı olan empati kurmanın öğretmen ve çocuklar arasında çok önemli bir etki yapacağına inanır. Gordon istenmeyen davranışın öğretmenden mi yoksa öğrenciden mi kaynaklandığının tespit edilerek buna göre bir çözüm yolu aranabileceğini savunur. Sorunun sebebinin öğrenci olduğu durumlarda, öğretmen öğrenci ile görüşüp ona rehberlik etmelidir. Sorun öğretmenden kaynaklandığında ise çözüm öğretmen-öğrenci işbirliğidir (Tertemiz, 2007:62). Her iki durumda da öğretmenin çocuklara yol göstermesi esastır (Sarıtaş, 2003:121).

Gordon, öğretmen ve çocukların karşılıklı tartışma yöntemi kullanarak sorun davranışın çözümünde herkesin kabul ettiği bir yol bulunmasını sağlayan “Kaybeden Yok Yöntemi” ’nin kullanılmasını önermektedir. Bu yöntem ile sorun olan davranışın nedeni, ortadan kaldırma yolları ve en iyi çözüme ulaşma yolu hem öğretmen hem öğrenciler tarafından düşünülerek en sonunda herkesin kabul ettiği, üzerinde uzlaştığı ortak bir yol bulunur. Bu yöntemle bu sebeple “Kazan Kazan Yöntemi” denilmektedir (Çelik, 2003:41). Gordon çocuklara karşı sıkça “sen” dilini kullanan öğretmenlerin bu şekilde olumlu bir sonuç alamadıklarını tespit etmiştir. Bunun için öğretmenlere kendi duygularını çocuklara anlatarak “ben” dilini

kullanmalarını öneren Gordon, bu şekilde empati kurmanın gerçekleşeceğini ve sorunların asıl nedenlerinin daha rahat anlaşılacağını ifade etmektedir (Tertemiz,2006:67)

Etkin dinleme, ne anlamak istediğimiz değil gerçekten ne anlatıldığını duymak için kullanılan bir iletişim yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Etkin dinlemede dinleyen kişi öncelikle dinlediği kişinin duygularını ve söylediklerinin ne anlama geldiğini anlamaya çalışır. Sonra bunu doğruluğunu anlamak için kendi sözcükleriyle gönderene geri iletir. Böylece iletişim hataları en aza indirgenmekle kalmaz, kişiye kendini ifade etme olanağı da sağlanmış olur. Dinlerken, kendi değer yargılarını, dünya görüşlerini, düşüncelerini bir yana bırakan kişi, karşısındakini anlama fırsatını yakalamış olur. Gordon modeli de daha çok bu görüş üzerinde şekillenmiştir. Gordon Modeli, etkin dinleme ve ben dilinin çoğu zaman çok zor çözüleceği düşünülen bir düğümü nasıl kolayca çözdüğünü gösterir.

Gordon, etkili disiplinin ödül ve cezalar ile başarılamayacağını, bunların ancak öğrencinin kendisini kontrolüne katkı getireceğini savunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerine, kendi hareketlerini kontrol etmelerine ve olumlu karar almalarına yardım eden yaklaşımları önermektedir (Burden, 2006:124).

#### **2.2.4.9. Redl ve Wattenberg Modeli**

ABD’li bilim insanları Redl ve Wattenberg tarafından geliştirilen model öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını etkilemiş olan sosyal ve psikolojik unsurları açıklamaktadır. Bu model, istenmeyen davranışın, sınıfta daha çok çabuk yayıldığı görüşüne dayanır. İstenmeyen davranışı söndürmek için müdahale etmek isteyen öğretmen öncelikle bu davranışın sınıf içinde yayılabilme durumunu değerlendirmelidir. Eğer yayılma potansiyeli yüksekse bu davranışlara öğretmen, vakit kaybetmeden müdahale edip önlem almalıdır. Bu konuda göz teması, baş sallama, yanına yaklaşma, mizah yoluna başvurma gibi yollar müdahale yolları olarak önerilebilir. Yayılma potansiyeli az olan davranışlar ise görmezden gelinir. Doğru davranışın ne olduğu da belirtilerek önlem alınabilir.

İstenmeyen davranışların çıkması aslında sınıf öğretmeni için sınıf yönetiminde bir şeylerin yolunda gitmediğine dair bir belirtidir. Bu durum; vücudun hastalık karşısında ateşinin çıkmasına benzetilebilir. Vücut, sınıf; istenmeyen davranış ise ateştir. Bu durumda öğretmen hemen sınıf yönetimiyle ilgili tedaviye başlamalıdır.

İstenmeyen davranışlarla karşılaşıldığı zaman; sınıf içi etkinlikler için verilen zamanın fazla ya da az olup olmadığına, düzenlenen etkinliğin öğrencilerin seviyesine göre olup olmadığına ve ilgi çekici olup olmadığına bakılmalıdır (Sakallıoğlu, 2014:38). Redl ve Wattenberg'e göre, insanların grup içindeki davranışları, bireysel olarak davrandıklarından farklıdır. Öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi için grup dinamiğinin farkında olmalıdırlar. Redl ve Wattenberg modeline öğretmenin gruba hâkim olabilmesi için şunlar önemlidir (Sakallıoğlu, 2014:41)

- 1) *Sınıf içindeki kontrolü kaybetmeme,*
- 2) *Durumun gerektirdiği gibi davranıp yardım sunma,*
- 3) *İstenmeyen davranışın altındaki psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişim benzeri unsurların neler olduğunu tahlil etme.*

Redl ve Wattenberg, öğretmenin öne çıkan öğrencilere daha çok yakınlık göstermesi durumunda diğer öğrencilerde kıskançlık görülebileceğini belirtir. Ödül verirken de her çalışmaya ödül vermekten ziyade gerçekten nitelikli olan çalışmalara ödül verilmesi gerektiğini vurgular. Bu modelde, öğrencilerden beklenenler ve davranışlarının sonuçlarının neler olacağı en başında çok açık olarak öğrencilere belirtilmelidir. Öğretmenler, sadece kendi duygularına göre davranmamalıdırlar. Empati kurarak, kendisini öğrencinin yerine koymalı ve ne hissettiklerini düşünerek sınıflarında olumlu iklim oluşturulmalıdır.

### **2.2.5.İlgili Araştırmalar**

Literatür taraması yapıldığında öğretmenlerde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi bağlantısı inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Genelde sınıf yönetimi stratejilerinin kullanımı yaşamın anlamından çok yaşam doyumu ya da iş doyumu ile ilişkilendirilmiştir.

“Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı, Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma Taş (2011) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol merkezi arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada örneklem olarak İstanbul'un Sultanbeyli, Üsküdar, Kağıthane, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Ataşehir, Tuzla ve Sancaktepe ilçelerinde görev yapan 144 bay, 219 bayan toplam 363 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin yaşama yükledikleri anlamı belirlemek için Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilen

ve Akın ve Taş (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşamın Anlamı Ölçeği kullanılmıştır. Neticede yaşam anlamının mevcut anlam alt boyutu ile yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif bir ilişki saptanırken; iç-dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam anlamlarının mevcut anlam alt boyutunun cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Avşaroğlu ve Diğerleri (2005) tarafından yapılan “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada; teknik öğretmenlerin yaşam doyumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve aralarındaki bağlantıyı ortaya koymak amaçlanmıştır. Konya merkezinde görev yapan toplam 173 öğretmen araştırma grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda Öğretmenlerdeki yaşam doyumu ve duygusal tükenme ile bireysel başarısızlık arasında negatif yönlü, yaşam doyumu ile iş doyumu arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir bağlantı görülmüştür. Öte yandan yaşam doyumu ile duyarsızlaşma arasında da anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Jaarsma ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada yaşamın anlamı ile psikolojik iyi olma arasında açık bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda aynı çalışmada yaşamın anlamı dışadönüklük, uyumluluk, dürüstlük gibi kişilik özellikleri ile pozitif, nevrozizm ile ise negatif bağlantılı bulunmuştur.

Howard (2009) ise çalışmasında yaşamın anlamını tinsel bir bakış açısı ile değerlendirmektedir. Araştırmacı; anlamın Allah ile karşılıklı etkileşimde olduğunu savunarak değişik bir açıdan anlama yaklaşmıştır. Yaşamın anlamı yüce Allah ile dostluk kurmaktır (Howard, 2009). Maneviyata göndermede bulunan bu yaklaşım aynı zamanda anlamı somutlaştırmış ve günlük yaşam etkinliklerine, ilişkilerine indirgemıştır.

Yaşam anlamı ile cinsiyet, nitelik, medeni durum, kültürel miras, dini kökenler ve yaş gibi biyografik çeşitlilik arz eden durumlar arasındaki ilişkinin sonuçları çelişkili ve sonuçsuzdur. Bununla birlikte çalışmaların çoğu anlam ile biyografik özellikler arasındaki ilişkiyi bulma da başarısız olmuştur ( De Klerk, Boshoff ve Wyk, 2009).

Kaya ve Küçük (2017) tarafından yapılan İbadetler ile Hayatın Anlamı ve Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin



ibadetlere devam etme durumları ile hayatın anlamı ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişki incelenmiştir. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinden toplam 280 öğrencinin örneklem olarak kullanıldığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ibadetlere devam etme durumlarıyla hem hayatın anlamı hem de psikolojik iyi olma arasında önemli ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

“Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri” adlı çalışma Tomrukçu (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışma ile özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyum seviyeleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında çalışan 330 ilköğretim öğretmeni örneklem olmuştur. Sonuçta özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyum seviyesinin cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiği, medeni durum ve görev süresi değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Sezer (2012), “Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış” adlı çalışmasında temel olarak son zamanlarda daha açık gözlenmekte olan modern insanın anlam arayışı sorunu psikolojik ve felsefi bir temelde tartışarak, konunun günümüz insanının birçok psikolojik probleminin altında yatan en önemli gereksinimlerden biri olduğuna dikkat çekmiştir,

“Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı çalışma Akın (2006) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum seviyeleri arasındaki bağlantıyı irdelemek amacıyla yapılan çalışmada evreni Tokat ilinde çalışan ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri oluşturmuştur. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinden Okul Deneyimi II ile Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan öğrencilerin derslerini gözlemlediği 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni bu araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın sonucunda sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri seviyeleri ve iş doyum düzeylerinin bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı da belirlenmiştir.

Kapusuzoğlu (2004) “İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin mevcut sınıf yönetimi durumları hakkındaki görüşlerine başvurarak öğretmenlerin genelde otoriter sınıf yönetimi yaklaşımını benimsediklerini saptamıştır.

Karakelle (2005) yaptığı “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi” isimli araştırmada mevcut kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; lise öğretmenlerinin etkili bir öğretmeni öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımladığı tespit edilmiştir.

Özgün (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki rollerini ve başarı koşullarını belirlemeye yönelik sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim kurumlarındaki ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim kurumları içerisinde ve Güngören, Esenler Bakırköy ilçelerinde bulunan 23 ilköğretim okulundan seçilen 252 ilköğretim birinci kademe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

“İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma İlgar (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul’da görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluştururken örnekleme olarak ise İstanbul’un 16 ilçesinde 32’si devlet, 23’ü özel okul olmak üzere toplam 55 ilköğretim okulunda görev yapan 766 öğretmen seçilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi öngörülmüştür. Ayrıca araştırma ile ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak gördükleri bazı becerilerin tespit edildiği araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görev yapanların, bayanların, normal öğretim yapan okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşlarda olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik tecrübesi olanların, öğretmen okulu mezunu olanların, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Ercoşkun (2011), tarafından “Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi” adlı çalışma etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verilerle güçlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemi; 615 sınıf öğretmeninden, 41 eğitim müfettişinden ve 86 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Araştırmanın nicel sonuçları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme araçlarındaki ifadeleri etkili buldukları ancak bu ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulamada güçlük çektikleri görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise sınıf yönetimi açısından öğrencilerin kendi aralarında olan ilişkilerin sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine bağlı olduğu; sınıf öğretmenlerinin farklı derslerde ve farklı sınıf seviyelerinde kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin farklı olduğu, 1. sınıftan 5. sınıfa doğru sınıf yönetiminin kolaylaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili sınıf yönetimini engelleyen muhtemel sebeplerden bazıları; çevrenin etkisi, anne-baba tutumu, sık sık öğretmen değiştirme, okul yönetiminin etkisi, öğrencilerin bireysel sıkıntıları, öğretmen paylaşımının olmaması, öğretmenin yetersizliği, medyanın etkisi, öğrencileri yarıştıran olarak sıralanmıştır. Sınıf yönetiminde etkili olan unsurlardan bazıları ise; tecrübe, kendini yetiştirme, bireysel yetenekler, öğretmenlerin paylaşımı, mesleği sevmeye, çevre, okul yönetiminin desteği, moralin iyi olması, kıyafet, değişen program ve okulöncesi eğitimi alma olarak öne çıkmıştır.

Sakallıoğlu (2014), “Ortaokullarda alışan Branş retmenlerinin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bunları Yönetmede Kullandıkları Stratejiler” adlı çalışmasında Ortaokullarda alışan branş retmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışları yönetmede kullandıkları stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın alışma evrenini, 2013-2014 Eğitim- retim yılı birinci döneminde Rize iline bağlı Ardeşen ve Fındıklı ilçesinde köy ve şehir merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda çalışan üretmenler oluşturmuştur. Ardeşen ve Fındıklı ilçelerinde köy ve merkezlerde çalışan 162 retmen ise örneklem olmuştur. Araştırma sonucunda sınıf ortamında en çok istenmeyen davranış “Sınıfta veya okulun herhangi bir yerinde uygunsuz madde (Sigara, alkol) kullanmak, en az istenmeyen davranış ise “ İçine kapanık olup az konuşma” olduğu ortaya çıkmıştır. İstenmeyen ğrenci davranışları karşısında retmenlerin en çok kullandıkları baş etme stratejileri ise; Kurallar ve İlişki Stratejisi olmuştur.

