

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

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARI
YÖNELİMLERİ VE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail YILMAZ

İstanbul
Eylül - 2021

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

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ VE
SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İsmail YILMAZ

Tez Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Eylül - 2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye Prof. Dr. Emin AYDIN

Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul Öğretmenlerinin Başarı Yönelimleri ve 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.

İsmail YILMAZ

ÖN SÖZ

Eğitim programlarının temel unsuru olan ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin gelecekteki davranışlarının oluşturulması ve beceriler kazandırılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.

İlköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın eğitim sistemimize katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ hocama desteklerinden ötürü şükranlarımı sunmayı borç bilirim.

Anket izni için dilekçemi kabul eden İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ve değerli öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

İsmail Yılmaz
İstanbul-2021

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARI YÖNELİMLERİ VE SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İsmail YILMAZ

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Eylül, 2021-96 + xiv Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2020-20201 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde MEB'e bağlı ilkokul kademesinde görev yapan 1.689 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 391 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanları, en yüksek, en düşük değer, ağırlıklı ortalama ve standart sapma ile tespit edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklere yapılan normallik analizleri ile Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Analizi ve basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin başarı yönelimleri boyutlarından görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma ve öz kaçınma düzeyleri, diğerleri yaklaşma ve diğerleri kaçınma ve öğretmenlerin başarıya yönelim düzeyleri de çok yüksek olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi alt boyutları olan derse başlama ve ilgi çekme, etkileşimsel, ilgiyi sürdürme ve sorun çözüme, uyarma, demokratik, beklenti ve kurallara uyma davranışları düzeyi çok yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cezalandırma davranışları ise çok düşük düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları düzeyi de yüksek olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, 41 ve üzeri yaş öğretmenlerin öz yaklaşma düzeyleri 22-30 ve 31-40 yaş arası öğretmenlerden düşük olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin görev yaklaşma, görev kaçınma ve diğerleri kaçınma düzeyleri erkek öğretmenlerden yüksek, sınıf öğretmenlerin Görev yaklaşma düzeyi branş

öğretmenlerinden yüksek olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Öz yaklaşma düzeyi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük olarak belirlenmiştir. Mevcut okullarında 1-2 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Öz Yaklaşma düzeyinin,5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin düzeyinden yüksek olduğu, 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin Öz kaçınma düzeyinin 1-2 yıl ve 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Mevcut okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin diğerleri yaklaşma düzeyinin ise 1-2 yıl ve 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin düzeyinden yüksek tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, 22-30 yaş arası görev yapan öğretmenlerin Uyarma Davranışları düzeyinin 31-40 yaş arası görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin, Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları düzeyinin erkek öğretmenlerden yüksek ve sınıf öğretmenlerinin Demokratik Davranışları düzeyinin branş öğretmenlerinkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Etkileşimsel Uyarma Davranışları boyutları ve Sınıf Yönetimi Davranışları düzeyinin 1-2 yıl arası ve 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının %6 düzeyinde öğretmenlerin başarı yönelimleri tarafından yordandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul başarı yönelimi, Sınıf Yönetimi Davranışları, Öğretmen, İlkokul Öğretmeni

ABSTRACT

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACHIEVEMENT GOAL
ORIENTATIONS AND CLASSROOM MANAGEMENT
BEHAVIORS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

İsmail Yılmaz
Master, Education Administration and Supervision
Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ
September, 2021 – 96+ xiv pages

This research aims to examine the relationship between the achievement goal orientations of primary school teachers and their classroom management behaviors. Correlational design, one of the quantitative research designs, was used in the research. The research population consists of 1,689 teachers working in the primary school levels of the Ministry of National Education in the district of Bağcılar in the province of Istanbul in the 2020-20201 academic year. The research sample consists of 391 teachers reached by convenient sampling method. Personal Information Form, 3x2 Achievement Goal Scale for Teachers, and Classroom Management Behaviors Scale were used in the research. The scores of the teachers from the scales were determined by the highest, lowest value, weighted average, and standard deviation. Normality analyzes and Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were applied to the scales used in the research. In addition, the relationships between the variables were tested with Spearman Correlation Analysis and simple linear regression analysis.

According to the research results, teachers' achievement orientation dimensions such as task approach, task avoidance, self-approach, and self-avoidance to be very high, others approach and others avoidance, and teachers' achievement orientation levels were also found to be very high. The level of teachers' behaviors such as starting the lesson and attracting attention, interactive, maintaining interest and problem solving, warning, democratic, and obeying expectations and rules were determined to be very high. Teachers' punishment behaviors are at a deficient level. Teachers' classroom management behaviors were also found to be high.

According to the research results, it was determined that the self-approach levels of the teachers aged 41 and over were lower than the teachers aged 22-30 and 31-40. It was determined that female teachers' task approach, task avoidance, and other

avoidance levels were higher than male teachers, and the task approach level of class teachers was higher than branch teachers. According to the research results, the Self-approach level of the teachers who worked between 16-20 years was determined to be lower than the teachers who worked between 1-5 years and 11-15 years. It was found that the level of Self Approach of the teachers who worked for 1-2 years in their current schools was higher than the level of the teachers who worked for 5 years and more, and the level of Self-Avoidance of the teachers who worked for 5 years or more was lower than the teachers who worked for 1-2 years and 3-4 years. detected. It was determined that the approach level of the teachers who worked in their current schools for 3-4 years was higher than the level of the teachers who worked for 1-2 years and 5 years or more.

According to the research results, it was determined that the Warning Behaviors and level of the teachers working between the ages of 22-30 were higher than the teachers working between the ages of 31-40 in the Classroom Management behaviors scale. It was not determined that female teachers' Initiation and Attention Behavior levels were higher than male teachers, and the Democratic Behaviors level of classroom teachers was higher than branch teachers. It was determined that the Interactive, Stimulating Behavior dimensions and the level of Classroom Management Behaviors of the teachers who worked for 3-4 years in their schools were higher than the teachers who worked for 1-2 years and five years or more.

As a result of the research, it was found that there is a positive and low-level significant relationship between primary school teachers' achievement orientations and classroom management behaviors. Also, teachers' classroom management behaviors are predicted by teachers' success orientations at a level of 6%.

Keywords: Primary school achievement goal, Classroom Management Behaviors, Teacher.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZINI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Öğretmenlerin Başarı Yönelimi	7
2.1.1. Başarı.....	7
2.1.2. Başarı Yönelimi.....	9
2.1.3. Başarı Yöneliminin Kuramsal Temelleri	10
2.1.4. Başarı Yönetim Modelleri.....	13
2.1.4.1. İki Faktörlü Başarı Yönelimi Modeli.....	14
2.1.4.2. Üç Faktörlü Başarı Yönelimi Modeli.....	15
2.1.4.3. 2X2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	15
2.1.4.4. 3X2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	16
2.1.5. Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	18
2.2. Sınıf Yönetimi Davranışları	20
2.2.1. Sınıf Yönetimi	20

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Önemi	22
2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	23
2.2.3.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	23
2.2.3.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı.....	24
2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri	25
2.2.4.1. Tepkisel Model.....	25
2.2.4.2. Önlemsel Model	26
2.2.4.3. Gelişimsel Model	27
2.2.4.4. Bütünsel Model	27
2.2.5. Sınıf Yönetimine Etki Eden Etmenler.....	28
2.2.5.1. Sınıf İçi Etmenler	28
2.2.5.2. Sınıf Dışı Etmenler.....	32
2.2.6. Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Öğretmen Özellikleri.....	34
2.3. İlgili Araştırmalar	36
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.2. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği.....	46
3.3.3. Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği.....	46
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması	47
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	48
Sınıf Yönetimi Davranışları	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR.....	50
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	67

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç ve Tartışma	68
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	68
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	69
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	72
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	74
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	75
5.2. Öneriler	75
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	87
ÖZGEÇMİŞ	95

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	45
Tablo 3.2: Ölçeklerin Normallik Analizleri.....	48
Tablo 4.1: İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 4.2: İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Bulgular	51
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	52
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	56
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	58
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	60
Tablo 4.10: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	61
Tablo 4.11: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	62
Tablo 4.12: Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 4.13: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	64

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	65
Tablo 4.15: Öğretmenlerin Başarı Yönelimi ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 4.16: Öğretmenlerin Başarı Yönelimi ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	67



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Başarı Yönelimi Modellerinin Gelişimi 13

Şekil 2.2: 3 X 2 Başarı Hedef Modelinin 2 X 2 Başarı Hedef Modelinden Gelişimi 17



KISALTMALAR LİSTESİ

- Çev. : Çeviren
Ed. : Editör
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
TC : Türk Cumhuriyeti
vd. : ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetiminin temel amaçları arasında okulların sahip oldukları kaynakların en uygun şekilde yönetilmesi bulunmaktadır. Bu kaynakların en başında insan unsuru gelmektedir. Öğretmenler eğitim sisteminin en önemli kaynağını oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Öğretmenlerin öğretim sürecinde amaçlarına nasıl bağlandığı, performansına yönelik tutumları da motivasyonlarını etkilerken, başarı yönelimlerini de ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2000: 80).

Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde ihtiyaç duydukları motivasyonel kaynaklarından biri başarı yönelimidir. Başarı yönelimi, öğretim sürecinde öğretmenlerin başarıya yönelik tutumları ve bu tutumları performansına nasıl yansıttığı ile ilgilidir. Öğretmenlerin performanslarını nasıl sergilediklerinin incelenmesi başarı yönelimini ile ilişkilidir (Eryenen, 2008: 3).

Başarı yönelimi yüksek olan öğretmenler, öğretim sürecinde hedeflerini gerçekleştirecek tutumlara sahiptir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, belirlenmiş bir hedef ya da hedefler topluluğunun gerçekleştirilmesinde belli standartlara ulaşmasıdır. Bir öğretmenin başarıya yönelimi, öğretim sürecinde çaba ve gayretini harekete geçirmektedir (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010: 122).

Eğitim ve öğretimde öğrencilerin başarı yönelimi ile başlayan araştırmalar, öğretmen adayları ve öğretmenlerinde dâhil olması ile genişlemiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik başarı yönelimlerini öğretmenlerin öğretmeye yönelik başarı yönelimlerine ilişkin araştırmalar takip etmiştir. Öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmek için ihtiyaçları olan başarıya yönelik bilişsel, duygusal ve davranışsal süreç, başarı yönelimi olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin başarı yönelimi öğretmeye yönelik amaçlarını gerçekleştirmesine yönelik olarak nasıl motive olduğu ve bu süreçte nasıl davrandığı ile de ilişkilidir (Koç ve Karabağ, 2013: 311).

Öğretmenlerin öğretim sürecinde istekliği ve performanslarının istenilen düzeyde olabilmesi için başarı yönelim düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması, bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanmalarına bağlı olduğu için başarı yönelimi önem arz eder. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, eğitim sisteminin başarı hedeflerine yönelik performanslarını ve öğrencilerin başarısını da etkilemektedir (Avcu, Börekçi, Ateş ve Kaya, 2020: 42).

Öğretmenlerin başarı yönelimi çok boyutludur. Bu boyutlardan öz yaklaşma ve kaçınma, öğretim sürecinde amaçlarını gerçekleştirmek için daha etkili öğretim verilmesine yaklaşmayı ve daha az etkili bir öğretim vermekten kaçınmayı ifade etmektedir. Görev yaklaşma ve kaçınma; öğrencilerin daha başarılı olmaları için çabalaması ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmasını ifade etmektedir. Diğerleri yaklaşma ve kaçınma ise bir öğretmenin diğer öğretmenlerden daha iyi ve daha etkili bir öğretmen olmasına yaklaşması ve diğer öğretmenlerden daha kötü bir öğretim vermekten kaçınmasını açıklar (Yerdelen ve Padır, 2017: 1028).

Öğretmenlerin başarı yönelimleri motivasyonları ile ilişkilidir. Bu motivasyonel süreçte sınıf yönetimi de özel bir yer tutar. Sınıf yönetimi, öğrencilerin sınıf içinde kendilerini mutlu ve derse hazır olarak hissetmesi için yapılan etkinliklerdir. Kapsamı oldukça geniş olan sınıf yönetimi, sınıfın sahip olduğu fiziksel şartların koordine edilmesi, zaman yönetimi, öğretim planlarının uygulanışı ve öğretmen öğrenci etkileşimini içinde barındırır. Öğretmenler sınıf yönetimi ile sahip olunan kaynakları yöneterek etkin davranışlar göstermek zorundadır (Kurt, 2009: 3-4).

Sınıf, eğitim ve öğretimin yapıldığı fiziksel bir alanı ifade eder. Öğrenciler, öğretim sürecinde günün önemli bir kısmını sınıfta geçirirler. Sınıf yönetimi ise, öğretmenlerin etkinliğini arttıran önemli bir yönetim fonksiyonudur. Sınıf ortamının düzenlenmesi, ders programlarının amaçlarına ulaşabilmesi ve öğretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi sınıfın yönetilebilmesine bağlıdır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf içindeki bu faaliyetlerden öğretmenler kadar öğrenciler de sorumludur (Aydın, 2013: 3).

Eğitim ortamı olarak sınıf, sadece öğrenciler tarafından oluşturulan bir sosyal sistem değildir. Sınıf ortamı eğitim ve öğretimde kazanımların davranışlara dönüştüğü özel bir alandır. Toplumsal düzeyde bulunan ilke ve kurallar sınıf ortamı içinde geçerlidir. Öğrenciler bu kuralları sosyal öğrenme yolu ile benimseyerek davranışlarına

yansıtmaktadır. Sınıf, eğitim sisteminin en alt birimi ve eğitim yönetiminin temel basamağıdır. Formal eğitimin vazgeçilmez temel unsurları olarak kabul edilen öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders planı, öğretme-öğrenme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok unsur sınıfta birlikte yer alır (Sarıtaş, 2003: 44).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimin ilk basamağıdır. Bu yönü ile sınıf içinde eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, sınıf yönetimi başlığı altında değerlendirilmektedir. Sınıf yönetimin kalitesi, eğitimin kalitesini belirlerken, öğretmenin temel görevi kendisinden istenilen davranışları göstererek sınıfını tıpkı bir orkestra şefi gibi yönetmesidir. Öğrenmeye yönelik uygun ortamın ve zaman yönetiminin sağlanması da sınıf yönetiminin amaçları arasında yer alır. Bu açıdan sınıf yönetimi, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Başar, 1999: 13).

Sınıf yönetiminin temel ögesi olan öğretmenin, etkili bir sınıf yönetimi sergilemek için sınıf ortamında düzeni sağlama ve buna bağlı olarak olumlu bir atmosfer oluşturmaya çalışması gerekir. Eğitim ve öğretimin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için en önemli adım sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesidir. Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanması, öğretim sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilerek öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlanmasıdır (Çubukçu ve Girmen, 2008: 125).

Öğretmenlerin sınıflarında başarılı bir yönetim sergilemesi için öğrenci işbirliğine ihtiyaçları bulunur. Günümüzde çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini, sınıfta kendilerini güven içinde hissetmelerini hedef almaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimi, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri, eğitim programları, gibi eğitim bilimlerinin çok çeşitli alanları ile ilişkilidir (Taşdan ve Ertan Kantos, 2007: 10).

Sınıf yönetiminde, öğrenme için uygun bir ortam oluşturmak için gerekli düzenlemeler yerine getirilirken, belli yaklaşımları kullanılır. Geleneksel yaklaşım, tek yönlü bildirimler ile öğretmen-öğrenci etkileşimini en aza indiren yaklaşımdır. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarından biri olan önleyici sınıf yönetiminde öğrencinin otokontrol ile istenmeyen davranışlarını yönetmesi öğretmenin rehberliğinde gelişir. Bu rehberlikte öğrenci gelişimlerinin takip edilmesi ve bu gelişimlere uygun sınıf yönetimi yapılması önemlidir. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları olduğunda uyarıcı davranışlarda bulunmak da önemli bir düzenleme yöntemidir. Başarılı bir sınıf yönetimi için

öğrencilerin geliştirilmesi, değerlendirme yapılarak gerekli yönlendirmenin yapılması gerekmektedir (Ünal ve Ada, 2000: 84).

Öğretmenler belli modelleri benimseyerek sınıfına en uygun yönetimi gerçekleştirmeye çalışır. Bu sürecin temel amacı, öğrenciler ile işbirliği içinde öğretime en uygun ortamın hazırlanması ve öğretim süreçlerinin etkinliğinin artırılmasıdır. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretme-öğrenme süreci kesintiye uğratılmadan belli bir düzen içinde yürütülmelidir. Bunu sağlayabilmenin en etkili yolu da sınıf içinde olumlu insan ilişkileri kurabilme ve olumlu öğretim ortamı oluşturulmasıdır (Erden, 2005: 163-164).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma problemi “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki problemlerin cevapları aranmıştır.

1. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ne düzeydedir?
2. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?
3. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri yaş, cinsiyet, medeni durum, görevi, meslekte çalışma yılı ve okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları yaş, cinsiyet, medeni durum, görevi, meslekte çalışma yılı ve okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları, arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri sınıf yönetimi davranışlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içindeki tutum ve davranışlarını yönlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimi ve sınıf yönetimi düzeylerinin belirlenmesi, sınıf içindeki yaklaşımların geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretim sürecinde amaçlarını belirlemesi, bu amaçlara yönelik performanslarını nasıl gösterdiği başarı yönelimi ile incelenmektedir. Okullarda sadece öğrencilerin değil öğretmenlerinde amaç-performans ilişkisinde başarı yönelimlerini incelemek, öğretmenlerin hedef yönelimleri, öğrencilerin başarılarına ilişkin algıları ve inançları hakkında da bilgi vermektedir (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016). Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki başarıları ve öğrencilerin öğrenme etkinliği açısından elde edilen veriler öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi amacıyla eğitim yöneticilerine yardımcı olabilir.

Sınıf yönetimi, öğrencilerinin sahip olduğu becerilerin geliştirilmesinde ve davranışlarının yönlendirilmesinde etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin başarısı ve öğrenmelerinde bilişsel yeterlik ve duyuşsal özelliklerinin öğretmen tarafından nasıl algılandığı, öğretmenlik mesleğinin yeterlik unsurları arasında gösterilmektedir (Bozgeyikli ve Gözler, 2016). İlköğretim kademelerinde görev alan öğretmenlerin başarı yönelimi, sınıf yönetimi davranışlarının sahip oldukları demografik ve mesleki özelliklere bağlı olarak farklılıkların belirlenmesi öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarında bilgi kaynağı olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ilköğretim kademesinde eğitim lideri olarak başarı yönelimi ve sınıf yönetimi davranışları öğrencilerin başarısı üzerinde etkilidir. Başarı yönelimi ve sınıfı yönetimi davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, eğitim yönetimi açısından yararlar sunmaktadır. Öğretmenlerin amaç-performans tutumları ve sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımı eğitim yöneticileri açısından referans olabilecek düzeydedir. İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları ilişkinin öğrenilmesinin eğitim politikalarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere öğretmenlerin

mesleki gelişimleri ve meslektaşları ile işbirliği ile ilgili uygulamalara yararlı olacağı beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada öğretmenlerin anket sorularına samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde devlete bağlı ilkokul kademesindeki öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aşağıda çalışmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğini yerine getiren meslek üyeleridir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Öğretmenlerin Başarı Yönelimi: Öğretmenlerin başarı yönelimi, eğitim sisteminde belirlenen amaç ve hedef standartlarına ulaşılması için bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreci ifade etmektedir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1031).

Sınıf Yönetimi: Sınıfta eğitim ve öğretime yönelik olarak en uygun ortamın sağlanmasıdır. Sınıf yönetimi öncelikle sınıf içinde ve dışında bulunan faktörlerin düzenlenmesi, engellerin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının optimum kullanılması için gereken kaynakların etkin bir şekilde kullanılarak bütünsel yönetim faaliyetlerini kapsamaktadır (Erden, 2005: 163).

Sınıf Yönetimi Davranışları: Öğretmenlerin sınıf içinde öğretim ortamını sağlaması için kendisinden beklenen davranışlardır. Sınıf yönetimi davranışları, sınıfın yönetilmesi ve öğretime engel olan problemlerin çözümlenmesi amacıyla öğretmenin sorumluluğunda olan davranışlardır. Öğretmenin sergileyeceği bu davranışları bunları kararlı bir şekilde yerine getirmesi olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlamaktadır (Özel, Bayındır ve Özel, 2013).