Sirkeci (2010) Kahramanmaraş il merkezinde Devlet ve zel İlkretim birinci kademe retmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve retmenlerin bu davranışlar karşısında uyguladıkları stratejilerin neler olduğunu belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Neticede zel okulda görev yapan retmenlerin, devlet okullarında görev yapan retmenlere göre daha az disiplin sorunuyla karşılaştıkları görülmüştür. Bayan retmenlerin, sınıftaki disiplin sorunlarını ozmek için ailelerle işbirliği yapmaya, erkek retmenlerden daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıftaki ğrenci sayısı arttıka, öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları da artmakta, sınıf i düzenlemeler zorlaşmakta ve ailelerle işbirliği güçleşmektedir.

Keyik (2014), “İlkokul Birinci Sınıf retmenlerinin ğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri” adlı çalışmasında retmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandığı stratejilerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Burdur merkez ilçede ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 55 ilkokul birinci sınıf retmeni örneklem olarak seçilmiştir. Neticede retmenlerin kullandığı baş etme yöntemlerinin en çok; sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, dersi eğlenceli hale getirmek olduğu tespit edilmiştir.

Düzgün (2016) tarafından yapılan araştırma “Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki” adını almıştır. Bu araştırma, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çorum il merkezinde bulunan 24 ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan 988 öğretmenin evreni oluşturduğu araştırmada, bu evrenden seçilmiş 14 farklı branştan 443 ortaokul öğretmen ise örnekleme oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin mutluluk düzeyi orta düzeydedir. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri iyi düzeydedir. Kadın ortaokul öğretmenleri, erkek ortaokul öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek sınıf yönetimi becerilerine sahiptir.

Cebeci ve Şirin (2017) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2014/2015 öğretim yılında İstanbul ili, Esenyurt ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bekar öğretmenlerin evlilere göre, çocuğu olmayanların çocuk sahibi olanlara göre, eğitim fakültesi mezunlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına göre, mesleğe mezun olduktan 1-3 yıl sonra başlayanların, daha sonra başlayanlara göre, hizmet süresi az olanların fazla olanlara göre, devlet okulunda görev yapanların özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, sabahçı-öğlenci sisteminde çalışan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumlarının tam gün çalışanlara göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha olumsuz tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Cebeci ve Şirin, 2017)

“Öğretmenlerin Sınıflarda Kullandıkları Disiplin Modellerini Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adını taşıyan çalışma Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerini farklı değişkenler (Cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, formasyon, hizmetiçi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin aldıkları ödüller, öğretmenlerin iş doyumu, öğrenci başarı düzeyi ve öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi) açısından incelemek amacıyla yapılan araştırmada, “Öğretmen Disiplin Modelleri Anketi” kullanılmıştır. Araştırma evrenini; Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 8 merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler

oluştururken örneklemini rastgele yöntemle seçilen Yenimahalle, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçe merkezlerinde görev yapan toplam 12.311 öğretmen oluşturmuştur. Neticede; kadın öğretmenlerin daha çok öğretmenin düşük düzeyde kontrol sağladığı yaklaşımları tercih ettiği; evli, yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin daha fazla Canter modelini tercih ettikleri; teşekkür alan öğretmenlerin Kounin modelini kullandıkları; iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin daha çok Canter ve Glasser modelini kullandıkları; öğrencilerin başarı düzeylerinin, öğretmenlerin disiplin modellerini seçmelerinde etkili olmadığı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin daha çok Glasser modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba ve Altun yaptıkları nitel araştırmada, yedi temel soru tespit etmişlerdir. Belirledikleri bu soruları 14 altıncı sınıf öğretmenine yöneltmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler üç sınıfa ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64.2'si müdahaleci, %21.4'ü karşılıklı etkileşimli ve %7.1'i ise rehberlik eden modeli benimsemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin kontrol düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Akbaba ve Altun, 1998).

Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki” adlı çalışma ile de öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Rastgele ile seçilen ilköğretim okullarında görev yapan 155 öğretmenin örneklem olduğu araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Disiplin Modelleri ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin en çok Akıl-sonuç modelini en az da Glasser modelini kullandıkları; öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleriyle beraber, bireysel başarı ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin de yüksek olduğu; öğretmenlerin disiplin modelleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu; disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin bulunduğu; Kounin ve Glasser modeli ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; Kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik seviyesi çoğaldıkça öğretmenlerin daha fazla “Canter ve Kounin” modellerini tercih ettikleri; öğretmenlerin kişisel başarı ile duyarsızlaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; duygusal tükenme görülen öğretmenlerin Glasser modeli'ni daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri; araştırmalarda incelenen nesne, olay ya da durumları doğal ortamlarında, herhangi bir değişiklik yapmadan tanımlamayı amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise "iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir". İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki farklı şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2009).

### 3.2 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan 1384 ortaokul öğretmeni, örnekleme ise Küçükçekmece ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden seçkisiz örneklem yöntemine göre belirlenen 321 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır.

### 3.3 Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Sınıf Yönetimi Ölçeği" ve "Kişisel Anlam Profili" ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeğin "Kişisel Bilgi Formu" kısmında öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorular yer almaktadır.

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Mevcut araştırma için kullanılan kişisel bilgi formunda katılımcılara eğitim düzeyi, Mesleki Kıdem, cinsiyet, medeni hal, yaş, katılımcıların yaşadığı yer, gelir durumu değişkenlerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

### 3.3.2. Sınıf Yönetimi Ölçeği

Sınıf Yönetimi Ölçeği'ndeki 1) Tümüyle katılıyorum, 2) Katılıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılmıyorum, 5) Hiç katılmıyorum maddeleri ters yorumlanmış ve yanıt seçenekleri şöyle sıralanmıştır: 1) Hiç katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum, 5) Tümüyle katılıyorum. 9, 23, 28, 30, 31, 37, 39 numaralı maddeler bu bağlamda olumsuz olduğundan dolayı ters çevrilmiştir. Ölçek yedi alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları (0,78), cezalandırma davranışları (0,78), etkileşimsel davranışlar (0,80), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (0,80), uyarma davranışları (0,61), demokratik davranışlar (0,62), beklenti ve kurallara uyma davranışları (0,46). Ölçeğin tamamının açıkladığı Toplam Varyans %50,05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise 0,90'dır.

Ölçek alt boyutları ve madde numaraları:

Derse başlama ve ilgi çekme davranışları	: 1, 2, 7, 14, 18, 19, 22
Cezalandırma davranışları:	: 9, 23, 28, 30, 31, 37, 39,
Etkileşimsel davranışlar	: 3, 4, 5, 8, 10, 17, 26, 35,
İlgii sürdürme ve sorun çözme	: 11,12, 13, 15, 21, 24, 29,36
Uyarma davranışları	: 6, 16, 20
Demokratik davranışlar	: 27, 33,34, 38,
Beklenti ve kural davranışları	: 25, 32,40
Ters çevrilen maddeler	: 9, 23, 28, 30, 31, 37, 39

### 3.3.3. Kişisel Anlam Profili (KAP) Orijinal Formu

Bireylerin yaşamlarındaki kişisel anlam algılarını ölçmeyi amaçlayan KAP (Personal Meaning Profile) Wong (1998) tarafından geliştirilmiş 7 boyuttan oluşan 57 maddelik bir ölçektir. Ölçek, kişisel anlam potansiyelinin yedi kaynağını incelemektedir; başarı, ilişki, din, kendini aşma, kendini kabul, yakınlık ve adil muamele/algılanan adalet. 7'li derecelendirme türü ("1" asla, "7" oldukça çok) bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe kişinin ideal yaşam anlamına yakın bir hayat yaşadığı sonucu elde edilir. Yüksek puan alınan alt ölçek sayısı arttıkça, yaşamda kişisel anlamın daha geniş alana yayıldığına ilişkin bilgi verir. Ölçeğin temel avantajı anlam arayışının kaynaklarını belirlemesi olarak belirtilmiştir. Bireyin anlam aradığı ve deneyimlediği



belirli alanları göstererek ideal anlam algısına ne kadar yakın olduğu konusunda bilgi verir. KAP'a ilişkin toplam ve alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları şu şekildedir; KAP toplam puanı (r=.93), Başarı (r=.91), Din (r=.89), Kendini aşma (r=.84), İlişki (r=.81), Yakınlık (r=.78), Adalet (r=.54), ve Kendini kabul (r=.54). 3 haftalık zaman diliminde KAP'ın yüksek test-retest güvenilirliğine (r=.85) sahip olduğu bulunmuştur (Wong, 1998).

Ölçek alt boyutları ve madde numaraları:

Başarı	:6,7,8,9,12,13,21,24,25,26,29,34,40,44,47,48.
İlişkiler	:10,18,27,28,32,41,42,45,50
Din	:3,5,19,20,22,33,51,52,54
Kendini aşma	:2,15,23,30,31,39,49,53
Kendini kabul	:4,16,36,37,46,57
Yakınlık	:1,11,17,38,43,
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	:14,35,55,56

Not: Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

### 3.4. Veri Analizi

Mevcut araştırmada kullanılan ölçekler iç güvenilirlik analizinin hesaplanması amacıyla Cronbach's Alpha testi kullanılmıştır.

**Tablo 3.4.1: Ölçek İç Güvenirlik Analizi**

ÖLÇEKLER	Cronbach's Alpha	Madde
<b>Kişisel Anlam Ölçeği</b>	,933	57
<b>Sınıf Yönetimi Ölçeği</b>	,888	40

Ölçek iç güvenilirlikleri tabloda verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Verilerin normallik dağılımlarını test etmek üzere One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her iki ölçekte de ("Kişisel Anlam Ölçeği, p=,58", "Sınıf Yönetimi Ölçeği,p=,55") verilerin normal dağılım sergiledikleri görülmüştür (p>,05).

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Çalışma verilerinin çözümlenmesinde öncelikle, ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin "Sınıf Yönetimi" ve "Kişisel Anlam" ölçeğine verdikleri yanıtların Frekans ve Yüzde oranları ile Aritmetik

Ortalama ve Standart Sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenlerde t-Testi, üç ve daha fazla olan değişkenlerde Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla homojenlik sağlandığı durumda LSD Testi, sağlanmadığı durumda Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında yüzde, frekans, t-testi, ANOVA ve korelasyon sonuçlarını gösteren analiz bilgileri yer almaktadır.

#### 4.1. Kişisel Bilgilere Yönelik Bulgular

**Tablo 4.1.1: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Eğitim	N	%
Önlisans	12	3,7
Lisans	288	89,7
Lisansüstü	21	6,6
Toplam	321	100,0

Katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde %3,7'sinin ön lisans, %89,7'sinin lisans, %6,6'sının lisansüstü olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1.2: Katılımcıların Mesleki Kıdem Düzeyi Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MESLEKİ KIDEM	N	%
1-5	160	49,8
6-10	85	26,5
11-15	46	14,3
16-20	15	4,7
21+	15	4,7
Toplam	321	100,0

Katılımcıların kıdem değişkeni incelendiğinde büyük kısmının 1-5 yıl (%49,8) arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1.3: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

CİNSİYET	N	%
Kadın	219	68,2
Erkek	102	31,8
Toplam	321	100,0

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları tabloda verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların %68,2'si kadın, %31,8'i erkektir.

**Tablo 4.1.4: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

MEDENİ HAL	N	%
Evli	207	64,5
Bekar	113	35,5
<b>Toplam</b>	<b>320</b>	<b>100</b>

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları tabloda verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların %64,5'i evli, %35,5'i bekadır.

**Tablo 4.1.5: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

YAŞ	N	%
21-30	163	50,8
31-40	130	40,5
41-50	14	4,4
51+	14	4,3
<b>Toplam</b>	<b>321</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde %50,8'inin 21-30 yaş arası, %40,5 'inin 31-40 yaş arası ve %8,8'sinin ise diğer yaş aralıklarında oldukları görülmüştür.

**Tablo 4.1.6: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

YAŞADIĞI YER	N	%
Köy-Kasaba	56	17,4
İlçe	72	22,4
Şehir	79	24,6
Büyükşehir	114	35,5
<b>Toplam</b>	<b>321</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların yaşadıkları yer değişkeni incelenmiş ve sonuçları tabloda verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların %17,4'sı köy-kasaba, %22,4'ü ilçe, %24,6'sı şehir ve %35,5'i ise büyükşehirde yaşamaktadır.

**Tablo 4.1.7: Katılımcıların Gelir Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

<b>GELİR DURUMU</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1.401-3.000 TL</b>	56	17,4
<b>3.001-5.000 TL</b>	194	60,4
<b>5.001-7.000 TL</b>	34	10,6
<b>7.001 TL ve üstü</b>	37	11,5
<b>Toplam</b>	321	100,0

Katılımcıların aylık gelir durumu incelendiğinde %17,4'ü 1.401-3.000 TL gelir arası, %60,4'ü 3.001-5.000 TL gelir arası, %10,6'sı 5.001-7.000 TL gelir arası ve son olarak %11,5'i 7.001 TL ve üstü elde etmektedir.



#### 4.2. Temel Problem ve Alt Problemlere Yönelik Bulgular

Kişisel Anlam Profili ve Sınıf Yönetimi Ölçeklerine verilen cevaplar incelenerek ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4.2.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2.1: Katılımcıların Sınıf Yönetimi ve Kişisel Anlam Ölçeklerine Verdikleri Cevaplara Göre Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

ÖLÇEK VE ALT FAKTÖRLER	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss	Skewness	Kurtosis
Başarı	318	57,00	112,00	92,39	10,46	-,42	,22
İlişkiler	317	36,00	63,00	54,64	5,21	-,71	,44
Din	315	21,00	63,00	55,39	6,51	-1,6	1,7
Kendini Aşma	317	30,00	56,00	45,77	5,24	-,36	-,06
Kendini Kabul	318	22,00	42,00	34,72	4,03	-,53	-,00
Yakınlık	318	12,00	35,00	30,19	3,57	-1,25	-1,75
Adil Muamele Ya Da Algılanan Adalet	318	9,00	28,00	21,26	3,33	-,53	,47
Toplam Kişisel Anlam Profili	313	233,00	399,00	334,51	28,93	-,50	,38
Derse Başlama Ve İlgisi	318	7,00	36,00	11,50	3,16	1,73	1,60
Cezalandırma Davranışları	317	7,00	37,00	13,32	5,00	1,17	1,27
Etkileşimsel Davranışlar	318	8,00	24,00	13,43	3,45	-,42	,15
İlgii Sürdürme Ve Sorun Çözme Davranışları	318	8,00	24,00	13,72	3,37	,16	-,38
Uyarma Davranışları	318	3,00	27,00	5,50	1,97	,43	,42
Demokratik Davranışlar	318	4,00	16,00	8,29	2,58	,60	,16
Beklenti Ve Kurallara Uyma Davranışları	318	3,00	57,00	5,59	3,26	,25	,15
Toplam Sınıf Yönetimi	317	42,00	126,00	71,23	14,80	,46	,18

Sınıf Yönetimi ve Kişisel Anlam Profili ölçekleri ve alt boyutlarının puanları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda genel olarak kişisel anlam profili ölçeği

( $\bar{X}$ =334,51) ve alt boyutları olan; Başarı ( $\bar{X}$ =92,39), İlişkiler ( $\bar{X}$ =54,64), Din ( $\bar{X}$ =55,39), Kendini Aşma ( $\bar{X}$ =45,77), Kendini Kabul ( $\bar{X}$ =34,72), Yakınlık( $\bar{X}$ =30,19) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ( $\bar{X}$ =21,26) düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim ölçeği puanlarının da oldukça yüksek ( $\bar{X}$ =71,23) çıktığı (ölçek ters puanlanmıştır) görülmüştür. Ayrıca ölçek alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi ( $\bar{X}$ =11,50), Cezalandırma Davranışları ( $\bar{X}$ =13,32 ), Etkileşimsel Davranışlar ( $\bar{X}$ = 13,43), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $\bar{X}$ =13,72 ), Uyarma Davranışları ( $\bar{X}$ = 5,50), Demokratik Davranışlar ( $\bar{X}$ =8,29 ), Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları ( $\bar{X}$ =5,59 ) da yüksek puan çıkmıştır. Yapılan incelemeye göre katılımcıların sınıf yönetim düzeyi ve kişisel anlam profillerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 4.2.2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Başarı</b>	Ön lisans	12	96,58	8,01	1,01	,36	-
	Lisans	285	92,26	10,46			
	Lisansüstü	21	91,86	11,62			
	Toplam	318	92,40	10,46			
<b>İlişkiler</b>	Ön lisans	12	55,92	4,96	,41	,66	-
	Lisans	284	54,57	5,33			
	Lisansüstü	21	54,90	3,70			
	Toplam	317	54,64	5,22			
<b>Din</b>	Ön lisans	12	56,17	4,37	,16	,84	-
	Lisans	282	55,32	6,65			
	Lisansüstü	21	55,90	5,72			
	Toplam	315	55,39	6,51			
<b>Kendini Aşma</b>	Ön lisans	12	48,17	3,59	1,83	,16	-
	Lisans	284	45,60	5,28			
	Lisansüstü	21	46,81	5,28			
	Toplam	317	45,77	5,24			
<b>Kendini Kabul</b>	Ön lisans	12	34,75	3,05	,25	,77	-
	Lisans	285	34,68	4,13			
	Lisansüstü	21	35,33	3,18			
	Toplam	318	34,72	4,03			
<b>Yakınlık</b>	Ön lisans	12	29,58	3,99	,29	,74	-
	Lisans	285	30,25	3,61			
	Lisansüstü	21	29,86	2,94			
	Toplam	318	30,19	3,58			
<b>Adil Muamele ya da Algılanan Adalet</b>	Ön lisans	12	22,25	3,14	,84	,43	-
	Lisans	285	21,18	3,35			
	Lisansüstü	21	21,76	3,28			
	Toplam	318	21,26	3,34			
<b>Toplam</b>	Ön lisans	12	343,42	24,94	,65	,51	-
	Lisans	280	333,99	29,43			
	Lisansüstü	21	336,43	23,96			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” ( $F=,65$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı( $F=1,01$ ,  $p>0,05$ ), İlişkiler( $F=,41$ ,  $p>0,05$ ), Din( $F=,16$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Aşma( $F=1,83$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Kabul( $F=,25$ ,  $p>0,05$ ), Yakınlık ( $F=,29$ ,  $p>0,05$ ) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ( $F=,84$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.



**Tablo 4.2.3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları</b>	Ön lisans	12	10,50	2,50	4,9	0,07	
	Lisans	285	11,40	2,87			
	Lisansüstü	21	13,48	5,77			
	Toplam	318	11,50	3,16			
<b>Cezalandırma Davranışları</b>	Ön lisans	12	13,00	4,09	2,1	,12	-
	Lisans	284	13,18	4,98			
	Lisansüstü	21	15,48	5,45			
	Toplam	317	13,32	5,00			
<b>Etkileşimsel Davranışlar</b>	Ön lisans	12	13,08	3,50	1,5	,20	-
	Lisans	285	13,35	3,38			
	Lisansüstü	21	14,71	4,22			
	Toplam	318	13,43	3,45			
<b>İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları</b>	Ön lisans	12	13,67	3,47	,79	,45	
	Lisans	285	13,66	3,29			
	Lisansüstü	21	14,62	4,40			
	Toplam	318	13,72	3,37			
<b>Uyarma Davranışları</b>	Ön lisans	12	5,25	2,05	,24	,78	-
	Lisans	285	5,53	2,00			
	Lisansüstü	21	5,29	1,59			
	Toplam	318	5,50	1,98			
<b>Demokratik Davranışlar</b>	Ön lisans	12	7,25	2,42	1,26	,28	-
	Lisans	285	8,31	2,54			
	Lisansüstü	21	8,71	3,15			
	Toplam	318	8,30	2,58			
<b>Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları</b>	Ön lisans	12	5,58	1,16	,05	,95	-
	Lisans	285	5,58	3,42			
	Lisansüstü	21	5,81	1,44			
	Toplam	318	5,59	3,27			
<b>Toplam</b>	Ön lisans	12	68,33	13,38	2,6	,07	-
	Lisans	284	70,85	14,41			
	Lisansüstü	21	78,10	19,19			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” (F=2,6, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi”(F=4,9, p>0,05), Cezalandırma Davranışları (F=2,1, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=1,5, p>0,05), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,79, p>0,05), Uyarma Davranışları (F=,24, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=1,26, p>0,05) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları (F=,05, p>0,05) temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Başarı</b>	1-5	159	92,23	10,29	,45	,77	-
	6-10	84	92,86	10,64			
	11-15	45	91,13	11,61			
	16-20	15	95,00	9,42			
	21+	15	92,80	9,24			
	Toplam	318	92,40	10,46			
<b>İlişkiler</b>	1-5	158	54,47	5,12	,1,12	,30	-
	6-10	84	55,24	4,99			
	11-15	45	53,62	6,28			
	16-20	15	56,47	3,80			
	21+	15	54,27	5,02			
	Toplam	317	54,64	5,22			
<b>Din</b>	1-5	156	54,91	7,10	1,18	,32	-
	6-10	84	56,52	5,32			
	11-15	45	54,49	7,09			
	16-20	15	55,60	4,60			
	21+	15	56,53	5,71			
	Toplam	315	55,39	6,51			
<b>Kendini Aşma</b>	1-5	159	45,65	5,33	,94	,44	-
	6-10	83	46,27	5,12			
	11-15	45	44,76	5,38			
	16-20	15	47,27	4,20			
	21+	15	45,93	5,43			
	Toplam	317	45,77	5,24			
<b>Kendini Kabul</b>	1-5	159	34,74	3,79	,58	,67	-
	6-10	84	34,79	4,06			
	11-15	45	34,13	4,60			
	16-20	15	35,93	3,83			
	21+	15	34,73	4,98			
	Toplam	318	34,72	4,03			
<b>Yakınlık</b>	1-5	159	30,35	3,49	2,18	,07	-
	6-10	84	30,49	3,41			
	11-15	45	28,78	4,34			
	16-20	15	30,73	2,76			
	21+	15	30,67	3,04			
	Toplam	318	30,19	3,58			
<b>Adil Muamele ya da Algılanan Adalet</b>	1-5 (A)	159	21,43	3,20	2,96	,02*	A-C
	6-10 (B)	84	21,36	3,25			A-D
	11-15 (C)	45	20,18	3,64			B-C
	16-20 (D)	15	23,20	2,24			B-D
	21+ (E)	15	20,27	4,20			
	Toplam	318	21,26	3,34			
<b>Toplam</b>	1-5	155	333,79	28,35	1,50	,20	-
	6-10	83	338,04	27,69			
	11-15	45	327,09	33,33			
	16-20	15	344,20	24,05			
	21+	15	335,20	29,83			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam

Profili” (F=1,50, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=,45, p>0,05), İlişkiler(F=1,12, p>0,05), Din(F=1,18, p>0,05), Kendini Aşma(F=,94, p>0,05), Kendini Kabul(F=,58, p>0,05) ve Yakınlık (F=2,18, p>0,05) alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=2,96, p<0,05) alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

**Tablo 4.2.5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	1-5	158	11,39	3,31	,37	,83	-
	6-10	85	11,75	3,21			
	11-15	45	11,67	3,04			
	16-20	15	11,40	2,20			
	21+	15	10,87	2,61			
	Toplam	318	11,50	3,16			
Cezalandırma Davranışları	1-5	157	13,80	5,24	,83	,51	-
	6-10	85	12,86	5,19			
	11-15	45	13,11	4,61			
	16-20	15	12,07	3,67			
	21+	15	12,87	3,46			
	Toplam	317	13,32	5,00			
Etkileşimsel Davranışlar	1-5	158	13,25	3,23	,90	,47	-
	6-10	85	13,31	3,32			
	11-15	45	14,04	4,19			
	16-20	15	13,13	3,27			
	21+	15	14,53	4,21			
	Toplam	318	13,43	3,45			
İlgii Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	1-5	158	13,64	3,18	,19	,95	-
	6-10	85	13,76	3,65			
	11-15	45	14,07	3,51			
	16-20	15	13,67	3,50			
	21+	15	13,33	3,58			
	Toplam	318	13,72	3,37			
Uyarma Davranışları	1-5 (A)	158	5,35	1,57	3,8	,01*	A-E
	6-10 (B)	85	5,35	1,55			B-E
	11-15 (C)	45	5,62	1,61			C-E
	16-20 (D)	15	5,73	1,53			D-E
	21+ (E)	15	7,33	5,64			
	Toplam	318	5,50	1,98			
Demokratik Davranışlar	1-5	158	8,16	2,47	,78	,53	-
	6-10	85	8,20	2,61			
	11-15	45	8,91	2,76			
	16-20	15	8,40	2,47			
	21+	15	8,33	3,18			
	Toplam	318	8,30	2,58			
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	1-5	158	5,79	4,38	,43	,78	-
	6-10	85	5,49	1,66			
	11-15	45	5,13	1,22			
	16-20	15	5,27	1,33			
	21+	15	5,80	1,42			
	Toplam	318	5,59	3,27			
Toplam	1-5	157	71,10	14,25	,21	,93	-
	6-10	85	70,73	15,67			
	11-15	45	72,56	15,86			
	16-20	15	69,67	10,14			
	21+	15	73,07	17,38			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” (F=,56, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi”(F=,37,

$p>0,05$ )Cezalandırma Davranışları ( $F=,83$ ,  $p>0,05$ ), Etkileşimsel Davranışlar ( $F=,90$ ,  $p>0,05$ ), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $F=,19$ ,  $p>0,05$ ), Demokratik Davranışlar ( $F=,78$ ,  $p>0,05$ ) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları ( $F=,43$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları”(F=3,8,  $p<0,05$ ) temel alındığında Mesleki Kıdem düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 21 yıl ve sonrası ile diğer yıl aralıkları arasında anlamlı düzeyde 21 yıl ve sonrası aleyhine fark bulunmuştur.

**Tablo 4.2.6: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Başarı	Kadın	218	92,40	10,64	,07	,99
	Erkek	100	92,39	10,11		
İlişkiler	Kadın	217	54,93	5,03	1,43	,15
	Erkek	100	54,02	5,58		
Din	Kadın	215	55,50	6,64	,42	,67
	Erkek	100	55,16	6,26		
Kendini Aşma	Kadın	217	45,82	4,94	,24	,83
	Erkek	100	45,68	5,87		
Kendini Kabul	Kadın	218	34,75	4,01	,15	,87
	Erkek	100	34,67	4,11		
Yakınlık	Kadın	218	30,20	3,49	,07	,98
	Erkek	100	30,19	3,77		
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	Kadın	218	21,27	3,29	,04	,96
	Erkek	100	21,25	3,45		
Toplam	Kadın	213	335,06	28,13	,48	,62
	Erkek	100	333,36	30,68		

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ( $t=,48$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan Başarı( $t=,07$ ,  $p>0,05$ ), İlişkiler( $t=1,43$ ,  $p>0,05$ ), Din( $t=,42$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Aşma( $t=,24$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Kabul( $t=,15$ ,  $p>0,05$ ), Yakınlık ( $t=,07$ ,  $p>0,05$ ) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ( $t=04$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Kadın	218	11,33	2,90	1,37	,16
	Erkek	100	11,86	3,66		
Cezalandırma Davranışları	Kadın	217	12,96	4,94	1,92	,06
	Erkek	100	14,11	5,08		
Etkileşimsel Davranışlar	Kadın	218	13,29	3,44	1,07	,26
	Erkek	100	13,75	3,47		
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Kadın	218	13,59	3,25	1,03	,30
	Erkek	100	14,01	3,63		
Uyarma Davranışları	Kadın	218	5,41	1,60	1,16	,24
	Erkek	100	5,69	2,61		
Demokratik Davranışlar	Kadın	218	8,25	2,61	,44	,65
	Erkek	100	8,39	2,52		
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	Kadın	218	5,64	3,84	,38	,70
	Erkek	100	5,49	1,35		
Toplam	Kadın	217	70,28	14,72	1,69	,09
	Erkek	100	73,30	14,84		

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-Testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ( $t=1,69$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan; Cezalandırma Davranışları ( $t=1,92$ ,  $p>0,05$ ), Etkileşimsel Davranışlar ( $t=1,07$ ,  $p>0,05$ ), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $t=1,03$ ,  $p>0,05$ ), Uyarma Davranışları ( $t=1,16$ ,  $p>0,05$ ), Demokratik Davranışlar ( $t=,44$ ,  $p>0,05$ ) ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları ( $t=,07$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.8: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Başarı	Evli	204	92,78	10,76	,82	,41
	Bekar	113	91,76	9,94		
İlişkiler	Evli	203	54,77	5,23	,64	,51
	Bekar	113	54,37	5,22		
Din	Evli	202	55,67	6,43	,97	,33
	Bekar	112	54,93	6,67		
Kendini Aşma	Evli	203	45,92	5,22	,65	,51
	Bekar	113	45,51	5,31		
Kendini Kabul	Evli	204	35,07	3,91	2,11	,036**
	Bekar	113	34,08	4,20		
Yakınlık	Evli	204	30,31	3,72	,75	,45
	Bekar	113	29,99	3,33		
Adil Muamele ya da Algılanan Adalet	Evli	204	21,49	3,26	1,71	,88
	Bekar	113	20,82	3,45		
Toplam	Evli	200	336,39	29,25	1,51	,14
	Bekar	112	331,21	28,31		