İKİNCİ BÖLÜM

ALANYAZINI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde başarı yönelimi, öğretmenlerin başarı yönelimi ve sınıf yönetimi davranışlarına yer verilmiştir. Bölümde ayrıca, araştırmaya konu olan öğretmenlerin başarı yönelimi ve sınıf yönetimi davranışlarına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları da yer almaktadır.

2.1. Öğretmenlerin Başarı Yönelimi

Bu kısımda, başarı ve başarı yönelimi kavramlarının tanımı, başarı yönelimin kuramsal temelleri, başarı yönetim modelleri ve öğretmenlerin başarı yönelimleri yer almaktadır.

2.1.1. Başarı

Başarı kavramı, pek çok farklı disiplin tarafından tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu'na göre başarı, “bireyin sahip olduğu yetenek ve davranışların kendisinden istenilen etkinlikleri veya ürünü istenilen biçimde bitirmek ve istediğine ulaşmak” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Başarı, bireyin hedef ve amaçlarını gerçekleştirme düzeyi ile bireysel olarak kendini başarılı olarak tanımlamasına bağlıdır. Başarının bireyden bireye değişen öznel bir yapısı bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin okul başarılarının ölçülmesinde olduğu gibi ölçülebilen bir yapısı da bulunmaktadır. Bu nedenle, insanların çabalarının karşılığında elde ettiği başarı düzeylerini ölçmede farklı ölçütler kullanılabilir (Başar, 2001: 115).

Başarının en genel tanımı; insanların önceden belirledikleri amaçlarına ulaşmalarıdır. Buna göre, bireylerin başarılı olarak tanımlanabilmeleri için ulaşılması gereken bir hedef ya da ölçütlerinin bulunması zorunludur. Önceden ortaya konan hedef ya da ölçütlere göre karşılaştırma yapılması, bireyin başarı düzeyini belirler. Başarının oluşabilmesi, planlama, uygulama ve değerlendirmeye dayanan bir süreçtir (Baltaş, 2015: 43).

Başarı kavramı, nicel ve nitel olmak üzere iki ana ölçüte uygun olarak insanların amaçlarını gerçekleştirmesi ve kendilerini mutlu hissetmeleridir. Bireysel başarının nesnel ölçütlere dayanmasının yanı sıra algılanan başarı da bireyin kendisini öz değerlendirmesine göre değişebilmektedir. İnsanların başarılı olarak tanımlanabilmesi

planlanmış standartlara ulaşma düzeyine bağlıdır. Dolayısıyla, başarı ya da başarısızlık hem ölçülebilir verilere hem de öznel algılama ile ilişkilidir (İlgar, 2000: 125).

Başarı kavramının göreceli olması, bireysel açıdan insanların planladıkları duruma ulaşmaları ve amaçlarını gerçekleştirmelerini nasıl değerlendirdiği ile ilişkilidir. İnsanların kendilerini başarılı olarak tanımlayabilmeleri için hedef ve amaçlarının olması zorunluluğu bulunmaktadır. Bireyin çaba ve emeklerinin amacı, belirlediği hedefine ulaşma gayretidir. Bu amaçlara ulaşıldığında birey kendisini başarılı olarak tanımlar (Niyazibeyoğlu, 2018: 115).

Günümüzde farklı araştırmaların konusu olan başarı kavramı belli bir konudaki gerçekleşme düzeyini belirlenmesi için kullanılabilir. Başarının değerlendirilmesinde bireylerin hayatlarının farklı yönlerindeki bütün amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri de toplam başarısını ifade eder. Başarılı olarak tanımlanan insanların ortak özelliği, hedeflerini iyi belirlemesi, güçlü bir şekilde hedeflerine bağlanması ve çabalarından vazgeçmemesidir. Başarı bu süreç sonunda amaçların gerçekleştirilmesine, bir diğer ifade ile sürecin istenilen şekilde tamamlanmasına bağlıdır (Ardahan, 2013).

Başarı kavramının üzerinde uzlaşmış bir tanımının olmamasına karşılık başarının insana özgü bir duygu olduğu ifade edilmektedir. Başarının niteliğinin nasıl ölçüleceği ya da hangi ölçütlerin kullanılacağı da tartışmalı bir konudur. Farklı tanımlarına uygun olarak başarının bireyin algılayışına bağlı değişebildiği ve belli bir süreç sonunda çabalarının değerlendirilmesi sonucunda da ölçülebildiği görülmektedir. Sosyal bilimlerde farklı yönleri ile başarı düzeyleri ve eylemleri bulunabilmektedir (Özkan ve Gündüz, 2013: 147).

İnsanların başarıya ihtiyacı, hayatları boyunca sürer. Bireyin emek ve çabalarını yönlendirdikleri amaçlara ulaşmaları, sürekli yeni amaçlar edinmeleri hayatın akışının doğal sonucudur. Başarının tanımları incelendiğinde başarının, bireyin bilinçli ve sistemli çalışmalarının sonucunda iradesine bağlı olarak hedeflerine erişme olarak tanımlandığı görülmektedir (Başar, 2001: 116).

Eğitim yönetiminde öğrencilerin başarıları genellikle standart sınavlar üzerinden aldıkları puanlar ile ölçülmektedir. Ancak akademik başarı tek başına öğrencinin başarının temsil etmez. Öğrencilerin sosyal ilişkilerindeki etkinliği, istenilen davranışların kalıcı bir şekilde kazanması, toplumsal düzeyde kabul görmesi de başarılarının boyutları olarak değerlendirilmektedir. Her öğrenci belli bir konuda başarılı olabilirken, diğer konularda

başarı düzeyini tutturamayabilir. Bu nedenle, eğitim bilimlerinde başarı çok boyutlu bir kavram olarak gösterilir. Eğitim yönetiminde başarı, öğretmenlerin planlanan programlara uygun şekilde davranışlar göstermesi ve belirlenen hedeflere standartlara uygun bir şekilde ulaşmasıdır (Demirtaş ve Güneş, 2002).

2.1.2. Başarı Yönelimi

Başarı yönelimi, son yıllarda eğitim yönetimi alanındaki çalışmalara konu olan bir kavramdır. Bireylerin, amaçlarına ulaşmak için motivasyonları açısından önemli olan başarı yönelimi, öğrenmeye ilişkin süreçlerde amaca odaklanmak olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin, başarmak için hangi yolu izledikleri ve ne yapıp ettikleri başarı yönelimi ile açıklanmaktadır (Pintrich, 2000; Akt.: Aydın, Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Yel, 2014: 31).

Başarı yönelimine ilişkin ilk çalışmalar öğrencilere yöneliktir. Sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda başarı yöneliminin kapsamının genişlediği, öğretmen adaylarına öğretmenlere yönelik çalışmalarında yapıldığı görülmektedir. Eğitim yönetiminin amaçlarına ulaşmak için verilen uğraşların etkinliği ve öğretmen motivasyonu başarı yönelimi ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin başarı yönelimleri önemli bir araştırma konusu olarak gösterilebilir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1028).

Başarı yönelimi en genel tanımı ile insanların görevlerine yerine getirme süreçlerindeki amaçları ortaya koyan, bilişsel, psikolojik ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Başarı yöneliminin kapsamında, iki temel yönelim belirlenmiştir. Bu yönelimlerden birincisi amaçlara yönelik becerilerinin geliştirilmesi ve diğeri ise becerilerin ortaya konması ya da beceri yoksunluğu olarak tanımlanmaktadır (Köksoy, 2015: 3-4).

Başarı yöneliminin bir diğeri tanımı ise “bireylerin amaçlarına ilişkin yetkinliklerine yönelik faaliyetlerin hedefi veya bilişsel dinamik odağı” olarak tanımlanmasıdır. Başarı yönelimi, her alanda ortaya çıkan bir tutumdur. Bu tutuma göre, bireylerin başarıyı nasıl tanımladığı, başarıya ulaşmak için nasıl bilişsel bir işleme yöntemi geliştirdiği ve bu yöntemine göre nasıl davrandığı incelenmektedir. Bireyin içsel değerlendirmesine uygun olarak başarıya ilişkin yaklaşma ya da kaçınma davranışlarına sahip olması, başarısını etkiler. Bu nedenle başarıya ilişkin olarak, bireyin hedeflerini belirlemesi, motivasyonu

ve davranışlarında olumlu uyarıcıları dikkate alması yaklaşma, olumsuz uyarıcıları dikkate alarak onlardan uzaklaşması ise kaçınma olarak tanımlanır (Turgut, 2013: 3).

Pintrich'e (2000) göre başarı yöneliminde bireylerin başarıya hangi düzeyde odaklandıkları ve başarmaya ilişkin inançları etkili olmaktadır. Bireylerin başarmaya yönelik ihtiyacı ve güdüsü yüksek olduğunda, başarıyı elde etmek için elinden gelen bütün gayreti göstermektedir. Başarı yönelimi öncelikle bilişsel düzeyde bireyin başarıya yönelik nasıl bir atıfta bulunduğunu açıklar. Bu açıklama uygun olarak bireyin motivasyonu ve davranışları belirlenir. Bu nedenle kuram, genel olarak ulaşılmaması istenen hedeflerin nasıl belirlendiğini ve bu hedefe varmak için hangi yöntemlerin seçildiği ile ilişkilidir (Akt: Yerdelen, Aydın, Gürbüzöğlü ve Göksu, 2014: 438).

Öğretmenlerin başarı yönelimi ise, eğitimdeki görevlerine ilişkin amaçlarına ulaşmaya yönelik bilişsel düzeyi ve çabaları açıklamaktadır. Öğretmenlerin başarıya yönelik davranışları performansları ile yakından ilgilidir. Örneğin başarı yönelim düzeyi yüksek öğretmenler, amaçlarına yönelik ısrarlı çabalarını sürdürür ve öğretmenlik mesleğine değer vererek amaçlarını gerçekleştirmek isterler. Bu nedenle başarı yönelimi kuramında başarıya yaklaşma ve kaçınma birbiri ile karşıt iki duygudan oluşmaktadır. Öğretmenler öğretim sürecinde başarıya ihtiyaç duyduğunda çabalarını artırır ya da azaltarak herhangi bir girişimden kaçınır. Bu iki duygunun çatışması sonucu başarı yönelimi oluşur. Duyguların eşit olması halinde başarı yönelim düzeyi orta düzeydedir (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010: 125-126).

Başarı yönelimi tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğretim sürecinde bilişsel süreçlerini ve davranışlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Sınıf içinde öğretmenlerin öğretmeye ilişkin amaçları nasıl tanımladıkları ve bu amaçlara ulaşmak için nasıl motive olduğu ve performansı başarı yönelimi ile incelenir. Öğretmenler, başarı yönelimi ile öğrencilerinin başarılı olmasını sağlamaya çalışırken, başarısız olma ve öğrencilerin de olumsuz durumlarla karşılaşmalarından kaçınmaya çalışmaktadır (Yerdelen ve Padır, 2017: 1030).

2.1.3. Başarı Yöneliminin Kuramsal Temelleri

Başarı yönelimi, öğretmenler açısından eğitime yönelik amaçlarını nasıl gerçekleştirebileceğini belirleyen bir model olarak kullanılmaktadır. Bu modelde, öğretmenlerin eğitime yönelik görevlerini ve bu görevlere yönelik davranışlarını

değerlendirirken kullandıkları ölçütlerin açıklanmasına çalışılır. Öğretmenlerin hem öğretim motivasyonları hem de öğretim davranışlarının sonuçları üzerinde etkileri açıklayan başarı yönelimi kuramı, öğretmeye ilişkin tutumlarını incelemek için kullanılmaktadır. Bu nedenle, kuramın temelinde öğretmenlerin öğretim başarısına ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenler incelenir (Turner, 2014: 15).

Başarı yönelimine yapılan araştırmalar kuramsal olarak kavramın gelişmesini de sağlamıştır. Başarı yönelimi iki ana temele dayanmaktadır. Bu temellerden birincisi, insanların başarıya ulaşmak için yetkinliklerini geliştirmesidir. Bireyler, amaçlarına ulaşmak için yetkinliklerini geliştirmeye başladığında başarıya yaklaşmakta ve amaçlarına hâkim olmaktadır. İkinci temel ise bireyin başarıya ulaşmasının önündeki engellerden kaçınmasıdır. Günümüzde kullanılan bütün geliştirilmiş başarı yönelimi modelleri bu iki temel üzerine oturtulmuştur (Üzbe ve Bacanlı, 2012: 36).

Pintrich'e (2000) göre, başarı yönelimi, iki ana boyut üzerine yapılandırılmıştır. Bunlar, öğrenme yönelimi ve performans yönelimidir. Pintrich (2000), kuramda öğrencilerin amaçları üzerine yaptığı araştırmada başarı yönelimini incelemiştir. Öğretmenlerin inceleme konusu olduğu araştırmalarda ise başarı yönelimi, öğretmenlerin öğretim yönelimi ve performansına ilişkindir. Kuram, genel olarak öğretmenlerin öğretim sürecindeki bilgi ve becerilerini nasıl kullandığını, çabalarında ne kadar ısrarcı olduğunu ve öğretmenlik mesleğinin amaçlarına nasıl yaklaştığını incelemektedir. Bu yaklaşımda, bilişsel, duygusal işleme süreci ve öğretmen davranışlarının yönü incelenmektedir (Akt.: Küçüköglü, Kaya ve Turan, 2010: 122-123).

Geliştirilmiş başarı yönelimi kuramlarının üç ana hedefi bulunmaktadır. Bu hedefler, öğretim ya da bir başka ifade ile öğretim becerilerinin yetkinleşmesi, performans kaçınma ve performansın ortaya konması ya da yaklaşma hedefleridir. Bu hedefler, aşağıda gösterilmektedir (Turgut, 2013: 3-4):

- **Görev Başarısı:** Başarı yöneliminin birinci boyutu becerilerde ustalaşma ve yetkinliğin oluşması için bilgiye yaklaşmadır. Bu boyutta, bireylerin var olan durumu ile bilgiyi işledikten sonra elde ettiği yetkinlik durumu arasında bir karşılaştırma yapılması vardır. Başarıya ulaşmak için ustalaşma eğilimi olan bireyler, zorluklar karşısında vazgeçmez ve en iyi performansı göstermek için yetkinliklerini geliştirerek çabalarına devam eder. Bir başka deyişle, hatalardan korkmazlar veya negatif eleştirilerden kaçınmazlar, çünkü bunlar öğretim sürecinin parçalarıdır.

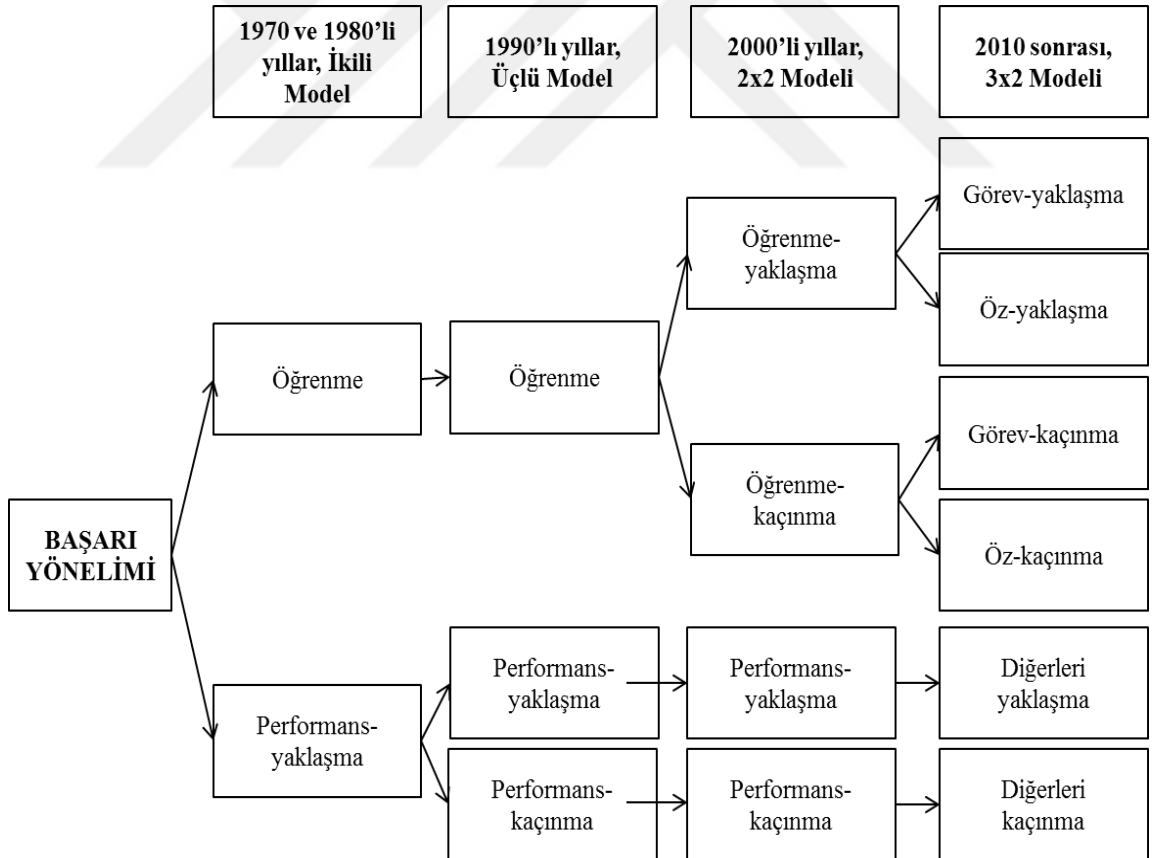
- **Performans Yaklaşma:** Bireyin amacına doğru ilerlemesi ve yaklaşma güdüsünü açıklayan bu boyut, başarı ile birlikte gelecek olan sosyal kabul ve takdir edilmek gibi olumlu durumlara yaklaşımdır. Bireyin yaklaşma boyutunda da diğer insanların davranışları ile bir karşılaştırma söz konusudur. Ancak kaçınmadan farklı olarak yaklaşımda diğer bireylerden daha iyi bir performansla sahip olmak ve bireyin sahip olduğu becerilerine yönelik bir güven bulunmaktadır. Yaklaşma düzeyi düşük ve yüksek olan bireylerin davranışları ve başarıya yönelik atıfları da birbirinden ayrılmaktadır.
- **Performans Kaçınma:** Bu boyut bireylerin kaçınma güdüsünü ifade etmektedir. Başarı yöneliminde kaçınma, bireyin amaçlarına ulaşmak için olumsuz durumlardan kaçınmasıdır. Bu boyutta, bireyin davranışlarını başka insanlar ile karşılaştırması söz konusudur. Bu karşılaştırmada başkalarından daha iyi davranışlarda bulunmak, bireyin performansını etkileyecek olumsuz durumları önleme ve hata yapmamak bulunmaktadır. Kaçınmanın bir başka ifadesi ise yetkinlik düzeyinin olumsuz olacağı durumların önlenmesi ve olumsuz eleştiri almamaktır. Kaçınma düzeyinin yüksek olması ise bireyin başarmaya yönelik becerilerindeki algısının düşük olması nedeniyle yetersiz olacakları işleri yapmak konusunda ısrarcı değildir.

Yukarıda ifade edildiği gibi başarı yöneliminin iki ana boyutu bulunmaktadır. Öğretme ve performans yönelimleri daha sonra geliştirilerek yaklaşma ve kaçınma olarak alt boyut sayısı arttırılmıştır. Bu model, öğretmenler açısından değerlendirildiğinde yaklaşma ve kaçınma, öğretmenin diğer öğretmenlerde sırasıyla daha iyi bir öğretim süreci oluşturması ve diğer öğretmenlerden daha kötü bir öğretmen olmaktan kaçınmaya çalışmasını ifade etmektedir (Elliot ve McGregor, 2001; Akt.: Kaya, 2016: 24). Daha sonra Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) tarafından geliştirilen yaklaşımda ise yeterlilik kavramı modele dahil edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, üç ana temel bulunmaktadır. Bunlar, görev, öz ve diğerleri başlığı altında toplanmıştır. Böylece, başarı yönelimi kuramı genişletilmiştir (Akt.: Yerdelen ve Padır, 2017: 1029).

2.1.4. Başarı Yönetim Modelleri

Young (1997) insanların başarı yönelimlerinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Bu yönelimler, amaçlarını başarmak, diğer insanlar arasında başarılı olduğunu kanıtlamak, yeteneklerini ortaya koymak ya da diğer insanlar ile karşılaştırıldığında yeteneksiz görünmekten kaçınmaktadır. Başarının birey tarafından algılanışına bağlı olarak farklılaşan yönelimler, kuramsal ve deneysel olarak yapılan araştırmalara bağlı olarak farklı modeller ile incelenmiştir. Bu modellerin çıkış noktası, bireylerin görev ve performansa yönelik tutumlardır (Karababa, Oral ve Dilmaç, 2014: 167-168).