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların t-Testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ( $t=1,51$ ,  $p>0,05$ ) ve alt boyutları olan Başarı( $t=,82$ ,  $p>0,05$ ), İlişkiler( $t=,64$ ,  $p>0,05$ ), Din( $t=,97$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Aşma( $t=,65$ ,  $p>0,05$ ), Yakınlık ( $t=,75$ ,  $p>0,05$ ) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ( $t=1,71$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları temel alındığında medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak “Kendini Kabul” alt boyutu temel alındığında evlilerin ortalamasının ( $\bar{X}=35,07$ ), bekarların ortalamasından ( $\bar{X}=34,08$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan t-Testi sonucunda evliler ile bekarlar arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir ( $t=2,11$ ,  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.2.9: Katılımcıların Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Evli	206	11,37	2,68	,97	,34
	Bekar	111	11,73	3,92		
Cezalandırma Davranışları	Evli	206	13,17	4,40	,79	,43
	Bekar	110	13,64	6,00		
Etkileşimsel Davranışlar	Evli	206	13,53	3,47	,64	,52
	Bekar	111	13,27	3,43		
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Evli	206	13,79	3,30	,45	,65
	Bekar	111	13,61	3,53		
Uyarma Davranışları	Evli	206	5,64	2,17	1,57	,12
	Bekar	111	5,27	1,53		
Demokratik Davranışlar	Evli	206	8,37	2,60	,62	,53
	Bekar	111	8,18	2,56		
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	Evli	206	5,41	1,49	1,36	,17
	Bekar	111	5,94	5,14		
Toplam	Evli	206	71,28	14,28	,02	,98
	Bekar	110	71,25	15,84		

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ( $t=,02$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan; Cezalandırma Davranışları ( $t=,79$ ,  $p>0,05$ ), Etkileşimsel Davranışlar ( $t=,64$ ,  $p>0,05$ ), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $t=,45$ ,  $p>0,05$ ), Uyarma Davranışları ( $t=1,57$ ,  $p>0,05$ ), Demokratik Davranışlar ( $t=,62$ ,  $p>0,05$ ) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları ( $t=1,36$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.10: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Başarı</b>	21-30	162	92,00	10,60	,46	,71	-
	31-40	128	92,80	9,96			
	41-50	14	90,93	14,75			
	51+	14	94,71	8,82			
	Toplam	318	92,40	10,46			
<b>İlişkiler</b>	21-30	161	54,32	5,30	1,92	,12	-
	31-40	128	54,77	5,16			
	41-50	14	57,71	3,99			
	51+	14	54,07	5,30			
	Toplam	317	54,64	5,22			
<b>Din</b>	21-30	161	54,90	6,67	1,19	,31	-
	31-40	126	55,70	6,56			
	41-50	14	58,07	4,58			
	51+	14	55,57	5,57			
	Toplam	315	55,39	6,51			
<b>Kendini Aşma</b>	21-30	161	45,60	5,41	,32	,81	-
	31-40	128	45,84	4,88			
	41-50	14	47,00	6,66			
	51+	14	45,93	5,28			
	Toplam	317	45,77	5,24			
<b>Kendini Kabul</b>	21-30 (A)	162	34,99	3,79	4,05	,01**	A-C
	31-40 (B)	128	34,19	4,19			B-C
	41-50 (C)	14	37,71	3,31			C-D
	51+ (D)	14	33,57	4,60			A-D
	Toplam	318	34,72	4,03			
<b>Yakınlık</b>	21-30	162	30,26	3,66	2,3	,07	-
	31-40	128	29,88	3,63			
	41-50	14	32,50	1,95			
	51+	14	30,07	2,70			
	Toplam	318	30,19	3,58			
<b>Adil Muamele ya da Algılanan Adalet</b>	21-30 (A)	162	21,67	3,12	3,6	,01**	A-C
	31-40 (B)	128	20,66	3,32			B-C
	41-50 (C)	14	22,86	3,63			C-D
	51+ (D)	14	20,43	4,59			A-D
	Toplam	318	21,26	3,34			
<b>Toplam</b>	21-30	159	333,76	29,46	,88	,45	-
	31-40	126	334,13	28,03			
	41-50	14	346,79	30,07			
	51+	14	334,36	30,23			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Katılımcıların yaş değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” (F=,88, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=,45, p>0,05), İlişkiler(F=1,92,



$p>0,05$ ), Din( $F=1,19$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Aşma( $F=,32$ ,  $p>0,05$ ) ve Yakınlık ( $F=,74$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ancak Kendini Kabul( $F=4,04$ ,  $p<0,05$ ) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet ( $F=3,67$ ,  $p<0,05$ ) alt boyutu temel alındığında ise yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Yapılan LSD testi sonucunda “Kendini Kabul” alt boyutu için 41-50 yaş aralığı ile diğer (21-30, 31-40, ve 51+) yaş aralıkları arasında 41-50 yaş lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Adil Muamele ya da Algılanan Adalet” alt boyutu için ise 41-50 yaş aralığı ile diğer (21-30, 31-40, 51+) yaş aralıkları arasında 41-50 yaş lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.2.11: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları</b>	21-30	162	11,43	3,49	,17	,91	-
	31-40	128	11,57	2,71			
	41-50	14	11,93	3,20			
	51+	14	11,21	3,21			
	Toplam	318	11,50	3,16			
<b>Cezalandırma Davranışları</b>	21-30 (A)	161	13,81	5,05	2,69	,046**	A-B
	31-40 (B)	128	12,61	4,94			
	41-50 (C)	14	12,00	3,01			
	51+ (D)	14	15,57	5,64			
	Toplam	317	13,32	5,00			
<b>Etkileşimsel Davranışlar</b>	21-30	162	13,32	3,40	,74	,52	-
	31-40	128	13,55	3,41			
	41-50	14	12,64	4,68			
	51+	14	14,43	3,16			
	Toplam	318	13,43	3,45			
<b>İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları</b>	21-30	162	13,70	3,29	,04	,99	-
	31-40	128	13,73	3,28			
	41-50	14	13,79	4,71			
	51+	14	13,71	4,07			
	Toplam	318	13,72	3,37			
<b>Uyarma Davranışları</b>	21-30 (A)	162	5,35	1,55	3,12	,02**	A-D
	31-40 (B)	128	5,55	1,57			
	41-50 (C)	14	5,36	1,50			
	51+ (D)	14	7,00	6,04			
	Toplam	318	5,50	1,98			
<b>Demokratik Davranışlar</b>	21-30	162	8,19	2,57	,71	,54	-
	31-40	128	8,41	2,40			
	41-50	14	7,79	3,24			
	51+	14	9,00	3,55			
	Toplam	318	8,30	2,58			
<b>Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları</b>	21-30	162	5,76	4,32	,37	,77	-
	31-40	128	5,36	1,45			
	41-50	14	5,79	1,81			
	51+	14	5,64	2,24			
	Toplam	318	5,59	3,27			
<b>Toplam</b>	21-30	161	71,29	14,86	,72	,53	-
	31-40	128	70,79	13,76			
	41-50	14	69,29	17,41			
	51+	14	76,57	20,38			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Katılımcıların yaş değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ( $F=,72$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi”(F=,16,  $p>0,05$ ), Etkileşimsel

Davranışlar ( $F=,74$ ,  $p>0,05$ ), İlgii Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $F=,04$ ,  $p>0,05$ ), Demokratik Davranışlar ( $F=,71$ ,  $p>0,05$ ) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları ( $F=,37$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” ( $F=3,12$ ,  $p<0,05$ ) temel alındığında yaş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 51+ yaş aralığı ile diğer yaş aralıkları arasında 51+ yaş aralığı aleyhine anlamlı fark bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında Cezalandırma Davranışları temel alındığında ( $F=2,69$ ,  $p<0,05$ ), yaş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 31-40 yaş grupları ile 21-30 yaş grupları ve 51+ yaş grupları arasında 31-40 lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Tablo 4.2.12: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Başarı</b>	Köy-Kasaba	54	90,94	10,15	,53	,65	-
	İlçe	72	93,32	10,39			
	Şehir	78	92,54	9,62			
	Büyükşehir	114	92,40	11,23			
	Toplam	318	92,40	10,46			
<b>İlişkiler</b>	Köy-Kasaba	53	54,19	5,18	,22	,87	-
	İlçe	72	54,96	5,06			
	Şehir	78	54,58	5,02			
	Büyükşehir	114	54,69	5,52			
	Toplam	317	54,64	5,22			
<b>Din</b>	Köy-Kasaba	54	54,37	7,09	1,36	,25	-
	İlçe	71	55,03	7,27			
	Şehir	77	55,06	6,56			
	Büyükşehir	113	56,33	5,59			
	Toplam	315	55,39	6,51			
<b>Kendini Aşma</b>	Köy-Kasaba	54	45,11	5,19	,71	,55	-
	İlçe	72	46,25	5,09			
	Şehir	78	45,41	5,13			
	Büyükşehir	113	46,04	5,45			
	Toplam	317	45,77	5,24			
<b>Kendini Kabul</b>	Köy-Kasaba	54	34,15	4,42	,98	,40	-
	İlçe	72	34,79	4,02			
	Şehir	78	34,41	4,19			
	Büyükşehir	114	35,17	3,72			
	Toplam	318	34,72	4,03			
<b>Yakınlık</b>	Köy-Kasaba	54	29,80	3,93	,53	,66	-
	İlçe	72	30,57	3,47			
	Şehir	78	30,28	3,32			
	Büyükşehir	114	30,09	3,66			
	Toplam	318	30,19	3,58			
<b>Adil Muamele ya da Algılanan Adalet</b>	Köy-Kasaba	54	21,22	3,33	,28	,83	-
	İlçe	72	20,96	3,30			
	Şehir	78	21,40	3,13			
	Büyükşehir	114	21,38	3,52			
	Toplam	318	21,26	3,34			
<b>Toplam</b>	Köy-Kasaba	53	329,51	30,63	,74	,52	-
	İlçe	71	336,15	28,37			
	Şehir	77	333,95	26,96			
	Büyükşehir	112	336,24	29,85			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Katılımcıların yaşadığı yer değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” (F=,52, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı(F=,53, p>0,05), İlişkiler(F=,22, p>0,05), Din(F=1,36, p>0,05), Kendini Aşma(F=,71, p>0,05), Kendini Kabul(F=,98, p>0,05), Yakınlık (F=,53, p>0,05) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=,28, p>0,05) alt boyutları temel alındığında yaşadığı yer değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.13: Katılımcıların Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları</b>	Köy-Kasaba	55	11,93	2,69	1,54	,20	-
	İlçe	70	10,81	3,03			
	Şehir	79	11,66	2,51			
	Büyükşehir	114	11,61	3,77			
	Toplam	318	11,50	3,16			
<b>Cezalandırma Davranışları</b>	Köy-Kasaba	55	12,84	5,99	1,66	,17	-
	İlçe	70	13,07	4,24			
	Şehir	79	12,71	4,56			
	Büyükşehir	113	14,15	5,16			
	Toplam	317	13,32	5,00			
<b>Etkileşimsel Davranışlar</b>	Köy-Kasaba	55	13,56	2,84	,87	,45	-
	İlçe	70	12,89	3,76			
	Şehir	79	13,42	3,71			
	Büyükşehir	114	13,72	3,34			
	Toplam	318	13,43	3,45			
<b>İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları</b>	Köy-Kasaba	55	14,51	2,78	1,51	,21	-
	İlçe	70	13,39	3,70			
	Şehir	79	13,38	3,14			
	Büyükşehir	114	13,78	3,55			
	Toplam	318	13,72	3,37			
<b>Uyarma Davranışları</b>	Köy-Kasaba	55	5,75	1,54	1,31	,27	-
	İlçe	70	5,13	1,50			
	Şehir	79	5,46	1,55			
	Büyükşehir	114	5,64	2,58			
	Toplam	318	5,50	1,98			
<b>Demokratik Davranışlar</b>	Köy-Kasaba	55	8,07	1,75	1,44	,23	-
	İlçe	70	7,89	2,49			
	Şehir	79	8,30	2,71			
	Büyükşehir	114	8,65	2,84			
	Toplam	318	8,30	2,58			
<b>Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları</b>	Köy-Kasaba	55	5,73	1,24	,42	,73	-
	İlçe	70	5,39	1,56			
	Şehir	79	5,37	1,59			
	Büyükşehir	114	5,82	5,09			
	Toplam	318	5,59	3,27			
<b>Toplam</b>	Köy-Kasaba	55	72,38	11,72	1,51	,21	-
	İlçe	70	68,56	14,58			
	Şehir	79	70,29	14,74			
	Büyükşehir	113	72,99	16,15			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Katılımcıların yaşadığı yer değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” (F=1,51, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi” (F=1,54, p>0,05), Cezalandırma Davranışları (F=1,66, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=1,2, p>0,05), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,87, p>0,05), Uyarma Davranışları (F=1,31, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=1,44, p>0,05) ve Beklenti

ve Kurallara Uyma Davranışları ( $F=,42$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında yaşadığı yer değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.14: Katılımcıların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Başarı</b>	1.401-3.000 TL	56	92,73	11,30	,36	,77	-
	3.001-5.000 TL	193	92,33	9,88			
	5.001-7.000 TL	32	90,94	10,24			
	7.001 TL ve üstü	37	93,51	12,42			
	Toplam	318	92,40	10,46			
<b>İlişki</b>	1.401-3.000 TL	56	55,05	5,62	1,22	,31	-
	3.001-5.000 TL	192	54,25	5,32			
	5.001-7.000 TL	32	54,78	4,42			
	7.001 TL ve üstü	37	55,92	4,59			
	Toplam	317	54,64	5,22			
<b>Din</b>	1.401-3.000 TL	55	56,31	4,87	1,06	,36	-
	3.001-5.000 TL	191	54,99	7,19			
	5.001-7.000 TL	32	54,84	6,10			
	7.001 TL ve üstü	37	56,54	5,07			
	Toplam	315	55,39	6,51			
<b>Kendini Aşma</b>	1.401-3.000 TL	56	46,68	5,47	2,26	,07	-
	3.001-5.000 TL	192	45,30	5,23			
	5.001-7.000 TL	32	45,25	4,75			
	7.001 TL ve üstü	37	47,32	5,08			
	Toplam	317	45,77	5,24			
<b>Kendini Kabul</b>	1.401-3.000 TL	56	34,93	4,30	1,81	,14	-
	3.001-5.000 TL	193	34,51	4,05			
	5.001-7.000 TL	32	34,09	3,60			
	7.001 TL ve üstü	37	36,05	3,71			
	Toplam	318	34,72	4,03			
<b>Yakınlık</b>	1.401-3.000 TL	56	30,48	3,24	,58	,62	-
	3.001-5.000 TL	193	30,16	3,62			
	5.001-7.000 TL	32	29,53	4,56			
	7.001 TL ve üstü	37	30,51	2,86			
	Toplam	318	30,19	3,58			
<b>Adil Muamele ya da Algılanan Adalet</b>	1.401-3.000 TL	56	21,39	3,14	,47	,70	-
	3.001-5.000 TL	193	21,09	3,51			
	5.001-7.000 TL	32	21,72	2,90			
	7.001 TL ve üstü	37	21,54	3,07			
	Toplam	318	21,26	3,34			
<b>Toplam</b>	1.401-3.000 TL	55	337,15	29,95	1,18	,32	-
	3.001-5.000 TL	189	332,97	29,09			
	5.001-7.000 TL	32	331,16	26,97			
	7.001 TL ve üstü	37	341,41	27,97			
	Toplam	313	334,52	28,93			

Katılımcıların gelir düzeyi değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” ( $F=1,18$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı( $F=,36$ ,  $p>0,05$ ), İlişkiler( $F=1,22$ ,  $p>0,05$ ), Din( $F=1,06$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Aşma( $F=2,26$ ,  $p>0,05$ ), Kendini Kabul( $F=1,81$ ,  $p>0,05$ ), Yakınlık ( $F=,58$ ,  $p>0,05$ ) ve Adil Muamele ya da

Algılanan Adalet ( $F=,47$ ,  $p>0,05$ ) alt boyutları temel alındığında gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.2.15: Katılımcıların Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu**

BOYUTLAR	DEĞİŞKEN	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
<b>Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları</b>	1.401-3.000 TL	55	10,55	2,69	2,13	,09	-
	3.001-5.000 TL	193	11,75	3,39			
	5.001-7.000 TL	33	11,67	2,72			
	7.001 TL ve üstü	37	11,46	2,72			
	Toplam	318	11,50	3,16			
<b>Cezalandırma Davranışları</b>	1.401-3.000 TL	54	12,94	5,87	,33	,81	-
	3.001-5.000 TL	193	13,54	4,84			
	5.001-7.000 TL	33	12,88	4,44			
	7.001 TL ve üstü	37	13,14	5,10			
	Toplam	317	13,32	5,00			
<b>Etkileşimsel Davranışlar</b>	1.401-3.000 TL	55	12,85	3,28	1,33	,26	-
	3.001-5.000 TL	193	13,74	3,50			
	5.001-7.000 TL	33	12,91	3,12			
	7.001 TL ve üstü	37	13,19	3,64			
	Toplam	318	13,43	3,45			
<b>İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları</b>	1.401-3.000 TL	55	13,24	3,39	,69	,55	-
	3.001-5.000 TL	193	13,93	3,27			
	5.001-7.000 TL	33	13,48	3,28			
	7.001 TL ve üstü	37	13,57	3,95			
	Toplam	318	13,72	3,37			
<b>Uyarma Davranışları</b>	1.401-3.000 TL	55	5,36	1,70	1,37	,25	-
	3.001-5.000 TL	193	5,67	2,17			
	5.001-7.000 TL	33	5,24	1,48			
	7.001 TL ve üstü	37	5,05	1,58			
	Toplam	318	5,50	1,98			
<b>Demokratik Davranışlar</b>	1.401-3.000 TL	55	7,71	2,32	1,64	,18	-
	3.001-5.000 TL	193	8,32	2,61			
	5.001-7.000 TL	33	8,52	2,17			
	7.001 TL ve üstü	37	8,86	3,04			
	Toplam	318	8,30	2,58			
<b>Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları</b>	1.401-3.000 TL	55	6,20	7,14	1,19	,31	-
	3.001-5.000 TL	193	5,51	1,47			
	5.001-7.000 TL	33	4,91	1,49			
	7.001 TL ve üstü	37	5,76	1,75			
	Toplam	318	5,59	3,27			
<b>Toplam</b>	1.401-3.000 TL	54	68,02	14,05	1,42	,24	-
	3.001-5.000 TL	193	72,45	14,88			
	5.001-7.000 TL	33	69,61	12,49			
	7.001 TL ve üstü	37	71,03	16,94			
	Toplam	317	71,23	14,80			

Katılımcıların gelir düzeyi değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” ( $F=1,42$ ,  $p>0,05$ ) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi” ( $F=2,13$ ,  $p>0,05$ ), Cezalandırma Davranışları ( $F=,33$ ,  $p>0,05$ ), Etkileşimsel Davranışlar ( $F=1,33$ ,  $p>0,05$ ), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları ( $F=,69$ ,  $p>0,05$ ), Uyarma

Davranışları ( $F=1,37$ ,  $p>0,05$ ), Demokratik Davranışlar ( $F=1,64$ ,  $p>0,05$ ) ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları ( $F=1,19$ ,  $p>0,05$ ) temel alındığında gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

#### 4.3. Temel Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın temel problemi olan Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna ilişkin elde edilen verilere korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.3.1: Kişisel Anlam Profili ve Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi Sonuçları**

BOYUTLAR		Başarı	İlişkiler	Din	Kendini Aşma	Kendini Kabul	Yakınlık	Adil Muamele	Toplam
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	r	-,370**	-,264**	-,145**	-,301**	-,175**	-,219**	-,122*	-,339**
	p	,000	,000	,010	,000	,002	,000	,030	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Cezalandırma Davranışları	r	-,097	-,143	,024	-,074	,050	-,089	,047	-,074
	p	,085	,11	,673	,192	,376	,114	,406	,197
	N	315	314	312	314	315	315	315	310
Etkileşimsel Davranışlar	r	-,323**	-,315**	-,037	-,289**	-,118*	-,209**	-,107	-,287**
	p	,000	,000	,516	,000	,035	,000	,057	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	r	-,342**	-,239**	-,058	-,273**	-,169**	-,149**	-,062	-,276**
	p	,000	,000	,307	,000	,003	,008	,276	,000
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Uyarma Davranışları	r	-,074	-,141*	-,024	-,127*	-,092	-,078	-,083	-,110
	p	,190	,012	,669	,025	,101	,169	,139	,052
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Demokratik Davranışlar	r	-,185**	-,160**	-,022	-,188**	-,008	-,154**	-,066	-,164**
	p	,001	,004	,698	,001	,886	,006	,244	,004
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	r	-,042	-,031	,004	-,047	-,043	-,016	-,066	-,045
	p	,452	,580	,948	,408	,442	,773	,242	,434
	N	316	315	313	315	316	316	316	311
Toplam	r	-,323**	-,293**	-,048	-,281**	-,106	-,200**	-,080	-,282**
	p	,000	,000	,401	,000	,060	,000	,155	,000
	N	315	314	312	314	315	315	315	310

Tabloda “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi sonucu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” arasında ilişkinin var olduğu ( $p<,05$ ) ve ters yönlü olduğu görülmüştür. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği ters puanlandığından dolayı pozitif yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt



boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin ( $p < ,05$ ) var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Cezalandırma Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır ( $p > ,05$ ). Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur ( $p < ,05$ ). İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış ( $p > ,05$ ), diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış ( $p > ,05$ ), diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur ( $p < ,05$ ). Son olarak “Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları” ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır ( $p > ,05$ ).

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1.Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç kapsamında ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Temel problemine ilişkin yaptığımız araştırma neticesinde, kişisel anlam profili ölçeği ve alt boyutları olan; Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul, Yakınlık ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf yönetim ölçeği puanlarının da oldukça yüksek çıktığı (ölçek ters puanlanmıştır) görülmüştür. Ayrıca ölçek alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar, Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları da yüksek puan çıkmıştır. Yapılan incelemeye göre katılımcıların sınıf yönetim düzeyi ve kişisel anlam profillerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde, Karakelle (2005) yaptığı “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi” isimli araştırmada mevcut kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; lise öğretmenlerinin etkili bir öğretmeni öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımladığı tespit edilmiştir.

“İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma İlgar (2007) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak gördükleri bazı becerilerin tespit edildiği araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görev yapanların, bayanların, normal öğretim yapan okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşlarda olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla

öğretmenlik tecrübesi olanların, öğretmen okulu mezunu olanların, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30'dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmalar araştırmamızı destekleyen sonuçlar içermektedir.

Öğretmen sınıf ikliminin belirleyicisi, sınıfın psikolojik dokusunu oluşturan, saygı ve sevgi temelli öğretimin mimarı olmalıdır. Etkili bir sınıf yönetiminin öncülü sınıfın etkili bir yönetime hazır hale gelmesidir. Modern eğitim anlayışının öğrencilerin ihtiyaçlarını merkeze aldığı düşünülürken öğretmenin de sınıfı bu bağlamda hazır hale getirmesi gerekmektedir. Kendini gerçekleştiren veya bu yolda çaba sarf eden öğretmenlerle bunun daha sağlıklı olacağı aşikardır. Kendini tanımak ve bu bağlamda geliştirmenin insana en büyük katkısı yaşamı güzelleştirme bilincidir. Yaşamı seven eğitimci üretkendir. Bu üretkenlik zihinsel ve duygusal özgürlüğün kapısını açar. Öğretmen eğitimin olanaklarından yararlanarak ve kendini geliştirerek yaşam hakkındaki düşünceleri uygarca yorumlama yeteneği kazanmalıdır. Öğretmenin etkili bir model olabilme yeteneği, yaşamı yorumlama ve onu aktarma yeteneğine sahip olduğu oranda tutarlı olacaktır. Başarılı ve etkili bir sınıf yöneticisi olan öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Ancak bu gelişim sadece kuramsal bilgiler ile sınırlı kalmamalı, günlük yaşamın gerçeklerini özgün bir duyarlılıkla da içermelidir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kişisel anlam ölçeği için eğitim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde katılımcıların “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara

Uyma Davranışları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sonuca ulaşılmasının sebebi olarak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersi almış olmaları değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler bu eğitim fakültelerinde; sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesine öğrencilerin görüşlerini dikkate alarak karar vermeyi, öğrencilerin kendilerinden neler beklendiğinin bilincinde olmayı, etkili iletişim için uygun ortamlar hazırlamayı, dersin kesilmesi veya engellenmesini önleyici tedbirler almayı, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler ve diğer okul personeli ile kolayca iletişim kurmayı, öğrencileri bireysel çalışmaların yanında takım çalışmalarına da özendirmeyi, öğrencilerin eğitimi için mesleki kuruluşlar ve sosyal çevreyle işbirliği yapmanın tekniklerini öğrenirler. Bütün lisans mezunu öğretmenlerin fakültelerde bu eğitimi ortak alıyor olmaları aradaki farkın ortadan kalkmasına sebebiyet vermiş olabilir. Ancak önlisans mezunlarının sınıf yönetimi dersini almamış olmaları bu açıklamamızın eksikliği olabilir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları olan Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul ve Yakınlık alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Aynı şekilde katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi” Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında

anlamli fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” temel alındığında Mesleki Kıdem düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 21 yıl ve sonrası ile diğer yaş aralıkları arasında anlamlı düzeyde 21 yıl ve sonrası aleyhine fark bulunmuştur.

Literatüre bakıldığında Tomrukçu (2010) yaptığı araştırmada meslekte çalışması süresi ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Eren (2008) çalışmasında 16 yıl ve üzeri meslek deneyimi olanların yaşam doyum ölçeği puanları diğer gruplara göre anlamlı derecede fazla bulmuştur. Ayrıca Ekici (2006) deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı kısmen desteklemektedir.

Sınıf yönetimi ve liderlik için bilgi ve tecrübe gerekmektedir. Öğretmenler bilgiyi üniversite, hizmetiçi, bireysel gelişim vb. kanallardan elde ederken; tecrübeyi ise bizzat uygulama alanından elde etmektedirler. Hem yaşamın anlamı hem de sınıf yönetiminin tükenmişlik, iş doyumsuzluğu vb. engellerle karşılaşmadığı sürece süreç içerisinde geliştiği görülebilmektedir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine ve “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu incelenmiş ve “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve “Sınıf Yönetimi” ölçekleri ve alt boyutları temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında yaşam doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çoğu Şahin (2008), Şahin (2010), Tomrukçu (2010) özel okullarda çalışan öğretmenler açısından ve Annak (2005) çalışmalarında bay ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bowling ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada bay ve bayanların yaşam düzeylerini eşit bulurken buna karşın Deniz ve Yılmaz (2004) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin yaşam doyumu puanlarını erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde farklı bulmuşlardır (akt. Tomrukçu, 2010: 71).