Butler (2012) öğretmenlere yönelik uygulanan başarı yönelimi modellerinin temelinde öğretme ve performans boyutları bulunduğunu açıklamaktadır. Başarı yönelimi modellerinin sonraki yıllarda gelişmesi ile birlikte araştırmalardan elde edilen bulguların ışığında faktör grupları artmıştır (Avcu vd, 2020: 42). Başarı yönelimi modellerinin gelişimi Şekil 2.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1: Başarı Yönelimi Modellerinin Gelişimi

Kaynak: Yerdelen ve Padır, 2017: 1028

Şekil 2.1.'e göre, 1970'li yıllarda başarı yönelimine ilişkin çalışmalarda iki boyutlu başarı yönelimi modelleri kullanılmaktadır. Bu modeller incelendiğinde öğrenme ve performans çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ikili modellerin bireylerin başarı yönelimlerini açıklamakta yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Bu yıllarda yapılan çalışmalar ile bireylerin amaçlarına yönelik performanslı iki alt boyutta incelenmiş ve yaklaşma ve kaçınma olarak belirlenen faktörler modele dahil edilmiştir. 2000'li yıllarda ise öğrenmeye ilişkin tutumlarında iki boyutta incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna uygun olarak öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma olarak belirlenen boyutlar modele dahil edilmiştir. Başarı yönelimi modeline, bireylerin bir karşılaştırma ölçütü olarak diğer bireyler yeterliliğe yaklaşma ve kaçınma olarak farklılaşmış ve öğrenme boyutu ise görev ve öz olarak ikiye ayrılmıştır. Böylece başarı yönelimi modeli bireyin yeterliliğinin değerlendirilmesi ölçütü görev, öz ve diğerleri olarak modele dahil edilmiştir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1029).

Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda amaç performans ilişkisi ve motivasyonel süreçlere katkı olarak ortaya konan başarı yönelimi modelleri hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hedeflerine ilişkin yönelimlerini incelemektedir. Bu modeller, öğretim sürecinin her iki öznesine ayrı ayrı uygulanmakta ve öğrenme ve öğretme açısından farklı boyutlara odaklanmaktadır. Başarı yönelimi modellerinin ortaya çıktığı ilk yıllarda öğretim ve performans olarak belirlenen boyutlar, daha sonraki yıllarda temel aynı kalmak üzere arttırılmıştır (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016: 1256).

2.1.4.1. İki Faktörlü Başarı Yönelimi Modeli

Öğrenme süreçlerinin incelenmesinde motivasyonel süreçlere yönelik araştırmalar, başarı yönelimi modelini ortaya çıkarmıştır. Kuramsal olarak iki boyutlu olarak ele alınan model, bireyin amaçlarına yönelik tutumları ve bu amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin performansının incelenmesi başarı yönelimi açısından yeterli görülmekteydi. Başarı yöneliminde, bireylerin amaçlarına odaklanmaları ve bu amaçlara ne kadar motive olduğunun belirlenmesi iki faktörlü model de kullanılmıştır (Kaplan ve Maehr 2007; Akt.: Ağbuğa, 2014: 12).

Başarı yönelimi çalışmalarının başladığı 1970'li yıllarda farklı disiplinlerdeki araştırmacılar ortak bir çalışma yürüterek bireylerin algılamalarına göre iki boyutlu bir

başarı yönelimi olduğunu belirlemişlerdir. Bu başarı yönelimlerinden birincisi, bireylerin amaçlarını belirlemedeki başarı yönelimi diğeri ise bu amaçları gerçekleştirmek için ortaya koydukları performansa ilişkin yönelimleridir. Amaçların belirlenmesi ve başarı ihtiyacı olan alanda uzmanlaşma ya da yeterliliğe hâkim olması ilk boyutu açıklarken ikinci boyutta bireylerin çevresindeki insanlara yeterliliğini gösterme çabası bulunmaktadır (Yerdelen ve Padır, 2017: 1028).

İki faktörlü başarı boyutunun öğretmenlere uyarlanması ile oluşturulan modelde öğretim ve performans ölçütleri bulunmaktadır. Bu ölçütlere göre, öğretim yöneliminde, öğretmenin uzmanlık gücü ve öğretim süreçlerine hâkim olması bulunmaktadır. Performans ölçütünde ise öğretmenin diğer öğretmenlere göre öğretim başarılarını ortaya koyma amacı bulunmaktadır. Örneğin, bir öğretmenin öğrencilerine en iyi öğretimi vermesi ve onları iyi yetiştirmeye çalışması öğretim süreçlerine hâkim olma eğilimini göstermektedir. Öğretmenin performansını en iyi şekilde yerine getirmesi ise diğer öğretmenlere göre daha başarılı olduğunu gösterme eğilimidir. Birinci faktör öğretim yönelimli ikinci faktör ise performans yönelimlidir (Akın, 2006).

2.1.4.2. Üç Faktörlü Başarı Yönelimi Modeli

Başarı yönelimine ilişkin çalışmaların artması ikili başarı yönelimi modellerinin yetersiz kaldığını göstermiştir. Bu yıllarda üçlü başarı yönelimi modelleri ortaya atılmıştır. Bu modellerde bireyin belli bir konuda öğrenme boyutu aynı kalmakta ancak performans boyutu iki boyut tarafından açıklanarak performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak belirlenmiştir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1030).

1990'lı yıllarından başında kullanılan üç faktörlü başarı yönelimi modeli, ilk modele göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın temelinde iki farklı performans ölçütü olmasından kaynaklanmaktadır. Birinci performans ölçütü bireylerin performansa yönelik yaklaşımını ifade eder. Yaklaşma, bireylerin başarılı olmaya yönelik performanslarını kullanırken üstün olmayı amaçlamasıdır. Bu kişilerin çaba ve emekleri başarılarını destekler. Diğer faktör olan kaçınma ise bireyin yetersizlik duygusuna kapılması ile başarısız olacağını hissetmesine bağlıdır. Bu durumda birey davranışlarından kaçınacağı için gereken gayreti göstermemektedir (Ağbuğa, 2014).

2.1.4.3. 2X2 Başarı Yönelimleri Modeli

Performans yöneliminin yaklaşma ve kaçınma olarak benimsenmesi diğer faktörlerde de kullanılabilirliği yönünde bir ipucu vermiştir. Yaklaşmanın bireylerin davranışlarında uyumsuz sonuçlara yol açmamasına karşılık kaçınmada uyumsuz davranışlar söz konusudur. Bu görüşü ile süren araştırmacılar 2X2 başarı yönelimi modelini ortaya koymuştur. Örneğin bir Öğretmen, öğretim sürecinde öğrencilerinin başarısız olma ihtimali olan davranışlardan kaçınmaya odaklı olabilir. Mükemmeliyetçi yapıya sahip bazı öğretmenler ise görevini doğru yapmak için yüksek standartlar belirleyebilir. Bu öğretmenler, diğer öğretmenler ile davranışlarını karşılaştırmak için değil yüksek standartlarından dolayı kaçınma eğilimindedir (Akın, 2006).

2000'li yıllara gelindiğinde 2x2 başarı yönelimi modelleri geliştirilmiştir. Bu modele göre, üçlü başarı modellerinden farklı olarak görev yöneliminin de modele dahil edilmesi ile oluşmuştur. Görev yönelimli hedefler görev yaklaşım ve görev kaçınma hedefleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Görev yaklaşım hedefi olan öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin en iyi şekilde eğitim alması için öğretmeye odaklanırken, görev kaçınma hedefi olan öğretmenler ise bir konuyu anlatamamaktan ve öğretemekten kaçınma hedefi gözetmektedir (Ağbuğa, 2014).

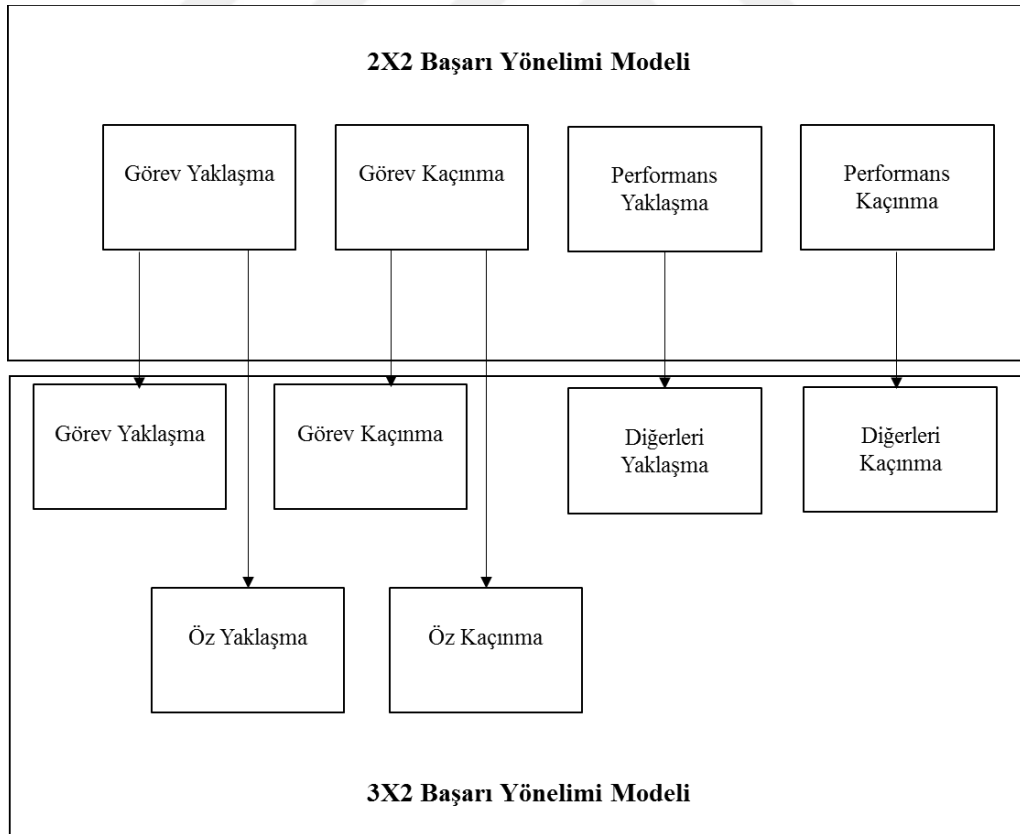
Modelde görev yaklaşma ve görev kaçınma olarak ikiye ayrılan bireyin görevine ilişkin içsel motivasyonunu oluşturan yönelimler, olumlu durumum ifade eden öğretmeye yaklaşma ve olumsuz durumu ifade eden öğretme sürecini yerine getirememekten kaçınma olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde performans yaklaşma, bireyin başarısı ve yeterliliğinin diğer insanlara gösterilmesi, performans kaçınma ise diğer bireylerden daha başarısız olmaktan kaçınmadır. Her iki boyut grubu şu şekilde ifade edilebilir; görev yaklaşma ve kaçınmada bireyin geçmiş görev başarıları ile o anki başarı durumunun karşılaştırması, performans yaklaşma ve kaçınmada ise diğer bireyler ile karşılaştırma bulunmaktadır (Yerdelen ve Padır, 2017: 1030).

2.1.4.4. 3X2 Başarı Yönelimleri Modeli

Mascaret ve arkadaşları başarı yönelim modelini geliştirerek, “yeterlik” ve “yeterlik duygusu” tanımlarını eklemiştir. İçsel kaynakların daha detaylı bir şekilde incelenmesine olanak veren modelde ilk olarak görev yaklaşımı açıklanmaktadır. Buna göre, görev yaklaşım, bireyin görevlerini başarılı bir şekilde yapması, görev kaçınma, bireyin görevlerini yanlış yapmaktan kaçınmasıdır. Öz yaklaşma, bireyin görevlerinin

daha önce yaptığından iyi yapması ve öz kaçınma da bireyin görevlerinin daha önce yaptığından daha kötü yapmaktan kaçınmasıdır. Diğerleri yaklaşma olarak tanımlanan boyutta, bireyin diğer bireylerden görevini daha iyi yapması, diğerleri kaçınma ise bireyin diğer bireylerden görevini daha kötü yapmaktan kaçınmasıdır (Akt.: Yerdelen ve Padır, 2017: 1028)

Kavramsal olarak başarı yönelimi modeline yapılan katkı bireyin içsel olarak öz temelli başarı yönelimi ve diğer bireyler ile yaptığı karşılaştırmaya dayanan diğerleri temelli boyutların modele eklenmesidir. Bireyin öz değerlendirmesi, referans noktasının kendi deneyimleri olmasını ifade eder. Diğerleri temelli başarı yönelimi ise aynı görevi yapan diğer bireyler ile yapılan karşılaştırmadır. Böylece, görev boyutu, görevin doğru yapılmasına yaklaşma ve yanlış yapılmasından kaçınmadır. Öz ise geçmiş ile bugün arasında görevin yapılmasına ilişkin karşılaştırmayı, diğerleri boyutu ise bireyin kendisi dışında aynı görevi yapanlar arasındaki karşılaştırmadır (Ağbuğa, 2014). Şekil 2.2’de 2X2 ve 3X2 başarı yönelim modelleri arasındaki ilişki gösterilmektedir



Şekil 2.2: 3 X 2 Başarı Hedef Modelinin 2 X 2 Başarı Hedef Modelinden Gelişimi

Kaynak: Wilhemsson, 2013; Akt.: Ağbuğa, 2014: 111

Şekil 2.2’de gösterildiği gibi 3X2 başarı yönelimi modeli, bireylerin görev yaklaşma ve kaçınmaları iki boyut altında değerlendirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar, görev ve yaklaşma boyutudur. Diğerleri yaklaşma ve kaçınma ise diğer bireyleri ile yapılan karşılaştırmadır. 2X2 başarı yöneliminde performans yaklaşma ve kaçınma değişerek diğerleri boyutunda gösterilmektedir (Ağbuğa, 2014).

2.1.5. Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri

Başarı yönelimi ile eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinin belli amaç ve hedefleri bulunmaktadır. Bu amaçlar pek çok değişken tarafından etkilenir. Öğretmenlerin başarı yönelimi de eğitim sistemlerinin amaçlarını etkileyen önemli bir değişkendir. Başarı yönelimi, öğretmenlerin eğitimdeki görevlerine yönelik motivasyonu ile ilgilidir. Alanyazındaki araştırmaların öğrencilerin başarı yönelimi ile başlamasına karşılık daha sonra öğretmenlerin amaçlarını başarma yönelimlerinin de incelenmesi öğretme motivasyonu ve davranışlarının incelenmesi için kullanılmıştır (Uçar ve Yazıcı Bozkaya, 2016: 15-16).

Başarı yönelimi, öğretmenlerin öğretmeye yönelik amaçlarına nasıl bağlandığını ve motivasyonunu açıklamayı içermektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim sürecindeki görevlerine yönelik amaçlarını başarmadaki yönelimleri, davranışlarını açıklayabilmektedir. Bu açıklama iki boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin bilgiyi aktarmasına yönelik motivasyonunu ve bilgiye nasıl hâkim olduğunu açıklarken, diğer boyut ise görevlerine yönelik tutum, davranış ve performansı ile ilgilidir (Kaplan ve Maehr, 2007; Akt.: Ağbuğa, 2014: 12).

Başarı yönelimi, belli bir konuda farklı motivasyon sistemlerinin oluşması ve bu durumun farklı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sonuçlara yol açması olarak ifade edilmektedir. Başarı yönelimi, öğretimde öğretmenlerin biliş, davranış ve duygularının altında yatan hedefleri yorumlamak için bir temel sunar. Bu temel, öğretmenlerin öğretim sürecinde kendine hedefler koymasını bu hedefleri nasıl belirlediği, bu hedeflere nasıl ulaşacağı ve performansını hangi standartlarda değerlendireceği ilgilidir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde performanslarını neden gösterdiğinin anlaşılması başarı yönelimi ile incelenmektedir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde başarıya yönelik algılamaları ve performans ilişkisi başarı yönelimi ile ölçülebilmektedir (Yıldızlı, Saban ve Baştuğ, 2016: 1257).

Richardson ve Watt (2010) öğretmenlerin motivasyonunun öğretim sürecinin etkinliğinde önemli bir rolü bulunduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin ders sürecinde amaçlarına ulaşmak için ortaya koyduğu istekliliği ve performansı, öğrenci motivasyonunu da arttırmaktadır. Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması, bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanmaları, eğitim sürecinde öğrencilerinin iyi yetişmesine yönelik başarı hedefleri, bu hedeflere yönelik performansları, öğrencinin öğrenmesi ve başarısını etkiler (Akt.: Avcu vd. 2020: 41).

Öğretmenlere yönelik başarı yönelimi modelleri, öğretim sürecindeki öğretmen amaçları ve bu amaçların gerçekleştirilmesi sürecindeki performanslarını açıklamaya yöneliktir. Bu modellerden 3X2 başarı yönelimi modeli öğretmenlerin aşağıdaki tutum ve davranışlarını açıklar (Yerdelen ve Padır, 2017:1029).

- Öz Yaklaşma: Öğretmenlerin öğretim sürecinde geçmişe göre daha iyi ve daha etkili bir eğitim vermeye yaklaşmasını ifade etmektedir.
- Öz Kaçınma: Öğretmenlerin geçmişe göre daha kötü ve daha az etkili bir eğitim vermekten kaçınmasını ifade etmektedir.
- Görev Yaklaşma: Öğretmenlerin, öğrencilerin daha başarılı olmaları için çabalaması ve başarılı olduklarından emin olmalarını ifade etmektedir.
- Görev Kaçınma: Öğretmenlerin, öğrencilerin başarısız olmalarına ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmasını ifade etmektedir.
- Diğerleri Yaklaşma: Öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha iyi bir eğitim vermeyi, onlardan daha iyi ve daha etkili bir öğretmen olmasını açıklar.
- Diğerleri Kaçınma: Öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha kötü bir eğitim vermekten, onlardan daha kötü ve daha az etkili bir öğretmen olmaktan kaçınmayı hedeflemesini açıklamaktadır.

Öğrencilere yönelik başarı yönelimi araştırmaları öğrenme amaçları ve performanslarına ilişkin bilgiler verirken öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar öğretme sürecini etkileyen başarı yönelimini açıklamaya yöneliktir. Öğretme sürecinde, öğretmenlerin belirlediği amaçlar ve performansla yönelik tutumu, sınıf ikliminin oluşması ve öğrenci başarısının ortaya çıkmasında önemli etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğrencilerine yönelik davranışlarını da belirler. Öğretmenlerin başarı

yönelimlerinin bir diğer özelliği de eğitime yönelik amaçlarına ve öğrencilerine bağlılıklarını açıklamasıdır (Han, Yin ve Wang, 2016: 530-531).

Öğretmenlerin öğretme amaçlarına ulaşması bir başka ifade ile öğretmede ustalaşması yeteneklerini kullanmasına bağlıdır. Performans yaklaşma olarak tanımlanan bu durumun tersi olarak başarısız olacağına ilişkin algısı ile performanstan kaçınmasıdır. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğretme davranışlarında başarıya ulaşmak için bilişsel işleme süreci ile belirlenen çabalarını temsil etmektedir. Öğretmenler, sürekli olarak geçmiş deneyimleri ile içinde buldukları an arasındaki durumu değerlendirerek hem yeteneklerini gösterme hem de düşük öğretim becerilerini göstermekten kaçınmaya çalışırlar (Avcu vd. 2020: 43).

2.2. Sınıf Yönetimi Davranışları

Bu kısımda, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimine ilişkin geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetimine etki eden değişkenler ve sınıf yönetiminde öğretmenlerin başarılı olması için gereken özellikler yer almaktadır.

2.2.1. Sınıf Yönetimi

Öğretim sürecinin fiziki ve sosyal alanı olan sınıf, öğrencilerin günün belirli saatlerini geçirdikleri yaşam alanıdır. Bir öğretim yılı içinde haftada beş gün belirli saatler arasında öğrencilerin sınıfta olması gerekmektedir. Sınıf, eğitiminin hedeflerinin gerçekleşmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı alanı temsil eder. Öğretimin amaçlarına uygun bir şekilde yapılmasından ise ilk olarak öğretmenler sorumludur. Sınıf içindeki düzenin sağlanması, öğretim programlarının uygulanması, öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım sağlamaları sınıf yönetimine bağlıdır. Sınıf yönetimi öğretimin önemli bir sürecidir (Aydın, 2013: 3).

Günümüzde salgın süreci nedeniyle sanal sınıfların oluşması, sınıf yönetiminin etkisinin daha artmasına neden olmuştur. Öğretmen ile öğrenci arasındaki fiziksel mesafenin teknoloji ile yakınlaştırılması, geleneksel sınıf yönetiminden farklılıklar içermektedir. Buna karşılık, sınıf yönetimi, öğrencinin verimli olabilmesi için gereklidir. Sanal ortamın sınıf yönetimi açısından sahip olduğu zorluklara karşı, öğrencilerin uyması gereken kural ve ilkeler bulunmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin sosyolojik olarak sınıflarını

tanımları, öğrenci özelliklerini bilmeleri ve sınıf yönetim ilkelerini uygulamaları gerekmektedir (Can, 2020: 252).

Geleneksel ve teknoloji temelli eğitimde sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk basamağıdır. Sınıfın öğrenciler ile yüz yüze eğitim yapıldığı yer olması, öğrenci davranışlarının başladığı yer olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Bu fiziksel alanda, öğretmen ve öğrenci etkileşimi öğretim programının uygulanması ile başlar ve sürdürülür. Buna göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi olarak açıklanabilir (Başar, 1999: 13).

Sınıf yönetimi, öğretim sürecinin sürdürüldüğü sınıfların sahip olduğu fiziksel ve zamana yönelik kaynakların, öğretmen ve öğrenci davranışlarının öğrenmeye ilişkin ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için yönetilmesidir. Sınıf yönetiminin, sınıfın fiziksel özelliklerinden etkilenmesine karşılık, uygulama alanı öğretmen öğrenci etkileşimidir. Çağdaş anlamı ile sınıf yönetimi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimliliğinin artırılmasına yönelik bütün çabaları kapsamaktadır. Sınıf yönetimi, fiziksel ve sosyolojik anlamda sınıfın düzenlenmesi, koordine edilmesi ve öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi sürecidir (Turan, 2015: 2-3).

Sınıf yönetimi, öğretim sürecine ilişkin kaynakların yönetimidir. Bu kaynakların arasında, sınıfın sahip olduğu fiziksel özelliklerin düzenlenmesi ve organizasyonu, zaman yönetimi, öğrenci öğretmen davranışları, iletişimi ve sınıfta yapılan etkinlikler bulunmaktadır. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin önemli görev ve sorumlulukları arasında gösterilebilir. Sınıf içindeki öğretim sürecindeki verimliliğin artırılması sınıf yönetimi ile sağlanır. Ayrıca, program uygulama, kaynakların organizasyonu ve sınıf içindeki etkileşimde sınıf yönetimine bağlıdır. Sınıf yönetimi, farklı süreçlerden oluşmakta ve bu süreçlerin uygulanması ile öğrenci davranışlarının yönlendirilerek sınıf yaşamının düzenlenmesidir (Eren, 2018: 94).

Sınıf yönetimi, temel olarak iki ana sürece odaklanmaktadır. Bu süreçlerden birincisi sınıfın düzeninin sağlanması ikincisi ise öğrenme sürecinin en etkin şekilde uygulanması için kaynak yönetimidir. Sınıf yönetimi, öğrenci ve öğretmen uyumuna odaklıdır. Sınıfın fiziksel kaynakları, program, zaman, teknoloji, eğitim araç ve gereçleri ile öğretim yönteminin koordinasyonu da en az etkileşim kadar önemlidir. Sonuç olarak sınıf

yönetimi, sınıfın öğretime en uygun şekilde düzenlenmesi ve öğretmenin liderliğinde bütün sürecin yönetilmesidir (Gökalp ve Gönülal, 2017: 43-44).

Çağdaş sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğretim sürecinde kendilerini mutlu ve keyifli hissedecekleri, derslerinde başarılı olmaları için gereken bütün koşulların düzenlenmesidir. Bu süreçte, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve ortaya çıkabilecek sorunlarında çözümlenmesi de bulunmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf içindeki yaşantıyı oluşturan farklı etmenlerin karmaşıklık oluşturmaktan eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi yaklaşımlarında her öğrenci biricik ve değerli olarak kabul edilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin gelişimlerine uygun öğretim programının etkin şekilde verilmesini sağlayan bilinçli ve sistemli çalışmaların bütünüdür. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması için sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi için yapılan bütün etkinlikler sınıf yönetimi kapsamı içindedir. Sınıf yönetimi, planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerinin belli model ve ilkelere uygun olarak yapılmasını gerektirmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008: 125).

2.2.2. Sınıf Yönetiminin Önemi

Öğretmenlerin başarısı bir yönü ile sınıflarını düzenlemeleri ve koordine etmelerine bağlıdır. Sınıf yönetiminin temel amacı, öğretim sürecinin etkin şekilde uygulanmasına yönelik çabaların sistemli bir şekilde yapılmasıdır. Bu anlamda, öğrencinin en uygun fiziksel koşullarda eğitim alması, kendini keyifli hissetmesi ve öğretmenine güven duyması sınıf yönetimi ile sağlanır. Sınıf yönetimi, katı disiplin uygulamaları değildir. Öğretmenlerin, istenmedik öğrenci davranışları ile karşılaşmaları ve başa çıkma yöntemleri çağdaş sınıf yönetimi anlayışına göre etkileşim ile çözülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarını düzenlemeleri de sınıf yönetimi ile karşılanır (Bilir, 2014).

Sınıf yönetiminin odağında öğretmen ve öğrenci motivasyonu bulunmaktadır. Sınıfın güvenli, rahat, öğretime uygun bir şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin davranışlarının yönlendirilmesi ve sorumluluklarının pekiştirilmesi sınıf yönetimi uygulamaları ile sağlanır. Etkili bir sınıf yönetimi, öğretmen öğrenci ilişkisine dayanan sosyal ilişkilerin kurulması anlamına gelir. Bu yaklaşım, sınıf yönetiminde öğrencinin duygu ve düşüncelerini baskı ve zorlama ile değil, davranışlarının yönlendirilmesine dayanır. Bu

nedenle, sınıf yönetimi, öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak gösterilebilir (Erçoşkun, 2011).

Sınıf yönetiminin önemli özelliklerinden biri de eğitim yönetiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için ilk basamak olmasıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı eğitim yönetiminin başarısı ile doğrudan ilişkilidir. Sınıfın fiziksel kaynakları, eğitim programı, öğretmen ve öğrenci davranışlarının yönlendirilmesinin temel amacı, öğretim sürecinin önündeki engellerin kaldırılarak öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmeleri ve verimli olmalarıdır. Sınıf yönetiminin etkinliği öğrencilerin akademik gelişimlerini olduğu kadar bireysel gelişimlerini de destekleyecek niteliktedir (Başar, 1999).

Sınıf içindeki etkinliklerin başarılı olması öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır. Karmaşık ve çok boyutlu yapısı sınıftaki fiziksel ve sosyolojik değişkenlerin uyumlu hale getirilmesi, öğrencilerin odağında olduğu çabaları kapsamaktadır. Öğretim etkinliğinin başarısı, sınıf içindeki bütün unsurların başarılı bir şekilde bir araya getirilmesi ve öğrencilerin öğrenmelerindeki sorunların aşılmasına bağlıdır (Eren, 2018: 95).

2.2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Çağdaş eğitim yönetiminde tek ve etkili bir sınıf yönetimi modeli bulunmamaktadır. Okul ve sınıfın içinde olduğu toplumsal çevrenin özellikleri, sınıfın sahip olduğu fiziksel olanaklar, eğitim programlarının niteliği, öğrencilerin akademik düzeyleri ve bireysel gelişimleri ile öğretmen becerileri sınıf yönetimi modellerini etkileyebilmektedir. Buna karşılık geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları önemli farklılıkla nedeniyle birbirinden ayrılmaktadır (Gökalp ve Gönülal, 2017: 44).

2.2.3.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Tarihsel süreç içinde gelişen geleneksel yöntem öğretmenin hâkim olduğu yapıyı işaret etmektedir. Geleneksel yaklaşıma göre sınıfın öğretim lideri ve yöneticisi olarak öğretmenler, sınıfın tek yöneticisidir. Öğrenciler ise edilgen konumdadır. Bu yaklaşımda, sınıf yönetimini belirleyen kural ve ilkelerin kesin bir şekilde yapılandırılması nedeniyle öğretmen öğrenci ilişkileri de tek yönlüdür. Geleneksel yöntemde öğretmen ile öğrenciler

arasındaki mesafe, değişmez kurallar ile belirlenmiştir. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki özne ve nesne arasındaki ilişkiye benzetilebilir (Aydın, 2013: 5-6).

Geleneksel yaklaşımda sınıf yönetimi, öğrencilerin disipline edilmesine yönelik davranışları kapsamaktadır. Öğretmenin hakimiyetini ortaya çıkaran bu davranışlar, eğitim ortamının etkinliğini azaltır. Öğrencileri üzerinde otorite kurarak sınıfı yöneten öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi davranışlarından yoksun olduğu anlaşılır. Geleneksel yöntem, baskıcı ve otoriterdir (Turan, 2015: 4).

Geleneksel sınıf yönetimi, disipline ve katı kurallara bağlıdır. Öğretmenlerin bilgi verici olarak ilettikleri mesajların öğrenciler tarafından alınması sürecinde etkileşim sağlanmaz. Öğretmenlerin davranışlarında ise ceza ön plandadır. Disiplinli olmak ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik cezalandırma sistemi ile düzenin sağlanmasına çalışılır. Öğrenciye ilgi göstermek ise öğrencinin şımaracağı endişesine neden olur. Geleneksel sınıf yönetimi öğretmenin tek ve belirleyici öğretmen yönetimine dayandığı için öğrencilerin yönlendirilmeleri de rehberlik değil cezalandırıcı davranışlar ile yapılmaktadır (Şengül, 2005: 166).

Geleneksel sınıf yönetimi eğitim sistemi içinde uzun süredir kullanılmaktadır. Bu sınıf yönetiminde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri ön planda değildir. Yönetici olarak öğretmen sınıf içindeki kararları tek başına alır ve uygular. Geleneksel sınıf yönetiminde öğrenci ile işbirliğine gidilmemesi gelişimsel açıdan izlenememelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin tarihsel olarak uzun süre geleneksel yaklaşımı öğrenciler üzerinde otorite kurmak için kullandıkları görülmektedir (Yalçınkaya ve Tombul, 2002: 97).

2.2.3.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğretim sürecini etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki de işbirliği bulunur. Öğrencinin nesne olmaktan çıkarak özne konumuna yükseldiği bu yaklaşımda, öğretmenin yönlendirmesi çerçevesinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini tartışabilmektedir. Buna göre, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımda yönetim sorumluluğu öğretmen ve öğrencilerdedir. Çağdaş eğitim yaklaşımının bir diğer özelliği de sınıf yönetiminin sistem içinde ele alınması ve sistem içindeki bütün etmenlerin tamamlayıcı bir unsur

olarak değerlendirilmesidir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin davranışlarından sorumlu olan öğretmen, davranış değişikliklerini rehberlik ile sağlar (Şentürk, 2007: 10).

Sınıfın yönetiminde öğrenci odaklı uygulamalar yönetimin bir sistem olarak değerlendirilmesi ile başlamıştır. Sosyolojik açıdan sınıfın sahip olduğu bütün unsurların etkileşiminin uyumlu olabilmesi dinamik bir süreç olarak öğrenci merkezli yönetime bağlıdır. Sosyal etkileşimin yoğun olarak yaşandığı sınıf ortamında bütün düzenlemeler iç ve dış etmenlerin oluşturduğu bu sisteme özgü olmalıdır. Bu nedenle, çağdaş yaklaşımda, öğretmenlerin temel sorumluluğu, öğrenci ile iletişim kurmalı ve sistemin diğer unsurlarını da koordine etmelidir. Öğrencinin ailesi, sosyal çevresi ve okuldaki paydaşlar, sınıf yönetiminin çözüm ortaklarıdır. Bütünsel bu yaklaşım, öğretmenin birleştirici ve eşgüdümleyici özelliklerini kullanması ile ortaya çıkar (Aydın, 2013: 6-7).

Çağdaş eğitim yönetiminde, öğretim sürecinin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Sınıf içindeki bütün uygulamalar öğrencilerin kendilerini eğitime hazır hissetmesi ve performanslarını en üst düzeyde gösterebilmesi için düzenlenmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde de öğrencilerini tanıması, psikolojik, bilişsel ve akademik gelişimlerini göz önüne alarak öğretim programını bu özelliklere göre düzenlemesi gerekmektedir. Çağdaş yaklaşımda bütün unsurlar öğrencilere dikkat edilerek seçilmektedir (Şengül, 2005: 167).

2.2.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi modellerinin öğretmenlerin yaptıkları durum analizine uygun olarak tercih edilebileceklerini göstermiştir. Buna göre tek ve en iyi bir model bulunmamakla birlikte öğretmenler istedikleri sınıf yönetimi modelini kullanabilir ya da modelleri birleştirerek uygulayabilir. Bu modeller, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört başlık altında toplanmaktadır. Sınıf yönetimi modellerini kesin hatlar ile birbirinden ayırmak zordur (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011: 1637).

2.2.4.1. Tepkisel Model

Geleneksel sınıf yönetimi modeli olan tepkisellik, öğretmenin sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarına cevap vermeyi benimsemesinden oluşmaktadır. Sınıf içindeki düzen ve uyum, ödül ve ceza sistemine dayanır. Tepkisel model genellikle sınıf üzerinde

bilgi liderliğini kullanamayan öğretmenler tarafından kullanılır. Tepkisel modelde disiplin, öğrenci davranışlarının baskılanması ile oluşturulur. Modelin temelinde sınıf içinde uyumu bozucu davranışların önceden alınan cezalandırma tedbiri ile ortadan kaldırılması bulunmaktadır. Ödüllendirmede öğrenci davranışlarının düzeltilmesi amacıyla kullanılabilir (Kaplan Özdal, Özdal ve Çağanağa, 2017: 12).

Tepkisel model, genellikle öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışları önlemesi ve öğrencilerine rehberlik etmesindeki beceri düzeylerinin düşük olduğunda tercih edilmektedir. Öğretmenler, sınıf içindeki düzeni disiplin müdahaleleri ile korumaya çalışırken, öğrenci motivasyonu ceza ile sağlanmaktadır. Sınıf içindeki öğrencilerin davranışlarının ortaya çıktıktan sonra müdahalenin gerçekleşmesi, istenmeyen davranışa karşı bir cevaptır. Öğretmenlerin hâkim olduğu öğretme sürecinde öğrencilere yönelik empati kurulmaması ve etkileşime geçilmemesi modelin eleştiri alan yanlarını oluşturmaktadır (Gözcü Yaprak, 2019: 25).

2.2.4.2. Önlemsel Model

Sınıf yönetiminde önlemsel model, istenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlamaktadır. Modele göre, sınıf ortamının düzeninin sağlanması ve öğretimin önündeki engellerin kaldırılması için önceden tahmin edilebilir sorunların önlenmesi gerekmektedir. Böylece, hem sınıfın sahip olduğu fiziksel kaynakların düzenlenmesinde hem de öğrenci davranışlarının koordine edilmesinde zaman ve maliyet avantajı sağlanır. Önleyici modelde, öğrencilerin davranışlarını otokontrol ile düzenlemesi, öğretmenin öğrenciye yönelik öz disiplinini geliştirmeyi öğretmesi gerekmektedir (İlgar, 2007: 51).

Modele, göre, öğretmenler sınıftaki öğrencilerini tanıyarak hangi davranışlarda bulunacağını tahmin edebilir. Önleyicilik, bu davranışların sınıf içindeki uyumu bozmadan önlenmesini içermektedir. Sınıf içindeki öğrencilerin davranışlarına “kültürel sosyalleşme süreci” perspektifinde rehberlik edilmesi önemlidir. Öğretmen, bir bütün olarak sınıftaki bütün öğrencilerin davranışlarını kolaylaştırıcı, düzenleyici, pekiştirici ve uzaklaştırıcı şekilde düzenleyerek öğretim sürecini düzenleyebilmektedir (Bilir, 2014: 205).

2.2.4.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, sınıf içindeki her öğrencinin biricik ve değerli olduğu göz önüne alınarak sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesidir. Sınıftaki öğrencilerin bütün özelliklerinin tanınması modelin ilk basamağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, sosyal, davranışsal ve akademik gelişimlerinin izlenmesi, öğretim sürecinin nasıl planlanacağını da belirler. Öğrenci gelişimlerinin farklı olması nedeniyle, bu modeli benimseyen öğretmenler, duruma uygun bir yöntem geliştirirler. Gelişimsel modelin bir başka özelliği de öğrencilerin merkezde olduğu sınıf yönetimi modeli olarak, her öğrenciden gelişimine uygun davranışların beklenmesidir (Şentürk, 2007: 9).

Gelişimsel modelde farklı uygulamalar yapılabilmektedir. Öğretim sürecinde bu uygulamaların belirleyicisi öğrencilerin gelişimsel düzeyidir. Öğrencilerin sosyal öğrenme düzeyleri de gelişimlerini etkiler. Her öğrenci, sınıf içindeki davranışlarını kontrol etmeyi ve istenmeyen davranışların neler olduğunu öğrendiğinde gelişimsel özellikleri uyum içinde yönetilebilir. Bununla birlikte; gelişimsel sınıf yönetiminin başarılı olması için öğrencilerin gelişim düzeylerinin doğru bir şekilde analiz edilmesi önemlidir. Bu uyum yakalandığında, öğrencilerin davranışları zaman içinde koordine edilebilir. Modelde, öğrenci gelişimlerinin sadece fiziksel, bilişsel ve duygusal açıdan değil, sosyal çevresinin etkisi ile oluşan deneyimsel düzeylerinin de izlenmesi gerekmektedir (Bilir, 2014: 205).

2.2.4.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, bütün sınıf yönetimi modellerinin karma bir şekilde uygulanması ve öğretmenin durumsal farkındalığı ile yönetimi belirlemesidir. Bütünsel modeli benimseyen öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerine uygun öğretim süreçlerini belirlerken, ortaya çıktığında sınıfın düzenini bozacak davranışlara karşı önlem alabilirler. Bu önlemlere karşılık ortaya çıkan öğrenci davranışları da tepkisel modele uygun olarak düzeltilir. Modelin bir başka özelliği de sistem yaklaşımı olarak tanımlanmasıdır. Sistem yaklaşımı, öğrencinin içinde yetiştiği sosyal çevrenin de incelemesini gerekli kılmaktadır. Bütünsel modelde, gelişimsel ve önlemsel modelin hâkim olması, buna karşılık tepkisel modelin uygulanma düzeyinin ise düşük tutulması tavsiye edilmektedir (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011: 1638-1639).

Bütünsel model, sınıfın bir sistem olarak ele alınmasını sağlarken, öğretmene de istediği modelleri karma bir şekilde kullanması için esneklik sağlamaktadır. Öğrencilerin tek tek bireysel gelişimlerinin izlenmesi yanında, gruplara yönelmesi de bu modelde söz konusudur. Öğrencilerin davranışlarının yönlendirilmesi sadece sınıf içinde değerlendirilmez. Sosyal çevre olarak tanımlanan aile, okul ve arkadaş çevresi de model dahil edilerek farklı uygulamalar geliştirilebilir (Bilir, 2014: 205).

2.2.5. Sınıf Yönetimine Etki Eden Etmenler

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etkenler iki başlık altında sınıflandırılabilir. Bunlarda sınıf içi etmenler, sınıfın sahip olduğu fiziksel unsurlar, öğretmen davranışları, öğretimin düzenlenmesi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış düzenlemeleridir. Sınıf dışı etmenler ise aile, okul ve çevredir.

2.2.5.1. Sınıf İçi Etmenler

Öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği süre içinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin, sınıf içindeki bütün etmenleri dikkate alması ve sınıfının yönetimine ilişkin davranışlarını buna göre düzenlemesi gerekmektedir. Etkili bir sınıf yönetiminde, sınıf içi etmenlerin sürekli olarak kontrol altında tutulması gerekmektedir (Yüksel, 2013: 33).

a) Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıfın fiziksel ortamı öncelikle öğretmen ve öğrencinin ders sırasındaki konsantrasyonu ile ilgilidir. Bu nedenle, sınıfın sahip olması gereken belli fiziksel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda gösterilmektedir (A.g.e., 2013: 41):

- Sınıfın fiziksel büyüklüğü öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri alana sahip olmalıdır. Sınıfın havalandırma, ısı ve ışık açısından da yeterli olması önemlidir. Aşırı sıcak ve aşırı soğuk sınıflar eğitimi etkilerken, sınıfın havasız olması ya da ışık kaynaklarının yetersiz olması da önemli bir sorundur.
- Sınıf yönetiminin etkililiğinin artması için sınıf mevcudunun en fazla 20-25 öğrenci arasında olması gerekmektedir. Bu sayının üzerindeki sınıflarda, öğretmen öğrenci iletişimi zorlaşır ve öğrencilerin ilgisi azalır.