Sınıf yönetim becerileri ele alındığında ise cinsiyet değişkenine ilişkin bazı çalışmalar kadınların (Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların medeni durum değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları olan Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Yakınlık ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları temel alındığında medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak “Kendini Kabul” alt boyutu temel alındığında evlilerin ortalamasının, bekarların ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan t-testi sonucunda evliler ile bekarlar arasında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların temel alındığında “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutlarına göre medeni durum değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Literatürde, Tomrukçu (2010) çalışmasında medeni durum ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Kadın ve erkeklerin fakülte, hizmet içi ve bireysel gelişim alanında benzer eğitim alma imkanlarına sahip olmaları ve zamanla eşitliğin daha da gelişmesi farklılıkları ortadan kaldırmaktadır. Bilgi bağlamında eşitliğin yanında uygulama ve tecrübe paylaşımının da sık sık yapılıyor olması bu farklılığı ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların yaş değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların incelendiğinde; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları olan Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma ve Yakınlık alt boyutları temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Kendini Kabul

ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutu temel alındığında ise yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda “Kendini Kabul” alt boyutu için 41-50 yaş aralığı ile diğer (21-30, 31-40, 51+) yaş aralıkları arasında 41-50 yaş lehine anlamlı fark bulunmuştur. “Adil Muamele ya da Algılanan Adalet” alt boyutu için ise 41-50 yaş aralığı ile diğer (21-30, 31-40, 51+) yaş aralıkları arasında 41-50 yaş lehine anlamlı fark bulunmuştur. Katılımcıların yaş değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtlarına göre ise; “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” temel alındığında yaş değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 51+ yaş aralığı ile diğer yaş aralıkları arasında 51+ yaş aralığı aleyhine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında Cezalandırma Davranışları temel alındığında yaş düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 31-40 yaş grupları ile 21-30 yaş grupları ve 51+ yaş grupları arasında 31-40 lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yaşam anlamı ile cinsiyet, nitelik, medeni durum, kültürel miras, dini kökenler ve yaş gibi biyografik çeşitlilik arz eden durumlar arasındaki ilişkinin sonuçları çelişkili ve sonuçsuzdur. Bununla birlikte çalışmaların çoğu anlam ile biyografik özellikler arasındaki ilişkiyi bulma da başarısız olmuştur ( De Klerk, Boshoff ve Wyk, 2009).

Kıdem değişkeninde olduğu gibi yaş değişkeninde de benzer yorum yapılabilir. Bu bağlamda bilgi ve tecrübenin zamanla geliştiği görülmektedir. Hem yaşamın anlamı hem de sınıf yönetiminin tükenmişlik, iş doyumsuzluğu vb. engellerle karşılaşmadığı sürece süreç içerisinde geliştiği görülebilmektedir. Kıdem yıllarının yükselmesi kimi durumda mesleki tükenmişliğe sebebiyet verdiği görülebilmektedir.

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında yaşadığı yer değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında yaşadığı yer değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında gelir durumu değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda,

Katılımcıların yaşadığı yer ve gelir düzeyi değişkenlerine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtlara göre ölçekler ve alt boyutları temel alındığında yaşadığı yer ve gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın evren ve örnekleme baz alındığında bütün katılımcıların benzer yerlerde yaşadığı ve öğretmenlik mesleği münasebetiyle benzer gelir düzeylerine sahip olduklarından dolayı sonuçların anlamlı çıkmadığı düşünülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ana problemine dair elde edilen neticeler sonucunda,

“Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi incelendiğinde “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” arasında ilişkinin var olduğu ve ters yönlü olduğu görülmüştür. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği ters puanlandığından dolayı pozitif yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Derse Başlama ve İlgi ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında zayıf yönlü ilişkinin var olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutlarından Cezalandırma Davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır. Etkileşimsel Davranışlar ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet dışında diğerleri ile zayıf ilişki bulunmuştur. İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutlarından Din ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Uyarma Davranışları ile sadece İlişkiler ve Kendini Aşma alt boyutları arasında zayıf ilişki bulunmuştur. Demokratik Davranışlar ile Din, Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutları arasında ilişki bulunmamış, diğer alt boyutlar ile aralarında ilişki bulunmuştur. Son olarak “Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları” ile Kişisel Anlam Profili ve alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır.

Literatür incelemesi yapıldığında, Sezer (2012), “Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış” adlı çalışmasında temel olarak son zamanlarda daha açık gözlenmekte olan modern insanın anlam arayışı sorunu psikolojik ve felsefi bir temelde tartışarak, konunun günümüz insanının



birçok psikolojik probleminin altında yatan en önemli gereksinimlerden biri olduğuna dikkat çekmiştir.

“Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı, Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma Taş (2011) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerde yaşamın anlamı, yaşam doyumu, sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol merkezi arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada örneklem olarak İstanbul’un Sultanbeyli, Üsküdar, Kağıthane, Bayrampaşa, Beylikdüzü, Ataşehir, Tuzla ve Sancaktepe ilçelerinde görev yapan 144 bay, 219 bayan toplam 363 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerin yaşama yükledikleri anlamı belirlemek için Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilen ve Akın ve Taş (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Yaşamın Anlamı Ölçeği kullanılmıştır. Neticede yaşam anlamının mevcut anlam alt boyutu ile yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif bir ilişki saptanırken; iç-dış kontrol odağı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşam anlamlarının mevcut anlam alt boyutunun cinsiyet, yaş, meslekteki çalışma süresi, eğitim durumu ve medeni durum açısından anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur.

Bu bilgiler ışığında yaşamın bir anlamının bir amacının olduğunu düşünen bireyler aynı zamanda yaşam doyumu olan bireylerdir denilebilir. Doğumdan ölüme kadar süren yaşam süreci boyunca birey, çeşitli gelişim evrelerinden geçmektedir. Bu evrelerde, gelişim görevlerini yerine getiren ve yaşama karşı olumlu bir tavır ve tutum içerisinde olan bireyler, yaşamı daha etkili ve verimli kılabilirler.

Yaşam anlamını bulan, bu anlam doğrultusunda yaşamını şekillendiren birey eğer öğretmense bu çok daha önemli hale gelir. Zira öğretmenin yaşam anlamından sadece kendisi etkilenmez. Milyonlarla ifade edilebilecek sayıda öğrenci ve aileleri ile etkileşim halinde olan yüzbinlerce öğretmenden oluşan topluluğun, bir araya gelmiş en büyük örgütlerden biri olduğu şüphesizdir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme etkinliklerinin lideri ve sorumlu olduğu sınıfının yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin hayata kattıkları anlam, mutlu olup olmadıkları ile mutluluk seviyelerinin yaptıkları işlere etkisi önemlidir.

Çağdaş sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda öğrenci bilgiyi alan durumunda olmaktan çok aldığı bilgiyi uygulayabilen konumundadır. Böyle sınıflarda öğretmen öğrencilerine bir rehber görevi yapar. Öğrencileri başarılı yapacak bir sınıf ortamının

hazırlanması öğretmen tarafından yönetilir. Sınıfta gerçekleştirilmesi planlanan eğitim faaliyetlerinin ne kadar zahmetli olduğu bilinmektedir. Bu zahmetli süreç; sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla oluşturulması, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve öğrencilerin etkinliklere katılarak onlardan beklenen davranışların sergilenmesi öğretmenin izleyeceği doğru stratejiler ile mümkündür. Öğretmenin yaşama kattığı anlamın sınıf içerisindeki davranışlarını ne denli etkilediği bu çalışmanın sonuçları ile ortaya konulmuştur.

## 5.2. Öneriler

- 1) Mevcut araştırma İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi ile sınırlıdır. Yeni araştırmacılar daha geniş kapsamlı çalışma yaparak alana katkı sunabilir.
- 2) Yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi arasında ilişkinin var olduğu görülmüştür. Bu ilişkinin pozitif yönlü gelişmesi ve özellikle öğretmenlerin kendini gerçekleştirme yolculuğunda olumlu sonuçlar doğurması, mutlu öğretmenlerin artması ve eğitim kalitesinin yükselmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalı, eğitim programları, hizmetiçi eğitimler, kurslar, seminerler planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- 3) Adil Muamele ve Algılanan Adalet konusunda 16-20 yıl arası mesleki kıdem dışında kalan katılımcıların olumsuz tutumları incelenerek çözüm önerileri geliştirilebilir.
- 4) Uyarma davranışları konusunda 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip katılımcılar konusunda yaşanan aksaklıklar için hizmetiçi eğitim, kurs, seminer vb. etkinlikler yapılarak sorunun çözümüne dönük çalışmalar yapılabilir.
- 5) Kendini Kabul ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet konusunda 41-50 yaş aralığı dışında kalan katılımcılar ile gerekli çalışmalar hizmetiçi eğitim, seminer gibi boyutlarda eksikliklerin giderilmesi adına yapılabilir.
- 6) Uyarma davranışlarındaki eksikliklerin giderilmesi noktasında 51 yaş üstü katılımcılara gerekli eğitimler verilmeli, gelişim ve değişim için destek sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. (4.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). Etkili Öğrenme ve Öğretme (2. baskı). İzmir: Kendi yayını.
- Ada, Ş. ve Dilekmen,M. (2005). Sınıf İçi Olası Sorunlar ve Alınacak Tedbirler (Kağızman ilçesi örneği).Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,(11),1-18.
- Ada, Ş. ve Ölçüm, M. (2002). “Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 15,s.1-10.
- Adler, A, (2010). Yaşamın Anlamı. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular, Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları, 7.
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Sınıf Yönetimi. (Ed. Zeki Kaya). Pegem A Yayıncılık, 1–17.
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 1 42).
- Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.). Sınıf Yönetimi (12. Baskı) içinde (s. 1-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akar, İ. (2006). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, (s. 87-113).
- Akbaba, S. ve Altun, A. (1998). Teachers’ Reflections On Classroom Management. Reports-Research (143).
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Akın, U. (2006).Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Aksoy, N. (2002), “Sınıf İçi Kurallar”, Sınıf Yönetimi, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aktepe, V. (2005). “Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi”, G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, s.15-24.
- Akyüz, E. (2001). “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı”, Milli Eğitim, Sayı 151, s.3-24.
- Alatlı, R. (2014).Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alay, S. ve Koçak, S. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 9, Sayı 35, Yaz, s.326-335.
- Altıntaş, E. (2003), “İletişim”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). Psikolojik Danışma Kuramları. İstanbul: Alfa Akademi.
- Atay, D.Y. (2003). Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Auhagen, A. E. (2000). On the Psychology of Meaning of Life. Swiss Journal of Psychology, 59(1), 34-48.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 115-129. And Psychological WellBeing. British Journal Of Psychology,83,133 145.
- Aydın, A. (2010). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, D. (2006). “Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2000), Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999), Gelişim ve Öğrenme-Eğitim Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Bacanlı, H. (2001). Gelişim ve Öğrenme, Gözden Geçirilmiş 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahadır, A. (1999). Hayatın Anlam Kazanmasında Psiko-Sosyal Faktörler ve Din. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Baker, P. H. (2005), “Managing Student Behavior: How Ready Are Teachers to Meet the Challenge?”, American Secondary Education, 33(3): 51-64.
- Başar, H. (1999), Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390, Ankara.
- Başar, H. (2005). Sınıf Yönetimi. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2006). Sınıf yönetimi. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1996). Eğitimin Psikolojik Temelleri: Eğitim Psikolojisi, 5. Kez Yeniden Yazım, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başkaya,D,B. (2013). Hayatın Anlamı ve Ölüm:Albert Camus’ den Yaşam Dersleri, Hacettepe Üniv.Edebiyat Fakültesi Dergisi,Cilt 30 Sayı,2 (Aralık 2013).
- Bentham,J.,(2011), Yaşamın İlkeleri, Çev. B. Arsal, İstanbul, On İki Levha Yay.
- Bergin, C. and Bergin, D.A. (1999). “Classroom Discipline That Promotes Self Control”, Journal of Applied Developmental Psychology, 20 (2), pp.189-206.
- Burden, P. R. (1995). Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction, USA: Longman Publishers.
- Burden, P. R. (2006). Classroom Management Creating a Successful K-12 Learning Community. John Wiley & Sons, Inc.
- Camus, A. (2010). Sisifos Söyleni (T.Yücel, çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Cangelosi, J. S. (2000). Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students’ Cooperation, Fourth Edition. New York: John Wiley and Sons, Inc,
- Canter, L. and Canter, M. (1993). Succeeding with Difficult Students: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Students, USA: Lee Canter and Associates.,
- Cebeci, B. Şirin, T.(2017). İlköğretim Kurumlarında Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Dair Öğretmen Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından

İncelenmesi. International Journal of Contemporary Educational Studies.  
ISSN : 2548-9373.

Celep, C. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Anı Yayıncılık, Ankara.

Celep, C. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. Çağdaş Eğitim, 284,  
1-12.

Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (2): 123-155.

Certel, H. (1998). "İslamî İbadetlerin Psiko-sosyal İşlevleri". Ekev Akademi Dergisi,  
Cilt: 1, Sayı: 3,s. 149 156.

Christian, L. J. (1986). Philosophy an Introduction of Wondering. New York:  
College Publishing.

classrooms:Implications for classroom management". Benchmarks for Excellence  
(Edit. B. Demarest). Washington. DC: NEA.

Crumbaugh, J. C. ve Maholick, L. T. (1964). An Experimental Study  
Existentialism : The Psychometric Approach to Frankl's Concept of  
Noogenic Neurosis. Journal of Clinical Psychology, 20, 200-207.

Crumbaugh, J.C. (1971). Frankl's Logotherapy: A New Orientation in Counseling.  
Journal of Religion and Health, 10(4), 373-386.

Cüceloğlu, D. (2002). İletişim Donanımları, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, N. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ile İç-Dış  
Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği).Yayımlanmamış  
Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler  
Enstitüsü, Çanakkale.

Çelebi, V. (2014). Jean Paul Sartre'ın Varoluşçuluk Düşüncesi, Beytulhikme An  
International Journal of Philosophy, ISSN: 1303-8303.Volume 4 Issue 2  
December.

- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2003). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- De Klerk, J.J., Boshoff, A.B. ve Wyk, R.V. (2009). Measuring Meaning in Life
- Demirel, Ö. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretme sanatı. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H. (2005), “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. (2007). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Lisans Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve H. Güneş (2002), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dogra, A.K., Basu,S. ve Das,S. (2011). Impact o f M eaning in Life and Reasons for Living to Hope and Suicidal Ideation: A Study among College Students. SIS J. Proj. Psy. & M ent Health, 18, 89-102.
- Durukan, H.; Öztürk, H. İ. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- Düzgün, O. (2016). Ortaokulda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Mutluluk Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniv., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eaglaton, T. (2007). The Meaning of Life. Oxford University Press, pp. 135-175.
- Ekici, G. (2002), “Öğretim Yönetimi”, Sınıf Yönetimi, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Ekici, G. (2005). Öğretim Yönetimi. E. Karip (Editör). Sınıf Yönetimi. (5. Baskı).Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 75-116).
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. Eğitim Araştırmaları, 6(24), 87-96.
- Ekşioğlu, H. (2011). İnanç veya Dünya Görüşüne Sahip Olma Tarzıyla Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Ercoşkun, M.H. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin
- Erden, M. (2001). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2003). Sınıf yönetimi, (2. baskı). İstanbul: Alkım yayınevi
- Erden, M. (2005). Sınıf yönetimi. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme Öğretme, 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2003), Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2005). Sınıf Yönetimi, 9.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları. (12. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2004), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, T.A. (2008). Onkoloji Hemşirelerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Eripek, S. (1991). Özürlü çocuklar için bir ışık:Kaynaştırma. Çağdaş Eğitim, 16, 109.
- Erkan, Z.N.(2009). İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2005), “Zaman Yönetimi”, Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year. Journal of Educational Research, 83 (2), 82-90.
- Evertson, C. M., Neal, K. W. (2005). “Looking into learningcentered
- Fabry, J. (2005). The Frontiers of Logotherapy. İçinde G. E. Rice (Ed.), Franklian psychology: An introduction to logotherapy (116-122). Teksas: Viktor Frankl Institute of Logotherapy.
- Feldman, D.B., ve Snyder, C.R. (2005). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations Between Goal-Directed Thinking and Life



- Meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 24/3, 401-421. Snyder, C.R. (1997). Control and the application of Occam's Razor to terror management theory. *Psychological Inquiry*. 8, 48-49.
- Fenwick, D. T. (1998). Managing space, energy, and self: junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 619-631. [Online]
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Frankl, V. (1967). The philosophical foundations of logotherapy. İçinde J. C. Crumbaugh, H. O. Gerz ve L. T. Maholick ( Ed.), *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*. (pp.1-18). New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı*. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Frankl, V.E. (2009). *İnsanın Anlam Arayışı (4. Baskı)* İstanbul: Okuyan U Yayınları.
- Gençtan, E. (2000). *İnsan Olmak*, 21. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Glasser, W. (1990). The Quality School. *Phi Delta Kappan* , v: 71 , n: 6, p:425-435, February.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi. (Çev. S. Karakale)*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2001). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 7, Sayı 25, s.87-106.
- Gündüz, H. B. (2004), *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*, Editör: Şule Erçetin; Çağatay Özdemir, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Gürbüz, A. (2012). *Hukuk Felsefesi Açısından Yararcılık Teorisinin Eleştirisi*, İstanbul, s.9-10.
- Gürsel, M. (2004). "Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma",
- Gürsoy, K. (1987). *Jean Paul Sartre Ateizminin Doğurduğu Problemler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hayta, A. (2000). U. Ü. İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin İbadet ve Ruh Sağlığı (Psiko-Sosyal Uyum) İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 9, ss. 487-506.

- Hendrick, J. (1986). Total Learning: Curriculum for the Young Child, Second Edition, Columbus: Merrill Publishing Company.
- Holodynski, M. (1998). Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. Y.Y.: Grundschule, S. 22-24 9.
- Howard, E..B. (2009). Spiritual Formation and the M eaning o f Life. Common Ground Journal, 7 (1), 14-25.
- <http://www.sciencedirect.com> adresinden 3 Haziran 2010 tarihinden indirilmiştir.
- İlgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- İlgar, L.(2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- In South Africa: V alidation o f an İ nstrument D eveloped in the USA. South African Journal o f Psychology, 39 (3), 314-325.
- Jaarsma, T. A., Pool, G., Ranchor, A. V. ve Sanderman, R. (2007). The Concept and Measurement o f M eaning in Life in Dutch Cancer Patients. Psycho-Oncology, 16, 241-248.
- Jim,H.S., Purnell,C.Q., Richardson, S.A., Golden-Kreutz,D ve Andersen,B.L. (2006). M easuring Meaning in Life Following Cancer. Quality o f Life Research, 15,1355-1371.
- Kaliska, P. (2002), A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices, Master Thesis, The Graduate School University of Wisconsin.
- Kapusuzoğlu, S. (2004), İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Karakelle, S. (2005), “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 30(135):1-10.
- Karip, Emin (2002), Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karslı, M.D. (2007). Sınıf yönetimi. İlköğretmen, 7, 54-58

- Kaya, M., Küçük, N.(2017). İbadetler ile Hayatın Anlamı Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:42, ss: 17-44.
- Kaya, Z. (2003), Sınıf Yönetimi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaoglu, N. (2007). Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2): 149-170.
- Keyik, H. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kılıççı, Y. (2003). “6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma,” İlköğretimde Rehberlik, Ed: Yıldız Kuzgun,s.17-50,4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- King, L.A., Hicks, J.A. (2009). Detecting and Constructing Meaning in Life Events.TheJournal of Positive Psychology, 4 (5), 317-330.
- Koç, E.(2016). Albert Camus'nün Saçma Felsefesi: Caligula, Yabancı ve Sisifos Söyleni. Sosyal Bilimler Dergisi.3/6, 1-19.
- Kounin, J., S. (1976). Die Techniken der Klassenführung, Bern, s.7.
- Krok, D. (2015). The Role of Meaning in Life Within the Relations of Religious Coping and Psychological Well-Being. Journal of Religion and Health, 54 (6), 2292-2308. doi: 10.1007/s10943-014-9983-3
- Kulaksızoğlu, A.(2003).Kişisel Gelişim Uygulamaları, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuran, K. (2005). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. (3. Baskı). Ankara: Pegema Yayınları, (s. 77-101).
- Lemlech, J.K. (1988). Classroom Management, Second Edition, New York: Longman Inc.
- Leontiev, D.A. (2005). Three Facets of Meaning. Journal of Russian and East European Psychology, 43 (6 ), 45-72.

- Levin, J. and Nolan, J. F. (2000). Principles of Classroom Management: A Professional Decision – Making Model, Third Edition, USA: Allyn and Bacon.
- Livatyalı, H.Y (2004). “Zaman Yönetimi ve Okul”, Sınıf Yönetimi, Ed: M. Gürsel, H. Sarı, B. Dilmaç, s.293-313, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mamur, Ü. (2002). “Eğitim Sistemi Eğitiyor mu, Öğütüyor mu?”, Eğitim Bilim, Yıl 5, Sayı 48, s.16-18.
- Marshall, M. (2005). “Discipline Without Stress, Punishments, or Rewards”, Clearing House, Sep / Oct, Vol.79, Issue 1, pp.51-54.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003), Classroom management that works: researchbased strategies for every teacher. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- McAdams, D.P. (2010). The Problem of Meaning in Personality Psychology from the Standpoints of Dispositional Traits, Characteristic Adaptations, and Life Stories, Japanese Journal of Personality, 18 (3), 173-186.
- Moore, D.W., Anderson, A. and Kumar, K. (2005). “Instructional Adaptation in the Management of Escape – Maintained Behavior in a Classroom”, Journal of Positive Behavior Interventions, Vol.7, Number 4, Fall, pp.216-223.
- Morin, G. (2003). Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers. [Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> adresinden 28 Nisan 2010 tarihinden indirilmiştir.
- Nas, R. (1989). “Okulda Disiplin”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, s.171-182.
- Nelson, M. F. (2002), A Qualitative Study of Effective School Discipline Practices: Perceptions of Administrators, Tenured Teachers, and Parents in Twenty Schools, Yayınlanmamış Doktora Tezi, East Tennessee State University the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.

- Oktay, A. (2001). "21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim (Yayına Hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan) İstanbul: SEDAR Yayınları.
- Okutan, M. (2002), "Disiplin Problemlerinin Sürekliliği", Sınıf Yönetimi, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öz,(2017). Yaşamın Kıyısındaki Filozof Albert Camus Yaşamın Anlamı Ölüm İntihar ve Uyumsuz, International Journal of Social Science Number: 56 , p. 537-546, Spring III 2017.
- Özgün, E. (2008). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları ile Sınıf Yönetim Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkılıç, R. (2003), "Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara. Sınıf Yönetimi, Editör: Emin Karip, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özyürek, M. (2005). Olumlu sınıf yönetimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Peker, H. (2000). Din Psikolojisi, Samsun.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is It? Explorations on The Meaning o f Psychological Well Being. Journal o f Personality and Social sychology, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (1998). The Contours o f Positive Hum an Health. Psychological Inquiry, 9, 1-28.
- Saban, A. (2002). Öğrenme ve Öğretme: Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sabine, G.(1969). Siyasal Düşünceler Tarihi, Ankara.
- Sadık, F. (2002). "Yöntem ve Materyal Seçiminin Öğrenci Davranışlarına Etkileri:Sınıfta da İyi Seçim, İyi Yönetim", Öğretmen Dünyası, Ekim, s.7-10.
- Sahrañç, Ü. (2007). Stres Kontrolü Genel Öz-Yeterlilik Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sakallıoğlu, A. (2014). Ortaokullarda Görev Yapan Branş retmenlerinin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bunları Yönetmede Kullandıkları Stratejiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçoban, A. (2005), “Classroom Management Skills of The Language Teachers”, Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1): 1-11.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle ile İlgili Kurallar Geliştirme ve
- Sarıtaş, M. (2003), “Sınıf Yönetimi ve Disiplini ile İlgili Kurallar Geliştirme”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara.
- Sartre, J. P. (2005). Varoluşçuluk (ev. A. Bezirci). İstanbul: Say Yayınları.
- Savran, A. ve akıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4)
- Schnell, T. (2009).The Sources of Meaning in Life Questionnaire (SoMe):Relations to Demographics and Well-Being. The Journal of Positive Psychology, 4 (6), 483-499.
- Selçuk Z. (2001) Eğitim Psikolojisi, Atlas Kitap evi, Konya.
- Selçuk, Z. (2003). “Bireyi Tanıma Teknikleri”, İlkretimde Rehberlik, Ed: Yıldız Kuzgun, s.51-94, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, ğrenme ve ğretim: Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi.
- Sezer,S.(2012). Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik alışmalar Açısından Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2012, cilt: 45, sayı: 1, 209-227.
- Sınıf Yönetimi, Ed: M. Grsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, s.131-160, Konya:Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı Risk Gruplarındaki Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sirkeci, B. (2010) Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Steger, M.F. (2012). Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Well Being, Psychopathology, and Spirituality. İçinde P.T.P. Wong (Ed.), The Human Quest for Meaning: Theories, Research and Applications (p.165-184). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Steger, M.F., Kashdan, T.B., Sullivan, B.A. ve Lorentz, D. (2008). Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. Journal of Personality, 76, 2.
- Şahin, A.E. (2003). “Meslek ve Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Editör: Veysel Sönmez, s.269-322, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şengül, T. (2005). “Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi ve Disiplin”, Milli Eğitim, Yıl 33, Sayı 166, s.131-137.
- Tabanlı, E. (2005), “Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri”, Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Taş, (2011). Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yay. (s. 67-92).
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Küçükahmet L. (Editör). Sınıf Yönetimi. Ankara, Nobel Yayıncılık, ss. 67-91. Sınıf yönetimi. Onuncu Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 110-131.
- Tertemiz, N. (2010). Sınıf Yönetimi ve Disiplini Modelleri. On Birinci Baskı. Ankara, Pegem Akademi, ss. 109-246.

- Terzi, A. R. (2002), “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”, Milli Eğitim Dergisi, Yaz-Güz (155-156): 162-169.
- Terzi, Ç. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tezcan, M.(1994). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thakur, K. ve Basu, S. (2010). A Probe o f Existential M eaning in Depression. SIS J.Proj. Psy. & Ment. Health, 17, 56-62.
- Thompson, J. J. (1994). “Sözcüklere Dökülmeyenler: Sınıfta Sözsüz İletişim (1),Çeviren: Akif Ergin, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 2, s.529-546.
- Tilbe, A. (2008). Albert Camus’nün Yabancı’sı: Uyumsuz Bir Karşıt Kahraman ve Anlatıcı Ben. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,8/41, 69-81.
- Tok, S. (2005), “Öğretimin Yönetimi”, Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tomrukçu, Ç. (2010). Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.
- Tomrukçu, Ç. (2010). Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İŞ Doyumu Düzeyleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Türnüklü, A. (2005). “Okullarda Disiplin Kurullarının Yerine Gececek Alternatif Bir Yaklaşım: Okul Temelli Davranış Yönetim Politikası”, Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik-Fen-Teknoloji- Yönetim, Ed: Arif Altun ve Sinan Olkun, s.191-205, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). “İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 7, Sayı 27, s.417-441.
- Uygulama. Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Ünal, S. Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Üstün, A., Nural, E. ve Değer, Ş. (2005). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıfta zaman Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 5, S. 1, s.47-66.
- Varoğlu, G. (2014). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Beşiktaş İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research. 54 (2), 143-178.
- Waters, M. (1996). Managing Your Primary Classroom, London: Collins Educational.
- Wong, P. T. P. (1997). Meaning-centered counseling: A cognitive-behavioral approach to logotherapy. The International Forum for Logotherapy, 20, 85-94.
- Wragg, C. M. (1994), Classroom Management in the Primary School, PhD Thesis, University of Exeter.
- Yalçınkaya, M. (2005). “Okul ve Sınıf Ortamı”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed: D. Ekiz ve H. Durukan, s. 79-104, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yavuz, K. (1982). “Din Psikolojisinin Araştırma Alanları”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Tetkikleri Dergisi, Sayı: 5, Erzurum, ss. 87-108.
- Yavuzer, H. (2000). Eğitim ve Gelişim Özellikleri ile Okul Çağı Çocuğu, 3. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeni Rollerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, B. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, E.Ç. (2014). Jeremy Bentham’ın Ceza Teorisi, Yayınlanmamış Yüksek

Yılmaz, Ö. (2004). Din ve Mutluluk. TDV Yayınları, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1992). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk, 4. Baskı, İstanbul: Özgür  
Yayın Dağıtım.

Zika, S. ve Chamberlain, K. (1992).On The Relation Between Meaning in Life



## EKLER

### EK 1- ÖLÇEKLER

#### Kıymetli Öğretmenim,

Elinizdeki ölçekler yürütmekte olduğumuz “öğretmenlerde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu bilimsel bir araştırmaya aittir. Sizden sorulan sorulara içtenlikle cevap vermenizi ve size en uygun gelen seçeneği ölçeğin başında belirtildiği şekilde işaretlemenizi rica ediyoruz. İsim belirtmenize gerek yoktur. Bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup başka hiçbir kişi veya kurum tarafından görülmeyecektir. Araştırmalarımızda kişisel bilgilerin korunması ve özel hayatın mahremiyetinin korunması esastır. Araştırmanın sağlıklı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasının çok büyük önemi bulunmaktadır. Bu aynı zamanda sizin bilime yapacağınız olumlu ve güçlü bir katkı olacaktır.