- Sınıfın fiziksel büyüklüğünün öğrenci sayısına uygun olarak belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, kullanılan ekipman ve araçların ergonomik olması, öğrencilere zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi önemlidir.
- Sınıfın iklimlendirilmesi, mevsimsel özelliklere dikkat edilerek yapılmalıdır. Sınıf ısısının oda sıcaklığında olması yeterlidir.
- Işık kaynaklarının öğrencileri rahatsız etmeyecek ya da aşırı uyarıcı olmayacak şekilde düzenlenmesi, ışığın rengi ve yönü de ders sürecinde sınıf ortamı açısından düzenlenmesi gereken etmenlerdendir.
- Sınıfın renklerinin öğrencilerin psikolojilerini olumlu etkileyecek şekilde sıcak renklerden seçilmesi, sınıfta yer alan oturma grupları ve masaların da renklerinin uyumlu olması gerekmektedir.
- Sınıfın yer kaplaması ve tavanlarının da yeterli düzeyde olması, ses izolasyonunun yapılması ve sınıf içindeki yankının önlenmesi gerekmektedir.
- Sınıftaki masa ve sandalyelerin sınıf düzenini oluşturacak şekilde düzenlenmesi, sınıfın sahip olduğu ekipmanlara ulaşımın kolay ve düzenli olması gerekmektedir. Sınıf yönetiminde oturma düzeni sınıfın fiziksel yapısına uygun olarak dikkatli bir şekilde planlanmalı, her öğrenci tahtayı ve öğretmeni kolaylıkla göreceği şekilde planlama yapılmalıdır.

Sınıfın fiziksel özellikleri bütünsel olarak eğitim ve öğretimi etkiler. Sınıf ısısının yüksek ya da düşük olması, sınıfın binanın hangi cephesinden olduğu, öğretmen ve öğrencinin gün ışığından yararlanması ve ısı öğretimin konforu açısından önemlidir. Sınıfın, öğrenci kullanımına uygun olması, sıra ve masaların düzeni ile sınıfın genel görünüm ve temizliği de oldukça önemlidir. Örneğin, eğitim yönetiminde küçük yaşlardaki öğrencilerin sınıflarında pembe büyük yaşlardaki öğrencilerin sınıflarında mavi renk önerilmektedir (Ada, 2000: 2).

b) Öğretmen

Öğretimsel sürecin lideri olan öğretmen sınıf yönetiminin en önemli ögesidir. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler, sınıf yönetimindeki deneyimleri ve bilgileri sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Etkin bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin, mesleklerini sevmesi, öğrencilerine olumlu yaklaşması gerekmektedir. Öğretmen tutumlarına ek olarak, belli olanaklara sahip olması gerekmektedir. Sınıfın fiziksel yetersizliklerinin aşılması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin

sınıf yönetimine ilişkin geleneksel yöntemleri tercih etmeleri yönetsel açıdan da önemli bir sorun olabilmektedir (Güven ve Karşlı, 2014: 6).

c) Öğrenci

Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Sınıf yönetimine ilişkin bütün çabalar, öğrencilerin dersi en uygun şartlarda ve yüksek bir motivasyon ile takip etmesine yöneliktir. Öğrencilerin davranış değişiklikleri, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrenmeye yönelik rehberlik ve öğrencinin sınıfta kendisini mutlu hissetmesine yöneliktir. Sınıf yönetimi de temelde, öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinimlerine dayanmaktadır. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi, yönetilmesi ve böylelikle öğrenciyi öğrenmeye motive edici önlemlerin alınması yine öğretmenin sorumluluğundadır (Vatansever Bayraktar, 2015: 1087).

Sınıf yönetiminin bir başka özelliği de öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimlerinin sağlanmasıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespit edilmesi gerekir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini öğretmenlerine aktarması aidiyet duygusunu geliştirir. Öğrenciler ile işbirliği içinde olunması ise çağdaş sınıf yönetimi anlayışını işaret etmektedir. Öğrencilerin sınıfın güvenilir bir yer olduğuna yönelik inançları, öğretmeni ile kurulan ilişkideki güven, insancıl ilişkilere dayalı bir sınıf iklimi ile oluşturulur. Bu nedenle, sınıf yönetiminde öğrencinin öz disiplinin geliştirilmesi ve kendi kişiliğini benimsemesi oldukça önemlidir (Sezer, 2018: 536).

Sınıf yönetiminin öğrencilerin davranışlarına rehberlik edilmesi süreci olarak tanımlanması, öğrenci katılımını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin, sınıf yönetiminde öz düzenleme ve bireysel öğrenme becerilerinin öğretmen tarafından geliştirilmesi, olumlu sınıf yaşantısının temeli sayılabilir. Bu amaçla, öğrencilerin davranış değişikliklerinin nasıl etkileneceği, öğretmen liderliğinin sonuçları ve psikolojik etkenler öne çıkmaktadır. Böylece, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de artacaktır (Kırbaç, 2019: 34).

d) Zaman yönetimi

Zaman yönetimi sınıf yönetiminin parçasıdır. Sınıf içinde eğitim ve öğretim süresinin öğrencilerin dikkatlerini en verimli şekilde sağlayacakları şekilde düzenlenmesi, ayrıca öğretmenin zaman yönetimine dikkat etmesi gerekmektedir. Öğretim açısından zamanın etkili kullanılması için aşağıdaki zaman yönetimi davranışları önem arz etmektedir (Ada, 2000: 6-7):

- Sınıfta dersin başlaması ve bitişi disiplinli ve öğrencilerin alışmalarını sağlayacak şekilde yapılmalıdır.
- Ders sırasında öğretim faaliyetlerinin bölünmesi, dersin işlenişine yönelik dikkatlerin dağılmasına neden olmaktadır. Dersin başlamasından sonra, sınıfa girilmesi, geç kalmış öğrencinin alınması ya da duyuru yapılması dersin bölünmesine neden olur.
- Dersin işlenmesinde zaman kaybına neden olan konuşmalar, yoklamanın uzatılması, tahtanın silinmesi, öğretim sürecinde gerekli araç ve gerecin ders esnasından getirilmesi, zaman kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle, zaman kaybına neden olan işlemlerin ya önceden yapılması ya da hızlı bir şekilde yerine getirilmesi gerekmektedir.
- İstenmeyen öğrenci davranışlarının engellenmesi de zaman yönetiminde önemli sorunlara neden olabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri ile tartışması, disiplini bozan hareketlerin engellenmesinde sözlü iletişime geçilmesi genellikle dersi böler.
- Ders sürecinde belli eğitim süreçlerinin birbirini tamamlayacak şekilde yapılması ve ders esnasında kopukluk oluşmamasına özen gösterilmelidir.

e) İlişki yönetimi ve davranış düzenlemeleri

Sınıf yönetimi bir ilişki yönetimidir. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerin davranışlarını etkilerken iletişim içinde olmak zorundadır. Bu davranışa ek olarak öğrencilerin birbirleri ile ilişkileri de davranışlarını etkiler. Sınıf içinde, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışlarını düzenlemesinin en temel nedeni, diğer öğrencilerin önünde olan davranışların açık bir şekilde izlenmesidir. Bu nedenle, sınıftaki bütün davranışlar herkesin açık denetimi altındadır (Başar, 1999: 14).

Sınıf yönetimi öğrencilerin istenmedik davranışlarının önlenmesi ve işbirliği içinde sınıf düzenini sağlayacak şekilde davranış düzenlemesi gerektirmektedir. Öğrenci davranışlarının denetlenmesi, probleme davranışların olumlu davranışlar ile değiştirilmesi, sınıf yönetimi kapsamındadır. Öğrencilerin davranışlarının yönetimi öncelikle ilişki yönetimini ön plana çıkarır. Öğrencileri ile işbirliği içinde olan öğretmenler, sınıf içinde kontrolsüz, kontrollü, kasıtlı ve bilinçsiz davranışları tespit etmek ve sürekli olarak düzenlemek zorundadır (Sarıtaş, 2006: 169).

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışları birbirinden farklılıklar içermektedir. Sınıf içinde öğrenci yaşatışının düzenlenmesinde bu davranışların öğretim sürecini en iyi şekilde devam ettirmek açısından düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf içinde istenmeyen davranışlar aşağıda gösterilmektedir (Charles, 1992; Akt: Pala, 2005: 171):

- Saldırı: Öğrencinin, sınıf içinde diğer öğrencilere ya da öğretmene yönelik olarak fiziksel ve sözlü saldırılarıdır.
- Ahlaksızlık: Öğrencinin ahlaki açıdan yapmaması gereken davranışlardır. Yalan söylemek, hırsızlık yapmak ya da kopya çekmek bu tür davranışlara örnek gösterilebilir.
- Sınıf Yönetimine Karşı Gelme: Öğrencinin öğretmenin talimatlarına uymaması ve istediği gibi davranmaya devam etmesidir.
- Saygısızlık: Sınıf içinde bağırma, arkadaşlarını rahatsız etme, ders sürecinde ayağa kalkma dolaşma davranışlarıdır.
- Zamanı boşa geçirme: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenmedir.

Öğrencilerin davranış değişikliğine rehberlik edilmesi yalnızca öğretim süreçlerine hazır oluşlarını sağlamaz. Bu davranış değişimleri, sınıf yaşantısının huzur içinde gerçekleşmesi içinde önemli bir etkidir. Sınıf içinde istenmeyen davranışlardan etkilenen öğrencilerin başında davranışın sahibi öğrenci gelmektedir. Davranış değişimi yapılabilmesi için pekiştirici öğretmen davranışlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Olumlu davranış gösteren öğrencinin örnek gösterilmesi, teşekkür edilmesi ödüllendirilmesi önemlidir. Olumsuz davranış gösteren öğrenciler ile dersten önce ve sonra konuşma, ismi ile hitap etme, sesin yükseltilmesi, mimik ve jestlerle ikaz, öğrencinin omzuna dokunulması gibi yöntemlerde benimsenebilir (Zontul ve Mert, 2015: 92-93).

2.2.5.2. Sınıf Dışı Etmenler

Sınıf yönetiminde sınıfın içinde olmayan etmenlerde etkili olmaktadır. Bu etmenler, öğrencilerin gelişimlerini ve davranışlarını etkileyen aile, okul çevresi ve sosyal çevresidir.

a) Aile

Aile çocuğun ilk sosyal çevresi olarak davranışlarını öğrendiği kurumdur. Bireyler, doğumlarından itibaren ailedeki kişiler ile etkileşim içinde davranışlarını öğrenirler. Her birey, dünyaya geldiği ailenin özelliklerine uygun olarak belli davranış kalıplarına sahiptir ve kişiliği aile ortamında gelişir. Ailenin sosyoekonomik durumu, kültürel ve eğitim düzeyi, çocuğun okula başlamadan önceki yaşantısını belirler (Atıcı, 2014: 416).

Aile içindeki bütün bireylerin birbirine davranışları çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Anne ve babanın çocuğa yönelik tutumları, aile içi şiddet, çocuğun yetiştiriliş tarzı, bireyin davranışlarını etkiler. Çocuğun sınıf ortamında bu davranışları devam ettirmesi beklenmektedir. Sosyal ilişkilerin bu yönü ile sınıf içinde yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması gerekebilir. Çocuk aile içindeki davranışlarının hangilerinin olumlu hangilerinin olumsuz olduğunu sınıf ortamında öğrenmektedir (Güven ve Karslı, 2014: 4).

Öğrenciler, ailelerindeki belli etmenlerden etkilenen davranışlarını sınıf ortamında da göstermektedir. Okula başlayan öğrenciler, ailelerinden gelen kültürü, davranış kalıplarını ve toplumsal değerlerini de getirmektedir. Ailenin tanınması çocuğun sınıf içindeki davranışlarının nedenleri üzerine ipuçları verebilmektedir. Aileyi iyi tanıyan bir öğretmen olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

b) Okul

Okulun sosyal çevresi öğrenci davranışları üzerinde etkilidir. Günün belirli bir zaman dilimini okulda geçiren öğretmenler, diğer öğrenciler ile iletişimlerinde okulun kültüründen etkilenebilmektedir. Okul içinde şiddetin hâkim olması, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını geliştirmesine neden olabilir. Okulun sahip olduğu değerler sistemi, kültürel yapısının etkisi, okul yönetiminin etkinlikleri öğrencilerin olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilenmesine neden olur. Okul yönetimlerinin öğrencilere yönelik tutumlarında okulun güvenli ve istenilen bir yer olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir (Yener, 2011: 16).

Sınıfın içinde bulunduğu okul, öğrencinin etkilendiği bir sosyal çevredir. Bu sosyal çevrenin özellikleri çocuğun kişilik gelişiminde etkilidir. Okulun sahip olduğu fiziksel özelliklerden binaların yapısı, yeterliliği, okulun nasıl bir yer olduğunu belirler. Okuldaki

öğrenci sayısı, personelin yeterliliği, temizliği de fiziksel özellikler açısından önemlidir. Okulun sosyal çevresindeki disiplin anlayışı, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkilidir (Yüksel, 2013: 26).

c) Sosyal çevre

Okul ve sınıf, sosyal çevre içinde bulunmaktadır. Öğrencilerin diğer arkadaşları ile okul dışındaki etkileşimi, sosyal çevresinin sosyoekonomik düzeyi ve kültürel yapısı tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Sınıf yönetiminde, öğrenci sosyal çevresinden edindiği olumsuz davranışları sürdürebilmektedir. Öğrencinin yaşadığı çevrenin olumsuz davranışları üzerindeki etkisinin önlenmesi sınıf yönetiminde davranış değişikliği açısından önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin gelişimini olumsuz düzeyde etkileyen sosyal çevrenin etkilerinin azaltılması, sınıf içindeki yaşantının bu davranışlardan arındırılması zaman alabilmektedir (Atıcı, 2014: 417).

Sosyal çevre, öğrencinin yaşadığı fiziksel alandaki toplumu ifade etmek için kullanılmaktadır. Etkin bir sınıf yönetimi, çocuğun ailesi ile birlikte sosyal çevresinin de analiz edilmesi ile başlamaktadır. Okulun içinde olduğu toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerinin bilinmesi, sınıfın tıpkı bir toplum olarak algılanmasını sağlar. Öğrencilerin çevrelerinden sosyal öğrenme ile edindikleri davranışların düzenlenmesinde kaynakların tespit edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerin bilinmesi öğrencilerin direncinin aşılmasını sağlayacaktır (Ada, 2000: 4-5).

2.2.6. Sınıf Yönetimi İçin Gerekli Öğretmen Özellikleri

Sınıf yönetiminin başlangıcı öğretmenin öğretim lideri olmasıdır. Öğretim liderliği, öğrencilere ilham verilmesi ve duygusal etkileşim ile yönlendirilmesi sürecidir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır. Sınıftaki kaynakların yönetilmesi, ilkelerin, programların belirlenmesi, öğrenci iletişiminin düzenlenmesine ilişkin beceriler, olumlu öğrenci davranışlarını ortaya çıkarabilecek becerilerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini sınıf içinde mutlu hissedebilmesi ve derse hazır olmaları için gerekli şartları sağlayacak tüm etkinliklerle ilgilenmek zorundadır (İlgar, 2007: 12).

Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için çağdaş yönetim yaklaşımlarına uygun olarak öğrencilerin, duygu, düşünce ve davranışlarının öğretim sürecinin merkezinde yer alması gerekmektedir. Olumlu sınıf yaşantısı ve iyi bir öğrenme çevresi

öğretmen becerilerine bağlı olduğu için, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerini tanıma, anlama ve gelişimlerini analizlerindeki başarıları uygulamalarına yansıtacaktır. Ancak etkili bir sınıf yönetimi için bu beceriler yeterli değildir. Sınıf yönetiminin öğrenci etkileşimine dayanması nedeniyle sınıf yönetim ile ilgili bilgilerin uygulanması da önemlidir (Karabıyık ve Işıkdoğan Uğurlu, 2019: 224-225).

Sınıf yönetimi açısından öğretmenlerinin başarısını etkileyen birinci etmen, öğrencilerin özelliklerinin tanınması ve analiz edilmesidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin sadece kontrol edilmesi ya da disiplin sağlanması değildir. Sınıf yönetimi açısından başarılı öğretmenler, öğrenci odaklı yaklaşımları bilen, iyi bir iletişimci olan, öğrencilerini tanıyan öğretmenlerdir. Sınıf yönetiminde, her öğrencinin kendine has özellikleri ile biricik olduğu kabul edilir. Bu nedenle, sınıf yönetiminde öğrenciyi tanıma, etkileşim ve sosyalleşme zorunludur (Turan, 2015: 3).

Etkili bir sınıf yönetimi, belli kural ve ilkelerin benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin, çağdaş eğitim perspektifinde öğrenci odaklı bir sınıf yönetimini gerçekleştirmesi hem kendi öğrenmesine hem de öğrencilerini yönlendirmesine bağlıdır. Bu süreçte dört ana boyut bulunmaktadır (Eren, 2018: 130-131):

- Öğretmenlerin sınıflarında istedikleri koşulları tanımlaması gerekmektedir. Öğretmenin nasıl bir sınıf istediğini öğrencileri ile paylaşması sınıf yönetimin ilk adımudur. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesi, beklentilerin birlikte oluşturulması, bütünleşme açısından önem taşımaktadır.
- Öğretmenlerin, sınıfı oluşturan bütün unsurları analiz etmesi davranışlarına yön verecektir. Sınıfın fiziksel koşulları, sahip olunan eğitim ve öğretim araçları tanınmalıdır. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerinin sahip oldukları özellikleri de analiz ederek, yaşları, akademik başarı düzeyleri, gelişimlerine yönelik bilgi sahibi olması gerekmektedir.
- Etkili bir sınıf yönetimi; amaçlanan en uygun şartların var olan şartlar ile karşılaştırılması ve buna uygun yönetsel uygulamaların işletilmesidir. Bu boyut, öğretmenlerin öğrencilerini nasıl yönlendireceğini, uygulamalarını hayata nasıl geçireceğini belirleyen yöntem, uygulama ve araçları seçmesini sağlar.

- Son boyut ise sınıf yönetimindeki başarının ölçülmesi ve etkililiğin değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede, sadece öğrencilerin durumlarının analiz edilmesi yeterli olmayacaktır. Öğretmenler kendi yetkinliklerini de değerlendirmeli ve başarılarını ölçmelidir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri geliştirilebilir. Sınıf içi etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sistemli çalışmalardır. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim süreçlerindeki davranışlarını organize edilmesi dinamik bir süreç olduğu için en uygun modelin seçimi ve etkin katılımın sağlanması sürekli olarak denetlenmelidir. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde oluşabilmesi en uygun sınıf yöntem modelinin belirlenmesi ile gelişir. Bu süreçte öğretmenlerin öncelikle sınıf yönetimine ilişkin kavramsal düzeyde bilgisinin geliştirilmesi daha sonrasında ise beceri alanlarının düzenlenmesi yararlı olmaktadır (Gökalp ve Gönülal, 2017: 45).

Sınıf yönetiminde etkili olan bir başka öğretmen becerisi de uygulamaların sonuçlarının nesnel bir şekilde değerlendirilmesidir. Değerlendirmede, hem sınıfın fiziksel kaynaklarının nasıl kullanıldığı hem de olumlu öğrenci davranışları analiz edilir. Bu değerlendirmeye ek olarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenleri de anlamaya çalışması yararlı olmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak sınıf yönetimlerini sürekli geliştirmeleri mümkündür. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ve olumlu davranışlar, öğrenciler ile paylaşıldığında geri bildirim de yapılmış olur (Bakioğlu, 2009: 23-24).

2.3. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin başarı yönelimleri, sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile ilgili araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde yapılmış başarı yönelimleri, sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Avcu vd. (2020) öğretmenlerin başarı yönelimlerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ustalık ve performans kaçınma boyutunda cinsiyete göre farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin eğitim ve öğretim

faaliyetlerinde erkek öğretmenlere göre daha yüksek ustalık becerileri gösterdikleri ve erkek öğretmenlerin kadın akranlarına göre mesleki sorunlardan daha fazla kaçınma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, ustalık ve yetenek boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, haftalık ders yüküne göre yetenek yaklaşımı ve işten kaçınma boyutlarının farklılaştığı belirlenmiştir.

Yılmazsoy, Özdiç ve Kahraman (2018) öğretmenlerin sanal sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sanal sınıf yönetimi düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sanal sınıf yönetiminde motivasyon, sınıf içi iletişim, öğretim liderliği, sınıf kuralları ve davranış yönetimi öğretimin planlanması ve uygulanmasına yönelik görüşleri düzeyi de yüksek olarak tespit edilmiştir.

Adıgüzel (2016) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durum, kıdem, aldıkları ücretlerden memnun olma durumu, okuldaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin isteyerek seçmeyen öğretmenlerin düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kayan ve Kozikoğlu (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları düzeyi çok yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışlarını daha fazla kullandıkları ve anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve derse başlama ve ilgi çekme davranışlarında 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

İşler (2016) Anadolu liselerinde akademik başarının artırılmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, öğrencilerin başarılarını derste başarılı olma ve iyi bir karakter sahibi olmak üzere iki boyutta değerlendirmiştir. Öğretmenlerin yarısı öğrenci başarılarına olumlu olarak

değerlendirirken, diğer yarısı memnun değildir. Eğitim yöneticileri kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirtirken, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenin aile olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2016) sınıf öğretmeni öğrencilerinin başarı yönelimlerini farklı değişkenlerle ilişkilerini incelemiştir. Araştırmaya Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesinde okuyan 370 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma yönelimleri erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bölüm seçme değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir.

Köksoy (2015) müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya farklı üniversitelerden 1.250 müzik öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeylerinin genel liseden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu, kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğrenme ve performans yaklaşma yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği dışında başka bir iş yapıp yapmamayı düşünme durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tutaş (2011) üniversite öğretmen adaylarının başarı yönelimleri farklı değişkenlere açısından incelemiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesinde eğitim fakültesinde okuyan 887 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre başarı yönelimlerinde farklılık belirlenmemiştir. Buna karşılık, Algılanan yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrencilere göre ustalık hedef yönelimini daha fazla benimsedikleri algılanan yetenek düzeyi düşük olan öğrenciler yüksek olanlara göre performans kaçınma hedef yönelimini benimsedikleri belirlenmiştir.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) resmi veya özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel öğretmenlerinin sınıf yönetimi düzeyleri devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksek belirlenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek, 30-40 yaş ve 41 yaş üzeri öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeyleri de 20-30 yaş arası öğretmenlerden yüksek olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş, kıdem, mezuniyet açısından sınıf yönetimi düzeylerinde anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Şahin ve Altunay (2011) ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin uyarma davranışlarını erkek öğretmenlere daha fazla gösterdikleri, sınıf öğretmenlerin demokratik davranışlar ve etkileşimsel davranışları, derse başlama ve ilgi çekme davranışları düzeyinin diğer branşlardaki öğretmenlerden daha fazla gösterdiği belirlenmiştir. 1-5 yıl arası, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranış düzeyleri 11-15 yıl arası öğretmenlerinkinden yüksek olarak belirlenmiştir.

Küçüköğlü, Kaya ve Turan, (2010) sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya Ankara ve Ondokuz Mayıs üniversitelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 365 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme ve performans yaklaşma yönelimi öğretmen adaylarının başarıları üzerinde performans kaçınma yöneliminden daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kız öğretmen adayları lehine öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma düzeylerinde farklılaşma belirlenmiştir. Birinci sınıfa başlamış öğretmen adaylarının öğrenme yönelimleri ve performans yaklaşma yönelimleri diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksek tespit edilmiştir.

Ayar ve Arslan (2008) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarını öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, 4. Sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerini daha olumlu tespit ettiği belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu daha düşük olan öğrenciler, Öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerini sosyo-ekonomik durumu daha yüksek öğrencilere göre daha düşük değerlendirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetimi performans düzeylerinin de düştüğü belirlenmiştir.

Yalçınkaya ve Tombul (2002) ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimleri algıları ile okul yönetici ve denetmenlerin algıları arasında da farklılıklar

belirlenmiştir. Öğretmenlerin, zamanı verimli kullanma ve öğrenci katılımı boyutları diğer sınıf yönetimi boyutlarına göre düşük düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Okumuş (2002) birinci kademedeki okuyan öğrencilerin başarılarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenci başarısına yönelik farklı görüşlerde olduğu, evli ve bekar öğretmenlerin de öğrenci başarısını etkileyen faktörlere yönelik farklı görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça, öğrenci başarılarını etkileyen görüşleri de değişmektedir. Mesleki kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okulun sahip olduğu özelliklerin öğrencileri istekli hale getirme işlevinin kalmadığı görüşünün hâkim olduğu, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin ise öğrenci başarısı açısından faaliyetlerde bulunmak istedikleri ve zamanı yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılmış başarı yönelimleri, sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik görüşleri ile ilgili ulaşılabilen araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Heitritter (2018) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi davranışlarındaki beceri düzeyleri incelemiştir. Öğretmenlerin okulların sahip olduğu özellikler, öğrenci iletişimi ve eğitim sisteminin özellikleri nedeniyle sınıf yönetimi açısından zorlandıkları tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde deneyimsiz olmaları nedeniyle daha başarısız oldukları belirlenmiştir. Mesleki deneyim sahibi öğretmenlerin ise sınıf yönetimi beceri düzeyleri daha yüksektir. Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi açısından geliştirilmesi için kuramsal ve uygulamaları derslerin verilmesinin yarar sağlayacağı belirlenmiştir.

Babu ve Maruthai (2014) öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile otoriter liderlik stili arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenine göre sınıf yönetimi davranışlarında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Guan, Xiang, McBride ve Keating (2013) öğrencilerin başarı yönelimleri ve diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 171 öğrenci katılmış ve

Araştırmada 2x2 başarı yönelimi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin performans-yaklaşım hedefleri ve ustalık-yaklaşım hedeflerinin başarı yönelimlerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Aliakbari ve Darabi (2013) öğretmenlerin liderlik stili, kişiliği ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi davranışları ile liderlik stilleri ve kişilikleri arasındaki aynı yönlü kuvvetli ilişkiler belirlenmiştir. Sınıf yönetiminde başarılı olan öğretmenlerin dışa dönük kişilik ve dengeli kişilik yapısına sahip öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile sınıf yönetimi davranışlarını farklılaştırmaktadır. Buna göre sınıf yönetimi perspektifinde eğitim alan öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Matthews ve Kitsantas (2012) üniversitelerin müzik bölümlerinde çalışan müzisyenlerin başarı yönelimleri ile motivasyon ve performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 81 müzisyen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, performans yönelimlerinin çabalarını desteklediği, görev yönelimlerinin de öz yeterlik ve başarılarında daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Goraya ve Hasan (2012) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimi ve akademik performansları arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya notları yüksek ve notları düşük iki öğrenci grubu katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, notları yüksek öğrencilerin performans yaklaşma ve görev yaklaşma düzeyleri notları düşük öğrencilerden yüksek olarak tespit edilmiştir. Ancak performans kaçınma yöneliminde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin başarı yönelimi düzeyleri ile akademik performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve başarı yönelimi akademik performansın yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

Roache ve Lewis (2011) sınıf yönetiminde öğrenci sorumlulukları üzerine öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Geleneksel sınıf yönetimi modellerinden tepkisel sınıf yönetimini benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin davranış değişikliğini sağlamada zorluk yaşadığı ve dikkat eksikliklerine yol açtığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tepkisel modellere uygun olarak kullandıkları ödüllendirme ve cezalandırma sistemlerinin istenilen öğrenci davranışlarında etkili olduğu da araştırmada elde edilen bulgular arasındadır.

Gilpatrick (2010) öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında aynı yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli sınıf yönetimi modeli ise önleyici sınıf modelidir.

Holgado, Navas ve Lopez-Nunez (2010) profesyonel sporcuların başarı yönelimlerini incelemiştir. Araştırmaya 511 profesyonel sporcu katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sporcuların görev yönelimlerinin motivasyonları ile ilişkisi olduğu ve ısrarlı çabalarını sürdüren sporcuların başarı yönelim düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başarı yöneliminde bireysel yetkinliklerine inanan sporcuların görev yönelimlerini geliştirdiği de elde edilen sonuçlar arasındadır.

Fouladchang, Marzooghi ve Shemshiri (2009) üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 302 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin başarı yöneliminde daha yüksek performans yaklaşma düzeyine sahip olduğu, son sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerine göre ustalık hedef yönelimi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından başarı yöneliminde ise anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Melnick ve Meister (2008) mesleki deneyimi fazla ve az olan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki kaygılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve veli ilişkileri açısından mesleki deneyimi yüksek öğretmenlere göre daha fazla kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akademik hazırlık ve zaman yönetiminde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Grift (2007) Avrupa'daki dört ülkede görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı incelemiştir. İngiltere, Belçika, Almanya ve Hollanda'da çalışan öğretmenlere yönelik araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ile sınıf yönetimi, güvenli sınıf iklimi, öğrenme ve öğretme modelleri arasında önemli bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin tutum ve davranışları ile öğrenci başarıları arasında aynı yönlü ilişkiler de belirlenmiştir.

Mattern (2005) öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerini incelemiştir. Araştırmaya 143 öğrenci katılmıştır. Araştırmada hem ustalık hem de performans hedefleri yüksek olan öğrenciler ile her iki boyuttan sadece birinde yüksek düzeyde olan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, her iki hedef türüne de eşzamanlı olarak sahip olan öğrencilerin bir kısmının yüksek ustalık hedeflerine, yüksek performans-yaklaşma hedeflerine ve yüksek ustalık ve yüksek performans hedeflerine sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf değişkenine yönelik bir farklılık ise tespit edilmemiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, araştırmanın veri toplama araçları, araştırma verilerinin toplanması ve araştırma verilerinin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama çalışmadır. İlişkisel tarama araştırmalarında iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkilerin varlığı ve düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Böylece, iki değişken arasındaki ilişki ve birlikte değişim dereceleri tespit edilmeye çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2017: 107).

Araştırma modelinde, bağımsız değişken öğretmenlerin başarı yönelimleri ve bağımlı değişken sınıf yönetimi davranışları olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Model olarak öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki incelenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde MEB'e bağlı devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırmada örneklem belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri anketleri cevaplamıştır. Bu yönüyle de uygun örneklem yöntemi de katılımcıların belirlenmesinde kullanılan bir örnekleme yöntemi olmuştur.

Araştırma evrenini 2020-20201 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde MEB'e bağlı ilkokul kademelerinde kadrolu 1.351 öğretmen ve sözleşmeli 338 öğretmen olmak üzere 1.689 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü www.surveysystem.com sitesinde hesaplanmıştır (URL-1).

Buna göre, 1.689 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hata payı düzeyi için çalışma grubu büyüklüğü yaklaşık 314 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının 391 olduğu göz önüne

alındığında çalışma grubu büyüklüğünün güvenilir olduğu görülmektedir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmenlerin Demografik Özellikler		N	(%)
Yaş	22-30 Yaş	116	29,7
	31-40 Yaş Arası	144	36,8
	41 ve Üzeri	131	33,5
Cinsiyet	Kadın	227	58,1
	Erkek	164	41,9
Medeni Durum	Evli	269	68,8
	Bekar	122	31,2
Görevi	Sınıf Öğretmeni	263	67,3
	Branş Öğretmeni	128	32,7
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	89	22,8
	6-10 Yıl	103	26,3
	11-15 Yıl	66	16,9
	16-20 Yıl	75	19,2
	21 yıl ve üstü	58	14,8
Okulda Çalışma Yılı	1-2 Yıl	92	23,5
	3-4 Yıl	82	21,0
	5 Yıl ve üstü	217	55,5
Toplam		391	%100

Araştırmaya katılan ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin, %29.7’si 22-30 yaş, %36.8’i 31-40 yaş arası ve %33.5’i ise 41 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin %58.1’i kadın ve %41.9’u erkektir. Öğretmenlerin %68.8’i evli ve %31.2’si bekindir. Öğretmenlerin %67.3’ü sınıf öğretmeni ve %32.7’si ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %26.3’ü 6-10 yıl, %16.9’u 11-15 yıl, %19.2’si 16-20 yıl ve 14.8’i 21 yıl ve üstü mesleki çalışma yılına sahiptir. Öğretmenlerin okulda çalışma yılını incelendiğinde ise %23.5’i 1-2 yıl, %21.0’i 3-4 yıl ve %55.5’i ise 5 yıl ve üstü görev yapmaktadır.

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, görevi, meslekte çalışma yılı ve okulda çalışma yılına yönelik bilgilerin öğrenilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

3.3.2. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği

Öğretmenlerin başarı yönelimlerinin belirlenmesini amaçlayan Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği, Mascrot, Elliot ve Cury (2015) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Yerdelen ve Padır (2017) tarafından uyarlanan ölçekte 6 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipi ölçek olarak 1 (hiç katılmıyorum) ve 7 (tamamen katılıyorum) aralığında puanlanmıştır. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği ifadeleri aşağıda gösterilmiştir göstermektedir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1033):

- Görev Yaklaşma : 1., 7., 13.,
- Görev Kaçınma : 4., 10., 16.,
- Öz Yaklaşma : 5., 11., 17.
- Öz Kaçınma : 2., 8., 14.,
- Diğerleri Yaklaşma : 3., 9., 15
- Diğerleri Kaçınma : 6., 12., 18.

Ölçekteki alt boyutların güvenilirlik testlerine göre Cronbach alfa değerlerinin Görev Yaklaşma .71, Görev Kaçınma .77, Öz Yaklaşma .82, Öz Kaçınma .71, Diğerleri Yaklaşma .80 ve Diğerleri Kaçınma .84 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 3x2 BY-Ö ölçeğine ait verilerin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Yerdelen ve Padır, 2017: 1033).

Araştırma için yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa değerleri, Görev Yaklaşma .55, Görev Kaçınma .68, Öz Yaklaşma .79, Öz Kaçınma .71, Diğerleri Yaklaşma .84, Diğerleri Kaçınma .86ve öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği .87 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği

Çalışmada veri toplama aracı olarak Şahin ve Altunay'ın (2011) Sınıf Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Ölçeği, öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi davranışlarını sergiledikleri ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine göre değiştiğinin belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 5'li Likert tipi ölçek olarak Hiç Katılmıyorum=1 ve Tümüyle katılıyorum=5 puanlama ile oluşturulmuştur. Ölçek yedi alt boyuttan ve toplam

40 maddeden oluşmaktadır (Şahin ve Altunay, 2011). Sınıf Yönetimi Davranışları ve ifadeleri aşağıda gösterilmiştir.

- Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.,
- Cezalandırma Davranışları : 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.
- Etkileşimsel Davranışlar : 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.
- İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.
- Uyarma Davranışları : 31, 32, 33.
- Demokratik Davranışlar : 34, 35, 36, 36, 37.
- Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları : 28, 29, 40.

Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Bu maddeler, 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., numaralı maddelerdir. Ölçekteki alt boyutların güvenilirlik testlerine göre Cronbach-Alfa değerleri, derse başlama ve ilgi çekme davranışları .78, cezalandırma davranışları .78, etkileşimsel davranışlar .80, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları .80, uyarma davranışları .61, demokratik davranışlar .62, beklenti ve kurallara uyuma davranışları .46. olarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının açıkladığı toplam varyans %50,05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise .90'dır (Şahin ve Altunay, 2011).

Araştırma için yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach alfa değerleri, derse başlama ve ilgi çekme davranışları .77, cezalandırma davranışları .86, etkileşimsel davranışlar .78, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları .76, uyarma davranışları .78, demokratik davranışlar .50, beklenti ve kurallara uyuma davranışları .51 ve sınıf yönetimi davranışları ölçeği .86 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Verilerin toplanması süreci öncesinde araştırmaya katılacak Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği, Sınıf Yönetimi Davranışları ve Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğini geliştiren ve Türkçeye uyarlayan akademisyenlerinden izin yazısı alınmıştır. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinden alınan etik onay formu ile hazırlanan ön çalışma ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak anket izinleri alındıktan sonra, Bağcılar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin 10-02.2020 ve 31.09.2021 tarihleri arasında anketleri cevaplandırılması sağlanmıştır. Anketlerin cevaplandırılması ortalama 15-20 dakika

arasında sürmektedir. Veriler araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen sınıf öğretmenliği branşından çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Verilen analizi SPSS 20 Sosyal Bilimlerde İstatistik Paket Programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçeklerin betimsel analizinde ortalama ve standart sapma ve standart hata puanları ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinde alt problemlerin test edilmesi için normallik testleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeklerin Normallik Analizleri

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	Test İstatistiği	sd	p		
Görev Yaklaşma	.390	391	.000	-2.214	5.197
Görev Kaçınma	.367	391	.000	-2.294	6.154
Öz Yaklaşma	.352	391	.000	-3.932	24.158
Öz Kaçınma	.311	391	.000	-.3745	18.352
Diğerleri Yaklaşma	.219	391	.000	-1.710	2.842
Diğerleri Kaçınma	.245	391	.000	-1.938	3.405
Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği	.194	391	.000	-1.584	2.667
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	.254	391	.000	-2.425	8.181
Cezalandırma Davranışları	.240	391	.000	-3.402	13.842
Etkileşimsel Davranışlar	.201	391	.000	-1.580	2.851
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	.228	391	.000	-1.539	2.200
Uyarma Davranışları	.196	391	.000	-1.087	.733
Demokratik Davranışlar	.151	391	.000	-1.191	2.012
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	.161	391	.000	-.830	.639
Sınıf Yönetimi Davranışları	.081	391	.000	-1.548	3.576

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi örneklem grubu için $n \leq 30$ olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Normallik testi sonuçları, değişkenlerin puanlarının normal dağılmadığını göstermektedir ($p < .05$). Bir ölçeğe ilişkin veri setinin normal dağılım

gösterdiğinin anlaşılması için ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın sonuçlar vermesi ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının ise ± 1 sınırları arasında olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018). Bu koşulun da sağlanamaması nedeniyle Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeklerinde parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

1. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanları, en yüksek, en düşük değer, ağırlıklı ortalama ve standart sapma ile tespit edilmiştir.
2. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği 7'li Likert tipi ölçek olması nedeniyle "1.00-1.86 çok düşük", "1.87-2.72 düşük", "2.73-3.57 biraz düşük", "3.58-4.43 orta", "4.44-5.29 biraz yüksek", "5.30-6.15 yüksek" ve "6.16-7.0 çok yüksek aralıkları referans alınmıştır.
3. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeklerinde farklılık testlerinde non-parametrik testler olan Mann-Whitney testi ve Kruskal Wallis testi yapılmıştır.
4. Öğretmenlerin için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Davranışları arasındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Analizi ve doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde istatistiksel çözümlemesi ile elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimlerine düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.1.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1: İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Başarı Yönelimlerine İlişkin Bulgular

	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ss
Görev Yaklaşma	391	7.00	5.00	6.80	.362
Görev Kaçınma	391	7.00	4.00	6.71	.507
Öz Yaklaşma	391	7.00	1.00	6.68	.634
Öz Kaçınma	391	7.00	1.00	6.63	.744
Diğerleri Yaklaşma	391	7.00	1.00	5.93	1.371
Diğerleri Kaçınma	391	7.00	1.00	5.98	1.466
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	391	7.00	3.50	6.45	.627

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görev yaklaşma ortalamaları puanı 6.80 ve çok yüksek düzeyde, görev kaçınma ortalamaları puanı 6.71 ve çok yüksek düzeyde, öz yaklaşma ortalamaları puanı 6.68 ve çok yüksek düzeyde, öz kaçınma ortalamaları puanı 6.63 ve çok yüksek düzeyde, diğerleri yaklaşma ortalamaları puanı 5.93 ve yüksek düzeyde, diğerleri kaçınma ortalamaları puanı 5.98 ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin başarıya yönelim ortalamaları puanı ise 6.45 ve çok yüksek düzeydedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.2.’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Bulgular

	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ss
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	391	5.00	2.71	4.79	.317
Cezalandırma Davranışları	391	5.00	1.00	1.46	.662
Etkileşimsel Davranışlar	391	5.00	2.88	4.68	.372
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	391	5.00	3.13	4.69	.361
Uyarma Davranışları	391	5.00	1.00	4.23	.842
Demokratik Davranışlar	391	5.00	2.00	4.40	.561
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	391	5.00	2.33	4.44	.498
Sınıf Yönetimi Davranışları	391	5.00	2.85	4.06	.267