Değerli katkılarınız, içten, samimi yanıtlarınız ve ayırdığınız zaman için çok teşekkürler.

Erkan TAPTIK  
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1.Çalıştığınız Okul Adı: .....
2. Mezun olduğunuz eğitim programı: Önlisans( ) Lisans( ) Yüksek lisans( )  
Doktora( )
3. Kıdeminiz (yıl olarak) : .....
4. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
5. Medeni Durumunuz: Evli ( ) Bekar( ) Boşanmış ( )
6. Yaşınız: .....
7. Büyüdüğünüz yer: Köy, Kasaba( ) İlçe ( ) Şehir( ) Büyük Şehir( )
8. Gelir Durumunuz: ( )1.401-3.000 TL ( )3.001-5.000 TL ( ) 5.001-7.000 TL  
( )7.001 TL ve üstü

## KİŞİSEL ANLAM PROFİLİ ÖLÇEĞİ

### Kıymetli Öğretmenim,

Bu ölçek insanların hayatlarında algıladıkları kişisel anlamı ölçer. Genellikle, anlamlı bir hayat bir amaç ve kişisel değerlilik duygusunu içerir. Bununla birlikte insanlar genellikle anlamın hayatlarına kattıkları konusunda ayrılırlar.

Aşağıdaki ifadeler kişisel anlamın potansiyel kaynaklarını tanımlamaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve hayatınızdaki anlam kaynağını ne ölçüde açıkladığınızı belirtiniz. **Aşağıdaki ölçeğe göre uygun sayıyı yuvarlak içine alarak yanıtlayabilirsiniz.**

1	2	3	4	5	6	7
Asla			Kısmen			Oldukça çok

Örneğin, partiye gitmek kişisel anlam duygunuza katkıda bulunmuyorsa, 1 veya 2'yi işaretlemelisiniz. Gönüllü bir işte yer almak kişisel anlam duygunuza epeyce katkıda bulunuyorsa, 5 veya 6'yı işaretlemelisiniz.

Aşağıdaki soruları deneyimleriniz ve inançlarınıza dayanarak dürüstçe cevaplamanız önemlidir.

Erkan TAPTIK  
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1.	İyi bir aile hayatım var	1	2	3	4	5	6	7
2.	Dünyada bir fark yaratabileceğime inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
3.	Allah inancı bana huzur verir	1	2	3	4	5	6	7
4.	Başarısızlıklar ve hayal kırıklıklarımın, hayatın kaçınılmaz bir parçası olduğunu öğrendim	1	2	3	4	5	6	7
5.	Hayatın nihai bir amacı olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
6.	Yaratıcı işlerle uğraşıyorum	1	2	3	4	5	6	7
7.	İsteklerime ulaşmada başarılıyım	1	2	3	4	5	6	7
8.	Çaba harcamaya değer hedeflerim var	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yaşam hedeflerime ulaşmak için çabalıyorum	1	2	3	4	5	6	7
10.	İnsanları önemserim	1	2	3	4	5	6	7
11.	Etrafımda samimi duygularımı paylaşabileceğim insanlar var	1	2	3	4	5	6	7
12.	Uğraşmalarımın değerli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Potansiyellerimi gerçekleştirmek için çabalıyorum	1	2	3	4	5	6	7
14.	Dünyada adaletin tam olmadığını gördüm	1	2	3	4	5	6	7

15.	Bu dünyayı daha iyi bir yer yapmak için çalışıyorum	1	2	3	4	5	6	7
16.	Kendimle barışığım	1	2	3	4	5	6	7
17.	Bana duygusal olarak destek veren dostlarım var	1	2	3	4	5	6	7
18.	İnsanlarla iyi ilişkiler kurarım	1	2	3	4	5	6	7
19.	Yaşamda bir amacım ve görevim olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
20.	Tanrının isteklerini yapmak için uğraşıyorum	1	2	3	4	5	6	7
21.	Mücadeleyi severim	1	2	3	4	5	6	7
22.	İnsan hayatının ahlaki değerler tarafından yönetildiğine inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
23.	Hayatımı bir amaca adanmış ve önemlidir	1	2	3	4	5	6	7
24.	Girişimci bir yapıya sahibim	1	2	3	4	5	6	7
25.	Yeteneklerimden tam anlamıyla yararlanabiliyorum	1	2	3	4	5	6	7
26.	Ne yaparsam yapayım en iyisini yapmak için çabalarım	1	2	3	4	5	6	7
27.	Birkaç iyi arkadaşım var	1	2	3	4	5	6	7
28.	Güvenilen bir insanım	1	2	3	4	5	6	7
29.	Kendimi işime adanmış	1	2	3	4	5	6	7
30.	Yaşamımın bir amacı ve yönü vardır	1	2	3	4	5	6	7
31.	Kişisel menfaatlerimden çok evrensel değerler arıyorum	1	2	3	4	5	6	7
32.	Yüksek saygı gören biriyim	1	2	3	4	5	6	7
33.	Tanrıyı yüceltme çabasındayım	1	2	3	4	5	6	7
34.	Yapacaklarım konusunda çok hevesliyim	1	2	3	4	5	6	7
35.	Hayat bana adil davranmıştır	1	2	3	4	5	6	7
36.	Sınırlılıklarımı kabul ederim	1	2	3	4	5	6	7
37.	Karşılıklı doyuma ve sevgiye dayalı bir ilişkim var	1	2	3	4	5	6	7
38.	Geçmişimle barışığım	1	2	3	4	5	6	7
39.	Hayatımda bir tutarlılık ve süreklilik olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
40.	Başarısızlıklar ve engellerle karşılaştığımda pes etmem	1	2	3	4	5	6	7
41.	Fedakâr ve yardımsever bir insanım	1	2	3	4	5	6	7
42.	Sevilen biriyim	1	2	3	4	5	6	7
43.	Hayatımda içten sevdiğim birisi var	1	2	3	4	5	6	7
44.	Kişisel gelişimim için çabalıyorum	1	2	3	4	5	6	7
45.	Başkalarına mutluluk veririm	1	2	3	4	5	6	7
46.	Değiştirilemeyen şeyleri kabullenirim	1	2	3	4	5	6	7
47.	Amaçlarıma ulaşmada ısrarlı ve yetenekliyimdir	1	2	3	4	5	6	7
48.	İşime değer veririm	1	2	3	4	5	6	7
49.	Toplumla önemli bir katkıda bulunuyorum	1	2	3	4	5	6	7
50.	Başkalarının iyiliğinde katkımdır	1	2	3	4	5	6	7

51.	Ölümden sonraki hayata inanırım	1	2	3	4	5	6	7
52.	İnsanın Tanrı ile kişisel bir ilişkisinin olabileceğine inanırım	1	2	3	4	5	6	7
53.	İyi ve kalıcı bir miras bırakma niyetindeyim	1	2	3	4	5	6	7
54.	Evrende bir düzen ve amaç olduğuna inanıyorum	1	2	3	4	5	6	7
55.	Bana adil davranılıyor	1	2	3	4	5	6	7
56.	Yaşamın ödül ve olanaklarından yararlandım	1	2	3	4	5	6	7
57.	Olumsuzluklardan ders almayı öğrendim	1	2	3	4	5	6	7



## SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne oranda katıldığınızı sağdaki sütunlarda en uygun seçeneği (X) işaretleyerek belirtiniz	Tümüyle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Derse başlamadan önce derste ne yapacağımı planlarım.					
2. Derse başlamadan önce, sınıfı öğretime hazırlarım.					
3. Sınıfta güler yüzlü davranırım.					
4. Sınıfta herkese eşit söz hakkı veririm.					
5. Sınıfta öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenirim.					
6. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenen öğrenciyi sözlü olarak uyarırım.					
7. Bütün öğrencileri derse katarım.					
8. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenen öğrencilerle göz teması kurarım.					
9. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi tahtada ayakta bekletirim.					
10. Ders sırasında şakalar yaparım.					
11. Derse ilgiyi çekmek için, öğrencilere sorumluluk veririm.					
12. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi teneffüste görüşmeye çağırırım.					
13. Öğretim sürecini düzenlerken, öğrencilerin gelişim (yaş) özelliklerini dikkate alırım.					
14. Derse zamanında başlarım.					
15. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenen öğrenciyi derse katmak için soru sorarım.					
16. Dersi engelleyici davranışlar sergileyen öğrencileri sözlü olarak uyarırım.					
17. Öğrencilere, sınıfta birbirleriyle yaşadıkları sorunları, kendi aralarında nasıl çözebileceklerini anlatırım.					
18. Derse ilgiyi çekmek için, araç-gereçleri olabildiğince fazla kullanırım.					
19. Derse ilgiyi çekmek için, öğrencilere önceki bilgileri hatırlatan sorular sorarım.					
20. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrencinin yanına yaklaşarak, onu sessizce uyarırım.					
21. Derse ilgiyi çekmek için işlenecek konunun yararından söz ederim.					
22. Öğrencilere genellikle adlarıyla seslenirim.					
23. Verdiğim ödevleri yapmayan öğrencileri “Ödevlerine özen göstermiyorsun.”, “Tembelsin.” Gibi sözlerle eleştiririm.					
24. Derse ilgiyi çekmek için, gerçek hayattan bir olay anlatırım.					
25. Söz almadan konuşan öğrencinin konuşmasına izin vermem.					
26. Öğrencilerin sınıfta espri yapmasına izin veririm.					
27. Sınıfta kuralları öğrencilerle birlikte belirleriz.					

28. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi dışarı atarım.					
29. Sınıfta bir öğrenci konuşurken, diğerlerinin dinlemesini sağlarım.					
30. Sızlanan, ağlayan öğrenciyeye “Bebek gibi davranma, vb.” sözler söyleyerek uyarırım.					
31. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyeye tokat atarım.					
32. Öğrencilere, onlardan beklentilerimi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade ederim.					
33. Sınıfta öğrencilere her türlü soru sorma fırsatı veririm.					
34. Sınıfta oturma düzenini oluştururken, öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundururum.					
35. Derse ilgiyi çekmek için, jestler ve mimikler kullanırım.					
36. Ders işlerken öğrencilerin arasında dolaşırım.					
37. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyeye bağırıp çağırarak, azarlayarak tepki veririm.					
38. Derse ilgiyi çekmek için öğrencileri ödüllendiririm.					
39. Dersi engelleyici davranış sergileyen öğrenciyi cezalandırırım.					
40. Dersi zamanında bitiririm.					



## EK 2- OKUL VE KAYMAKAMLIK İZİNLERİ



Sayı : 34555043-302.14.01-674  
Konu : Erkan TAPTIK'ın Tez Konusu hk.

07/06/2017

### İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 500115611 numaralı öğrencisi Erkan TAPTIK'ın, EBB500 Yüksek Lisans Tez konusu "*Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" olarak belirlenmiştir.

Bilgilerinizi arz ve rica ederim.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'İbrahim Güney', written over the printed name.

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY  
Enstitü Müdür V.



T.C.  
KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :96054738- 602.01.01-E.4260309

28/02/2018

Konu : Erkan TAPTIK'ın Tez  
Ölçeği İzni Hk.

KÜÇÜKÇEKMECE KAYMAKAMLIĞINA

İlgi : İlçemiz İnönü Ortaokulu Müdürlüğü'nün 26.02.2018 tarih ve E.4042074 sayılı yazısı

İlçemiz İnönü Ortaokulu öğretmeni Erkan TAPTIK İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programında yürütmekte olduğu "**Öğretmenlerde yaşamın anlamı ile sınıf yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tez çalışmasında kullanmak üzere ekte sunulmuş olan ölçekleri İlçemizdeki Resmi Ortaokullarda uygulaması müdürlüğümüzce uygundur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Cemal YILMAZ  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
28/02/2018  
Harun KAYA  
Kaymakam

**STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ**

Atakent Mah.Cumhuriyet Cd.No.4 Küçükçekmece/İstanbul  
Elektronik Ağ: kucukcekmece.meb.gov.tr  
e-posta: kucukcekmece34@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: E.SÖYLEMEZ - Memur  
Tel: (0 212) 470 18 57  
Dahili:127

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evnaksorgu.meb.gov.tr> adresinden b599-bdd6-348e-b69a-d99d kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

Erkan TAPTIK

Adres: İnönü Mahallesi 1. Kubilay sokak N:32 İnönü Ortaokulu  
Küçükçekmece/İSTANBUL

İletişim Bilgileri:

Tel: 0 505 644 16 00

e-mail: [erkantaptik@gmail.com](mailto:erkantaptik@gmail.com)

### A. EĞİTİM

**Lisans:** Trakya Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği,2004,Edirne

### B. MESLEKİ EĞİTİM

2004-2005 Ardahan Tunçoluk Şehit Güven Yılmaz İlköğretim Okulu Fen Bilgisi  
Öğretmeni

2005-2008 İstanbul Küçükçekmece Büyük Halkalı İlköğretim Okulu Fen Bilgisi  
Öğretmeni

2008-2014 İstanbul Küçükçekmece Öğretmen Yusuf Kardeş İlkokulu Müdür  
Yardımcısı

2014-Halen İstanbul Küçükçekmece İnönü Ortaokulu Okul Müdürü

### C. SERTİFİKALAR

BT Sınıflarını Etkin Kullanma Kursu

Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu Okul Müdürlüğü 1. Kademe

Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu Okul Müdürlüğü 2. Kademe

Okul Müdürleri Eğitim Programı-3. Kademe

Soruşturma Teknikleri Kursu

Özel Eğitimde Bütünleştirme Uygulamaları Kursu

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu

Kapsayıcı Eğitim Yöneticilerin Eğitimi Kursu

Özel Eğitim Semineri

Okullarda İlk Yardım-İlk Müdahale Semineri

Toplu Beslenme Semineri

İlköğretim Standartları Semineri

Performans Değerlendirme Semineri

Özel Yeteneklileri Destek Eğitim Odası Farkındalık Semineri

Aday Öğretmen Yetiştirme Türkiyede Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci

Doküman Yönetim Sistemi Kullanıcı Eğitim Semineri

Stratejik Planlama Yönetim Semineri

Açık Öğretim Uygulamaları Semineri