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışları ortalamaları puanı 4.79 ve çok yüksek düzeyde, cezalandırma davranışları ortalamaları puanı 1.46 ve çok düşük düzeyde, etkileşimsel davranışlar ortalamaları puanı 4.68 ve çok yüksek düzeyde, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ortalamaları puanı 4.69 ve çok yüksek düzeyde, uyarma davranışları ortalamaları puanı 4.23 ve çok yüksek düzeyde, demokratik davranışlar ortalamaları puanı 4.40 ve çok yüksek düzeyde, beklenti ve kurallara uyma davranışları ortalamaları puanı 4.44 ve çok yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ortalamaları puanı ise 4.06 ve yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem ve okulda çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görev Yaklaşma	A. 22-30 Yaş	116	189,64	2	1,392	,499	
	B. 31-40 Yaş	144	202,92				
	C. 41- ve	131	194,02				
	Toplam	391					
Görev Kaçınma	A. 22-30 Yaş	116	192,77	2	,592	,744	
	B. 31-40 Yaş	144	200,86				
	C. 41- ve	131	193,52				
	Toplam	391					
Öz Yaklaşma	A. 22-30 Yaş	116	205,04	2	6,752	,034*	C<A C<B
	B. 31-40 Yaş	144	204,77				
	C. 41- ve	131	178,35				
	Toplam	391					
Öz Kaçınma	A. 22-30 Yaş	116	205,32	2	4,274	,118	
	B. 31-40 Yaş	144	201,64				
	C. 41- ve	131	181,55				
	Toplam	391					
Diğerleri Yaklaşma	A. 22-30 Yaş	116	205,75	2	2,564	,277	
	B. 31-40 Yaş	144	199,01				
	C. 41- ve	131	184,06				
	Toplam	391					
Diğerleri Kaçınma	A. 22-30 Yaş	116	203,43	2	1,989	,370	
	B. 31-40 Yaş	144	199,76				
	C. 41- ve	131	185,29				
	Toplam	391					
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	A. 22-30 Yaş	116	204,32	2	2,998	,223	
	B. 31-40 Yaş	144	201,79				
	C. 41- ve	131	182,27				
	Toplam	391					

Tablo 4.3 incelediğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Öz yaklaşma boyutunda [χ^2 (sd=2, n=391)=6,752, p<0.05] anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05). Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden Öz yaklaşma boyutundaki bu anlamlı farkın (,034<0.05) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Öz yaklaşma boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 41 ve üzeri yaş öğretmenlerin sıra ortalama puanının (\bar{X} =178,35)22-30 yaş arası öğretmenlerin

(\bar{X} =205,04) ve 31-40 yaş arası öğretmenlerden (\bar{X} =204,77) düşük olduğu görülmektedir. Öz yaklaşma boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü η^2 =.032 ve η^2 =.024 olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Görev Yaklaşma	Kadın	227	207,39	47078,50	16027,500	,004*
	Erkek	164	180,23	29557,50		
Görev Kaçınma	Kadın	227	205,37	46619,00	16487,000	,023*
	Erkek	164	183,03	30017,00		
Öz Yaklaşma	Kadın	227	202,28	45917,50	17188,500	,125
	Erkek	164	187,31	30718,50		
Öz Kaçınma	Kadın	227	203,43	46179,00	16927,000	,081
	Erkek	164	185,71	30457,00		
Diğerleri Yaklaşma	Kadın	227	200,11	45424,00	17682,000	,385
	Erkek	164	190,32	31212,00		
Diğerleri Kaçınma	Kadın	227	206,81	46947,00	16159,000	,021*
	Erkek	164	181,03	29689,00		
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	Kadın	227	204,39	46396,50	16709,500	,081
	Erkek	164	184,39	30239,50		

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, Görev yaklaşma (U=16027,500, p=,004), görev kaçınma (U=16487,000, p=,023), diğerleri kaçınma (U=16159,000, p=,021)boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık yoktur (p>0.05).

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Görev Yaklaşma	Evli	269	191,76	51582,50	15267,500	,181
	Bekar	122	205,36	25053,50		
Görev Kaçınma	Evli	269	192,44	51766,00	15451,000	,274
	Bekar	122	203,85	24870,00		
Öz Yaklaşma	Evli	269	189,74	51040,50	14725,500	,054
	Bekar	122	209,80	25595,50		
Öz Kaçınma	Evli	269	191,80	51595,00	15280,000	,214
	Bekar	122	205,25	25041,00		
Diğerleri Yaklaşma	Evli	269	193,62	52082,50	15767,500	,524
	Bekar	122	201,26	24553,50		
Diğerleri Kaçınma	Evli	269	191,77	51586,00	15271,000	,253
	Bekar	122	205,33	25050,00		
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	Evli	269	190,60	51272,00	14957,000	,157
	Bekar	122	207,90	25364,00		

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Görev Yaklaşma	Sınıf Öğr.	263	205,58	54068,00	14312,000	,004*
	Branş Öğr.	128	176,31	22568,00		
Görev Kaçınma	Sınıf Öğr.	263	200,29	52677,00	15703,000	,203
	Branş Öğr.	128	187,18	23959,00		
Öz Yaklaşma	Sınıf Öğr.	263	202,25	53190,50	15189,500	,063
	Branş Öğr.	128	183,17	23445,50		
Öz Kaçınma	Sınıf Öğr.	263	202,84	53347,50	15032,500	,050
	Branş Öğr.	128	181,94	23288,50		
Diğerleri Yaklaşma	Sınıf Öğr.	263	197,73	52003,50	16376,500	,655
	Branş Öğr.	128	192,44	24632,50		
Diğerleri Kaçınma	Sınıf Öğr.	263	194,52	51160,00	16444,000	,700
	Branş Öğr.	128	199,03	25476,00		
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	Sınıf Öğr.	263	198,02	52078,50	16301,500	,609
	Branş Öğr.	128	191,86	24557,50		

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, Görev yaklaşma

($U=14312,000$, $p=,004$) boyutunda anlamlı bir fark olduğu gör÷lmektedir ($p<0.05$). Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık yoktur ($p>0.05$). Sınıf öğretmenlerin görev yaklaşma sıra ortalama puanının ($\bar{X} =205,58$) branş öğretmenlerinden ($\bar{X} =176,31$) yüksek olduğu gör÷lmektedir.



Tablo 4.7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Görev Yaklaşma	A. 1-5 Yıl	89	197,02	4	5,295	,258	
	B. 6-10 Yıl	103	185,84				
	C. 11-15 Yıl	66	211,26				
	D. 16-20 Yıl	75	184,85				
	E. 21 Yıl +	58	209,53				
	Toplam	391					
Görev Kaçınma	A. 1-5 Yıl	89	203,67	4	4,173	,383	
	B. 6-10 Yıl	103	186,58				
	C. 11-15 Yıl	66	210,08				
	D. 16-20 Yıl	75	184,51				
	E. 21 Yıl +	58	199,78				
	Toplam	391					
Öz Yaklaşma	A. 1-5 Yıl	89	212,31	4	8,329	,080	
	B. 6-10 Yıl	103	191,63				
	C. 11-15 Yıl	66	212,11				
	D. 16-20 Yıl	75	178,38				
	E. 21 Yıl +	58	183,20				
	Toplam	391					
Öz Kaçınma	A. 1-5 Yıl	89	218,16	4	10,878	,028*	D<A D<C
	B. 6-10 Yıl	103	191,34				
	C. 11-15 Yıl	66	209,11				
	D. 16-20 Yıl	75	171,51				
	E. 21 Yıl +	58	187,02				
	Toplam	391					
Diğerleri Yaklaşma	A. 1-5 Yıl	89	207,10	4	2,630	,621	
	B. 6-10 Yıl	103	194,19				
	C. 11-15 Yıl	66	200,11				
	D. 16-20 Yıl	75	195,83				
	E. 21 Yıl +	58	177,72				
	Toplam	391					
Diğerleri Kaçınma	A. 1-5 Yıl	89	216,87	4	6,448	,168	
	B. 6-10 Yıl	103	183,19				
	C. 11-15 Yıl	66	204,65				
	D. 16-20 Yıl	75	181,63				
	E. 21 Yıl +	58	195,45				
	Toplam	391					
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	A. 1-5 Yıl	89	215,67	4	6,720	,151	
	B. 6-10 Yıl	103	184,15				
	C. 11-15 Yıl	66	211,85				
	D. 16-20 Yıl	75	184,34				
	E. 21 Yıl +	58	183,91				
	Toplam	391					

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz kaçınma boyutunda [$X^2(sd=4, n=391)=10,878, p<0.05$] anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden öz kaçınma boyutundaki bu anlamlı farkın ($,028<0.05$) kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Öz yaklaşma boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin sıra ortalama puanının ($\bar{X} =171,51$), 1-5 yıl arası ($\bar{X} =2018,16$) ve 11-15 yıl arası görev yapan ($\bar{X} =209,11$) öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Öz kaçınma boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.002$ ve $\eta^2=.027$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yıl	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Görev Yaklaşma	A. 1-2 Yıl	92	202,38	2	1,682	,431	
	B. 3-4 Yıl	82	203,31				
	C. 5 Yıl ve +	217	190,53				
	Toplam	391					
Görev Kaçınma	A. 1-2 Yıl	92	204,68	2	1,574	,455	
	B. 3-4 Yıl	82	200,20				
	C. 5 Yıl ve +	217	190,73				
	Toplam	391					
Öz Yaklaşma	A. 1-2 Yıl	92	213,99	2	6,910	,032*	A>B
	B. 3-4 Yıl	82	204,96				
	C. 5 Yıl ve +	217	184,99				
	Toplam	391					
Öz Kaçınma	A. 1-2 Yıl	92	214,61	2	8,279	,013*	C<A C<B
	B. 3-4 Yıl	82	210,04				
	C. 5 Yıl ve +	217	182,81				
	Toplam	391					
Diğerleri Yaklaşma	A. 1-2 Yıl	92	182,33	2	8,829	,012*	B>C
	B. 3-4 Yıl	82	227,52				
	C. 5 Yıl ve +	217	189,88				
	Toplam	391					
Diğerleri Kaçınma	A. 1-2 Yıl	92	197,14	2	1,216	,544	
	B. 3-4 Yıl	82	206,86				
	C. 5 Yıl ve +	217	191,41				
	Toplam	391					
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	A. 1-2 Yıl	92	195,49	2	4,298	,117	
	B. 3-4 Yıl	82	217,98				
	C. 5 Yıl ve +	217	187,91				
	Toplam	391					

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin okulda çalışma yılı değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Öz yaklaşma boyutunda [$X^2(sd=4, n=391)=6,910, p<0.05$],öz kaçınma [$X^2(sd=4, n=391)=8,279, p<0.05$] ve diğerleri yaklaşma [$X^2(sd=4, n=391)=8,829, p<0.05$], olmak üzere anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden öz yaklaşma ($,032 < 0.05$), öz kaçınma ($,013 < 0.05$) ve diğerleri yaklaşma ($,012 < 0.05$) boyutlarındaki bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Öz yaklaşma boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 1-2 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öz yaklaşma boyutu sıra ortalama puanının ($\bar{X} = 213,99$), 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X} = 184,99$) yüksek olduğu görülmektedir. Öz yaklaşma boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = .016$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Öz kaçınma boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öz kaçınma boyutu sıra ortalama puanının ($\bar{X} = 182,81$), 1-2 yıl ($\bar{X} = 214,61$) ve 3-4 yıl arası ($\bar{X} = 210,04$) görev yapan öğretmenlerden düşük olduğu görülmektedir. Öz kaçınma boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = .010$ ve $\eta^2 = .038$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Diğerleri yaklaşma boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin diğerleri yaklaşma boyut sıra ortalama puanının ($\bar{X} = 227,52$), 1-2 yıl ($\bar{X} = 182,33$), ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 189,88$) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Diğerleri yaklaşma boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2 = .011$ ve $\eta^2 = .006$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245)..

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışları yaş, cinsiyet, medeni durum, görevi, meslekte çalışma yılı ve okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	187,16	2	2,722	,256	
	B. 31-40 Yaş	144	192,19				
	C. 41- ve +Yaş	131	208,02				
	Toplam	391					
Cezalandırma Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	211,94	2	3,378	,185	
	B. 31-40 Yaş	144	188,81				
	C. 41- ve +Yaş	131	189,79				
	Toplam	391					
Etkileşimsel Davranışlar	A. 22-30 Yaş	116	206,21	2	1,466	,480	
	B. 31-40 Yaş	144	193,08				
	C. 41- ve +Yaş	131	190,18				
	Toplam	391					
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	207,04	2	2,524	,283	
	B. 31-40 Yaş	144	185,39				
	C. 41- ve +Yaş	131	197,89				
	Toplam	391					
Uyarma Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	218,39	2	10,385	,006*	A>B
	B. 31-40 Yaş	144	174,74				
	C. 41- ve +Yaş	131	199,55				
	Toplam	391					
Demokratik Davranışlar	A. 22-30 Yaş	116	192,72	2	,682	,711	
	B. 31-40 Yaş	144	192,70				
	C. 41- ve +Yaş	131	202,53				
	Toplam	391					
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	195,60	2	6,653	,951	
	B. 31-40 Yaş	144	194,19				
	C. 41- ve +Yaş	131	198,34				
	Toplam	391					
Sınıf Yönetimi Davranışları	A. 22-30 Yaş	116	195,60	2	6,653	,036*	A>B
	B. 31-40 Yaş	144	194,19				
	C. 41- ve +Yaş	131	198,34				
	Toplam	391					

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Uyarma Davranışları [$\chi^2(\text{sd}=2, n=391)=10,385, p<0.05$] ve Sınıf Yönetimi Davranışları [$\chi^2(\text{sd}=2, n=391)=6,653 p<0.05$] olmak üzere anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden Uyarma Davranışları ($,006<0.05$) boyutu Uyarma Davranışları ($,036<0.05$) ölçeğinde bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Uyarma Davranışları boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 22-30 yaş arası görev yapan öğretmenlerin Uyarma Davranışları sıra ortalama puanının ($\bar{X} =218,38$), 31-40 yaş arası görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X} =174,74$) yüksek olduğu görülmektedir. Uyarma Davranışları boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.001$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245). Sınıf Yönetimi ölçeğinde anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, 22-30 yaş arası görev yapan öğretmenlerin genel Sınıf Yönetimi Davranışları sıra ortalama puanının ($\bar{X} =195,60$), 31-40 yaş arası görev yapan öğretmenlerden ($\bar{X} =194,19$) yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeğine yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.013$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Kadın	227	212,02	48128,50	14977,500	,000*
	Erkek	164	173,83	28507,50		
Cezalandırma Davranışları	Kadın	227	190,02	43135,50	17257,500	,212
	Erkek	164	204,27	33500,50		
Etkileşimsel Davranışlar	Kadın	227	202,25	45911,50	17194,500	,186
	Erkek	164	187,34	30724,50		
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Kadın	227	206,08	46780,00	16326,000	,034*
	Erkek	164	182,05	29856,00		
Uyarma Davranışları	Kadın	227	195,43	44362,50	18484,500	,904
	Erkek	164	196,79	32273,50		
Demokratik Davranışlar	Kadın	227	202,35	45933,50	17172,500	,183
	Erkek	164	187,21	30702,50		
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	Kadın	227	202,03	45861,50	17244,500	,201
	Erkek	164	187,65	30774,50		
Sınıf Yönetimi Davranışları	Kadın	227	200,96	45618,00	17488,000	,307
	Erkek	164	189,13	31018,00		

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları(U=14977,500, p=,000) ve İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları(U=16326,000, p=,034)boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.01).Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık yoktur (p>0.05).

Kadın öğretmenlerin, Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışlar ısıra ortalama puanının (\bar{X} =212,02) erkek öğretmenlerden (\bar{X} =173,83) ve İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları sıra ortalama puanının (\bar{X} =206,08) erkek öğretmenlerden (\bar{X} =182,05) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Evli	269	269	198,46	15747,500	,492
	Bekar	122	122	190,58		
Cezalandırma Davranışları	Evli	269	194,32	52272,00	15957,000	,658
	Bekar	122	199,70	24364,00		
Etkileşimsel Davranışlar	Evli	269	188,81	50789,50	14474,500	,055
	Bekar	122	211,86	25846,50		
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Evli	269	191,09	51403,00	15088,000	,192
	Bekar	122	206,83	25233,00		
Uyarma Davranışları	Evli	269	189,51	50977,00	14662,000	,082
	Bekar	122	210,32	25659,00		
Demokratik Davranışlar	Evli	269	189,41	50952,00	16030,000	,709
	Bekar	122	210,52	25684,00		
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	Evli	269	189,41	50952,00	14637,000	,078
	Bekar	122	210,52	25684,00		
Sınıf Yönetimi Davranışları	Evli	269	191,73	51575,00	15260,000	,267
	Bekar	122	205,42	25061,00		

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir (p>0.05).

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	U	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	Sınıf Öğr.	263	199,89	52571,00	15809,000	,294
	Branş Öğr.	128	188,01	24065,00		
Cezalandırma Davranışları	Sınıf Öğr.	263	198,02	52079,50	16300,500	,607
	Branş Öğr.	128	191,85	24556,50		
Etkileşimsel Davranışlar	Sınıf Öğr.	263	194,95	51273,00	16557,000	,788
	Branş Öğr.	128	198,15	25363,00		
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	Sınıf Öğr.	263	198,48	52199,00	16181,000	,525
	Branş Öğr.	128	190,91	24437,00		
Uyarma Davranışları	Sınıf Öğr.	263	197,19	51861,50	16518,500	,758
	Branş Öğr.	128	193,55	24774,50		
Demokratik Davranışlar	Sınıf Öğr.	207,88	54671,50	207,88	13708,500	,002*
	Branş Öğr.	171,60	21964,50	171,60		
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	Sınıf Öğr.	192,97	50750,00	192,97	16034,000	,434
	Branş Öğr.	202,23	25886,00	202,23		
Sınıf Yönetimi Davranışları	Sınıf Öğr.	198,42	52185,50	198,42	16194,500	,543
	Branş Öğr.	191,02	24450,50	191,02		

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin branş değişkenine yönelik Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, Demokratik Davranışlar(U=13708,500, p=,002)m boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık yoktur (p>0.05). Sınıf öğretmenlerin Demokratik Davranışlar sıra ortalama puanının (\bar{X} =207,88) branş öğretmenlerinden (\bar{X} =171,60) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Başarı Yönelimlerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	71,48	4	2357,000	,343	
	B. 6-10 Yıl	58	77,86				
	C. 11-15 Yıl	147	75,44				
	D. 16-20 Yıl	89	76,66				
	E. 21 Yıl +	58	69,91				
	Toplam	147					
Cezalandırma Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	75,44	4	2344,000	,339	
	B. 6-10 Yıl	58	71,79				
	C. 11-15 Yıl	147					
	D. 16-20 Yıl	89	73,86				
	E. 21 Yıl +	58	74,22				
	Toplam	147					
Etkileşimsel Davranışlar	A. 1-5 Yıl	89	77,71	4	2453,000	,602	
	B. 6-10 Yıl	58	68,30				
	C. 11-15 Yıl	147	72,95				
	D. 16-20 Yıl	89	73,44				
	E. 21 Yıl +	58	74,85				
	Toplam	147					
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	72,56	4	2568,500	,960	
	B. 6-10 Yıl	58	76,21				
	C. 11-15 Yıl	147	75,54				
	D. 16-20 Yıl	89	74,27				
	E. 21 Yıl +	58	73,59				
	Toplam	147					
Uyarma Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	71,48	4	2250,500	,177	
	B. 6-10 Yıl	58	77,86				
	C. 11-15 Yıl	147	73,56				
	D. 16-20 Yıl	89	76,66				
	E. 21 Yıl +	58	69,91				
	Toplam	147					
Demokratik Davranışlar	A. 1-5 Yıl	89	75,44	4	2531,500	,841	
	B. 6-10 Yıl	58	71,79				
	C. 11-15 Yıl	147	71,98				
	D. 16-20 Yıl	89	73,86				
	E. 21 Yıl +	58	74,22				
	Toplam	147					
Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	77,71	4	2453,000	,602	
	B. 6-10 Yıl	58	68,30				
	C. 11-15 Yıl	147	71,86				
	D. 16-20 Yıl	89	73,44				
	E. 21 Yıl +	58	74,85				
	Toplam	147					
Sınıf Yönetimi Davranışları	A. 1-5 Yıl	89	72,56	4	2557,000	,924	
	B. 6-10 Yıl	58	76,21				
	C. 11-15 Yıl	147	75,45				
	D. 16-20 Yıl	89	74,27				
	E. 21 Yıl +	58	73,59				
	Toplam	147					

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sergiledikleri Sınıf Yönetimi Davranışlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yıl	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Fark
Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	183,07	2	2,134	,344	
	B. 3-4 Yıl	82	205,52				
	C. 5 Yıl ve +	217	197,88				
	Toplam	391					
Cezalandırma Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	183,09	2	1,830	,400	
	B. 3-4 Yıl	82	195,09				
	C. 5 Yıl ve +	217	201,82				
	Toplam	391					
Etkileşimsel Davranışlar	A. 1-2 Yıl	92	189,18	2	6,826	,033*	B>A B>C
	B. 3-4 Yıl	82	224,22				
	C. 5 Yıl ve +	217	188,23				
	Toplam	391					
İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	186,27	2	5,008	0,82	
	B. 3-4 Yıl	82	219,97				
	C. 5 Yıl ve +	217	191,07				
	Toplam	391					
Uyarma Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	193,88	2	10,200	,006*	B>A B>C
	B. 3-4 Yıl	82	229,53				
	C. 5 Yıl ve +	217	184,23				
	Toplam	391					
Demokratik Davranışlar	A. 1-2 Yıl	92	189,96	2	1,349	,509	
	B. 3-4 Yıl	82	208,26				
	C. 5 Yıl ve +	217	193,93				
	Toplam	391					
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	180,11	2	3,743	,154	
	B. 3-4 Yıl	82	212,34				
	C. 5 Yıl ve +	217	196,56				
	Toplam	391					
Sınıf Yönetimi Davranışları	A. 1-2 Yıl	92	184,20	2	6,153	,046*	B>A B>C
	B. 3-4 Yıl	82	223,01				
	C. 5 Yıl ve +	217	190,80				
	Toplam	391					

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin okulda çalışma yılı değişkenine yönelik Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre,

öğretmenlerin Etkileşimsel Davranışlar [$X^2(sd=4, n=391)= 6,826, p<0.05$], Uyarma Davranışları [$X^2(sd=4, n=391)=10,200, p<0.05$] ve Genel Sınıf Yönetimi Davranışları [$X^2(sd=4, n=391)=6,153, p<0.05$], olmak üzere anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Kruskal-Wallis H Testi çoklu karşılaştırma seçeneği içermediğinden Etkileşimsel Davranışlar ($.032<0.05$), Uyarma Davranışları ($.013<0.05$) boyutları ve Genel Sınıf Yönetimi Davranışları ($.012<0.05$) ölçeğinde bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Etkileşimsel Davranışlar boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Etkileşimsel Davranışlar sıra ortalama puanının ($\bar{X} =224,22$), 1-2 yıl arası ($\bar{X} =189,18$) ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{X} =185,23$) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Etkileşimsel Davranışlar boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.039$ ve $\eta^2=.011$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Uyarma Davranışları boyutunda anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Uyarma Davranışları sıra ortalama puanının ($\bar{X} =219,97$), 1-2 yıl arası ($\bar{X} =186,27$) ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{X} =188,23$) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Uyarma Davranışları boyutuna yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.035$ ve $\eta^2=.011$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245).

Genel Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeğinde anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin Genel Sınıf Yönetimi Davranışları sıra ortalama puanının ($\bar{X} =223,01$), 1-2 yıl arası ($\bar{X} =184,20$) ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{X} =190,80$) görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Genel Sınıf Yönetimi Davranışları ölçeğine yönelik farkın etki büyüklüğü $\eta^2=.023$ ve $\eta^2=.028$ olup söz konusu bu sonuç farkın küçük etki düzeyinde olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 245)..

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışları, arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.15’te gösterilmektedir.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin Başarı Yönelimi ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışları
Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri	Korelasyon katsayısı	.221**
	Sig.(2-tailed)	.000
	N	391

* Korelasyon 0,01 düzeyinde (2 kuyruklu) anlamlıdır.

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin başarı yönelimleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında $r=.221$; $p<.05$ ve pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimleri sınıf yönetimi davranışlarını yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler Tablo 4.16’da gösterilmektedir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Başarı Yönelimi ve Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Std. Hata	(β)	t	P	R	Düz. R ²	F
Sabit	3.374	.136		24.885	.000			
Başarı Yönelimi	.107	.021	.261	5.107	.000	.251	.060	26.083

*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışları (Bağımlı Değişken) Sabit

Tablo 4.16’te görüldüğü gibi basit doğrusal regresyon analizi sonuçları istatistikî düzeyde anlamlıdır ($F_{2-388}=26.083$; $p<.01$). Düzeltilmiş R² değeri, ,060’tır. Bu sonuç ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının %6 oranındaki varyansın başarı yönelimleri tarafından açıklandığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen buğulara yönelik sonuç, tartışma ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin başarı yönelimleri boyutlarından görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma ve öz kaçınma düzeyleri çok yüksek, diğerleri yaklaşma ve diğerleri kaçınma düzeyleri yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin başarıya yönelim düzeyleri de çok yüksek olarak tespit edilmiştir. Uçar (2012) İngilizce öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeylerini yüksek olarak belirlemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının göreve yönelik başarı yönelim düzeyleri performans yönelim düzeylerinden yüksektir. Bu sonuç, araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Köksoy (2015) müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri düzeyini ortanın üzerinde olarak belirlemiştir. Denктаş (2019) ile Sarıgül (2019) araştırmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin başarı yönelim düzeyleri de yüksek olarak belirlenmiştir. Saban ve Yıldızlı (2017) öğretmenlerin diğer meslektaşları ile başarı yönelimi açısından karşılaştırılmaktan hoşlanmadığını ifade etmektedir. Benzer bulgular Retelsdorf, Butler, Streblow ve Schiefele'nin (2010) çalışmasında da tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin başarı yönelimi alt boyutlarından görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma ve öz kaçınma düzeyleri çok yüksek olarak tespit edilmesi başarı ölçütleri oluştururken daha çok kendi içsel süreçlerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri alt boyutlarından diğerleri yaklaşma ve diğerleri kaçınma düzeylerinin yüksek düzeyde olması başarı ölçütlerini oluştururken büyük oranda diğer öğretmenlerin başarılarına göre belirlediğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin diğerleri yaklaşma ve diğerleri kaçınma düzeylerinin, görev yaklaşma, görev kaçınma, öz yaklaşma ve öz kaçınma düzeylerine göre daha düşük düzeyde olması öğretmenlerin diğer meslektaşları ile başarı yönelimi açısından karşılaştırılmaktan hoşlanmadığına ilişkin bulguları desteklemektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme, etkileşimsel, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma, demokratik, beklenti ve kurallara uyma davranışları düzeyi çok yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin cezalandırma davranışları ise çok düşük düzeydedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları düzeyi de yüksek olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırma bulguları ile uyumludur. Yılmazsoy, Özdiç ve Kahraman (2018); Adıgüzel (2016); Polat (2016); Sığırtmaç (2015) ve Güven ve Cevher (2005) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerini yüksek olarak tespit etmişlerdir. Kayan ve Kozikoğlu (2016) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmada öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını düşük düzeyde, derse başlama ve ilgi çekme, etkileşimsel, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma, demokratik, beklenti ve kurallara uyma davranışlarını ise yüksek düzeyde belirlemişlerdir. Çelik (2006) ve Yalçınkaya ve Tombul (2002) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerini orta düzey olarak belirlemişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar diğer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında uyumlu olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, öğretmenlerin sınıfı yönetimi alt boyutları olan derse başlama ve ilgi çekme, etkileşimsel, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme, uyarma, demokratik, beklenti ve kurallara uyma davranışlarının öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde cezalandırma davranışlarının daha az kullanılması çağdaş sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini ifade etmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, 41 ve üzeri yaş öğretmenlerin öz yaklaşma düzeyleri 22-30 ve 31-40 yaş arası öğretmenlerden düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri ve diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sarıgül (2019) 30 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin, 26-29 yaş aralığında olan öğretmenlerden görev yönelimleri açısından daha yüksek yönelim sergilediğini belirlemiştir. Dresel, Fasching, Steuer, Nitsche ve Dickhäuser (2013) yaşları daha yüksek olan öğretmenlerin görev başarı yönelimlerinin öne çıktığını belirlemişlerdir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre elde edilen öz yaklaşma düzeyinin düşük olması bulgusu, diğer çalışmalar ile karşılaştırıldığında farklılaştığı görülmektedir. Bunun sebebi, 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin mesleki yıllarına bağlı olarak öğretim sürecinde geçmişe göre daha iyi ve daha etkili bir eğitim vermelerini mesleki tükenmişlik açısından düşmesi olabilir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe enerji ve çabalarının azalabilmesi geçmiş yıllara göre daha etkili ders vermesine ilişkin yaklaşımını azaltabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin görev yaklaşma, görev kaçınma ve diğerleri kaçınma düzeyleri erkek öğretmenlerden yüksektir. Araştırmada elde edilen bu bulgu alanyazındaki diğer bulgular ile uyumludur. Kaya (2016); Tutaş (2011); Akın (2006); Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri (2005) ve Elliot ve McGregor (2001; Akt.: Kaya, 2016) kadınların başarı yönelim düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte başarı yöneliminde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma tespit etmeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Odacı, Berber Çelik ve Çıkrıkçı, 2013; İzci Koç, 2012). Kadın öğretmenlerin görev yaklaşma, görev kaçınma ve diğerleri kaçınma düzeylerinin erkeklerden yüksek olması kadınların öğretme sürecinde daha başarılı olmayı istemelerine yönelik içsel motivasyonları ile açıklanabilir. Buna göre kadın öğretmenler, görevlerine ilişkin olarak daha fazla başarı güdüsüne sahiptirler.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin başarı yönelimlerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine göre, anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Öğretmenlerin medeni durum değişkeninin başarı yöneliminde etkisi olmadığı söylenebilir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde başarı yönelimi araştırmalarının daha çok öğretmen adaylarına yönelik yapılması nedeniyle medeni durum değişkeninin kullanılmadığını göstermektedir. Evli ve bekar öğretmenlerin başarı yönelim düzeylerinin farklılaşmaması medeni durum özelliklerinin etki olmadığını gösterebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerin görev yaklaşma düzeyi branş öğretmenlerinden yüksek olarak belirlenmiştir. Sarıgül (2019) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin başarı yönelim düzeylerinin lisede görev yapan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile kurdukları duygusal bağ ve etkili iletişim nedeniyle öğrencilerin daha başarılı olmaları için çabalaması ve başarılı olduklarından emin olma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öz yaklaşma düzeyi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük olarak belirlenmiştir. Fasching, Dresel, Dickhäuser ve Nitsche (2010) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz yaklaşma düzeylerinin düştüğü ve işten kaçma yönelimlerinin oluştuğunu belirlemiştir. Bu bulgu araştırmanın bulguları ile uyumludur. Sarıgül (2019) mesleki kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 0-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek başarı yönelimi gösterdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca, mesleki kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin 6-10 yıl olan öğretmenlere göre yönelimlerinin yüksek olduğu ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek yönelim gösterdiklerini tespit etmiştir. Saban ve Yıldızlı (2017) mesleki kıdeme göre öğretmenlerin başarı yönelimlerinde farklılıklar belirlemiştir. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin başarı yönelimi düzeyleri 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerinkinden yüksek olarak belirlemiştir. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin becerilerinin daha fazla geliştiği ve bu becerileri daha iyi kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu araştırmada elde edilen bulgular ile uyumlu değildir.

Öğretmenlerin yaş değişkeninde olduğu gibi mesleki kıdem değişkeninde de 16-20 yıl arası öğretmenlerin öz yaklaşma düzeylerinin düşük olması, mesleki kariyerlerinin son yıllarda geçmiş başarı yönelimleri ile farklılığın olmadığını düşündürmektedir.

Okullarında 1-2 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öz yaklaşma düzeyinin, 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek, 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin öz kaçınma düzeyinin 1-2 yıl ve 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerden düşük ve okullarında 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin diğerleri yaklaşma düzeyinin 1-2 yıl ve 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin okulda yeni göreve başlamaları, daha fazla görevlerine odaklanmalarını sağlayabilmektedir. Görevlerine yeni başlayan öğretmenlerin öğretmeye ilişkin görevlerinin daha önce yaptığından iyi yapmaya yaklaşmasını ifade etmektedir. Okullarında 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin geçmişe göre daha kötü ve daha az etkili bir eğitim vermekten kaçınma düzeylerinin düşük olmasıdır. Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri ile diğer öğretmenlerden daha iyi bir eğitim vermeyi, onlardan daha iyi ve daha etkili bir öğretmen olmalarına yaklaşmaları okulda görev ilk başladıklarında yüksek ilerleyen yıllarda azalan ve tekrar yükseldiği söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, 22-30 yaş arası görev yapan öğretmenlerin uyarma davranışları ve sınıf yönetimi davranışları ölçeğinde 31-40 yaş arası görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayar ve Arslan (2008) öğrenci görüşleri ile inceledikleri öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerine yönelik araştırmalarında yaşları yüksek öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeyleri daha düşük olarak belirlenmiştir. Ancak, araştırmada elde edilen öğretmenlerin yaşlarına ilişkin bulgular Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011)) araştırmalarındaki bulgular ile çelişmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşları arttıkça sınıf yönetimi davranış düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Çelik (2006), Kaya (2008), Topal (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirlenmiştir.

22-30 yaş arası öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimsemesi ve sınıf yönetiminde bütünsel sınıf yönetimi modelinin hâkim olması nedeniyle sınıf yönetimi davranış düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzun yıllar görev yapmaları nedeniyle mesleki birikim ve tecrübelerinin öğrencilerini yönlendirmede uyarma davranışlarını daha kullanması farklılığın sebeplerinden biri olabilir. 31-40 yaş arası görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoritelerini öğrencileri sözlü ya da sessizce uyarma davranışlarını daha az kullandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin, derse başlama ve ilgi çekme davranışları düzeyinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında, araştırmada elde edilen bu bulgular ile uyumlu bulgular bulunmaktadır. Kayan ve Kozikoğlu (2016) kadın öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme

davranışları düzeyinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) ile Ayar ve Arslan (2008) araştırmalarında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazında farklı bulguları tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Şahin ve Altunay'ın (2011) erkek öğretmenlerin uyarma davranışları düzeylerini daha yüksek tespit etmişlerdir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) araştırmalarında cinsiyet değişkeninin sınıf yönetiminde anlamlı bir etkisini belirlememişlerdir.

Kadın öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışları düzeylerinin daha yüksek olması öğrencilere yönelik daha fazla çaba sarf ettikleri ve uyarma davranışları yerine daha şefkatli davrandıkları söylenebilir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğrenci etkileşiminde otoriter olmak yerine daha tahammüllü oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkenine yönelik anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Adıgüzel (2016); Zengin Bağcı (2010) medeni durum değişkeninin sınıf yönetiminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit etmişlerdir. İlgar (2007) ise evli öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış düzeylerinin bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarının sınıf yönetimine etkisinin olmadığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerin demokratik davranışları düzeyinin branş öğretmenlerinden yüksek olduğu belirlenmemiştir. Şahin ve Altunay'ın (2011) gerçekleştirdiği araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik davranışları branş öğretmenlerinden daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Yeşilyurt ve Çankaya (2008) da sınıf öğretmenlerin branş öğretmenlerine göre, sınıf yönetimi açısından daha yetkin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri uzun yıllar birlikte olması nedeniyle, etkileşimin yüksek olması ve öğrencilerin bireysel özelliklerini daha iyi analiz etmesi, demokratik davranışlarını destekleyebilmektedir. Öğretmen öğrenci işbirliğine uygun olarak sınıf

içinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sınıf öğretmenleri ile daha iyi ifade etmeleri bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin görüşlerinin kıdem durumu değişkenine yönelik anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki diğer araştırmalarda elde edilen bulgular ile uyumludur. Adıgüzel (2016) ve Akkaya Çelik (2006) öğretmenlerin kıdem durumlarının sınıf yönetimi düzeylerini etkilemediğini belirlemişlerdir. Bu bulgulara karşılık Kayan ve Kozikoğlu (2016); Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011); Yeşilyurt ve Çankaya (2008); Gergin (2010) ve Melnick ve Meister (2008) araştırmalarında mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetim düzeylerini daha yüksek olarak belirlemişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile deneyimlerinin daha fazla artacağı ve sınıf yönetimine ilişkin deneyimlerinin daha iyi olacağına ilişkin bulgular araştırmadan elde edilmemiştir. Öğretmenlerin kıdem değişkeninin sınıf yönetiminde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının benzeştiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, 3-4 yıl arası görev yapan öğretmenlerin etkileşimsel, uyarma davranışları boyutları ve sınıf yönetimi davranışları düzeyinin 1-2 yıl arası ve 5 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Korkut (2009) okulda çalışma yılının artmasına bağlı olarak sınıf yönetiminin daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulgular ile uyumludur.

Öğretmenlerin okulda görev yaptıkları sürenin artmasına bağlı olarak okul çevresi, aile ve öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin bilgileri daha iyi analiz etmesine neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını olumlu etkilemektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğretmenlerin başarı yönelimlerinin ve sınıf yönetimi davranışlarını arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin başarıya odaklı olmaları ve yönelmeleri öğretim sürecindeki önemli motivasyon kaynaklarından biridir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirmek için daha etkili eğitim vermelerine yönelik görüşleri sınıf yönetimi davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri düzeyi arttıkça ve sınıf yönetimi davranışlarının da artacağı görülmektedir. Çubukçu ve

Girmen (2008) öğretmenlerin mesleklerine yönelik başarı yönelimlerinin sınıf yönetimindeki başarı düzeylerini arttıracaklarını ifade etmektedir. Bilir (2020) öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı ile başarı yönelimlerinin karşılıklı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Başar (1999) öğretmenlerin sınıf yönetiminde farklı modeller seçmesine karşılık başarıya yönelik tutumlarının sınıf yönetimi modellerini olumlu etkilediğini belirlemiştir.

Öğretmenlerin başarı yönelimi öğretmeye ilişkin görevlerine ve amaçlarına ulaşmak açısından bilişsel düzeylerini ve çabalarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin başarı yönelim düzeyleri arttıkça sınıf yönetimi açısından etkili olabilmek için ısrarlı çabalarını sürdürebilmektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki de öğrencilerinin başarılı olmasını sağlamaya yönelik başarı yönelimi olumlu etkilenmektedir. Öğretmenlerin hem öğretme motivasyonları hem de öğretim davranışlarının sonuçları üzerinde etkileri açıklayan başarı yönelimi düzeyi yükseldikçe sınıf yönetimi davranışlarının da olumlu etkileneceği söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları %6 oranında başarı yönelimleri tarafından yordanmaktadır. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğretim sürecinin amaçlarına yönelik amaçların gerçekleşmesi için rol oynamaktadır. Parsıl (2007) başarı yöneliminin içsel motivasyon açısından önemli olduğunu ve öğretmenlerin yabancılaşmasını önleyerek sınıf yönetimi davranışlarını etkilediğini belirlemiştir. Kaplan ve Maehr (2007) öğretmenlerin tutum, davranış ve performanslarının başarı yönelimleri ile ilgili olduğunu ifade etmektedir (Akt.: Ağbuğa, 2014: 12). Uçar ve Yazıcı Bozkaya (2016) öğretmenlerin amaçlarını başarıma yönelimlerinin sınıf yönetimi davranışları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin başarı yönelimleri, öğretmeye odaklı öğretmenin amaçlarına nasıl bağlandığını ve motivasyonunu açıklamayı içermektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretme sürecindeki görevlerine yönelik amaçlarını başarmadaki yönelimleri, sınıf içindeki tutum ve davranışlarının açıklanmasında da etkilidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara uygun olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri arttıkça öz yaklaşma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde ilerlemesi ile öğretim sürecinde geçmişe göre daha iyi ve daha etkili bir eğitim vermektten yaklaşmasının desteklenmesi gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin okullarda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yorgunluğa neden olan etmenleri düzenlemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin başarı yönelimlerinin desteklenmesi için mesleki gelişimin desteklenmesi ve ekonomik iyileştirmeler sağlanması öğretmenlerin eğitimdeki görevlerine yönelik motivasyonunu olumlu etkileyebilir. Buna göre, öğretmenlerin başarı yönelimlerinin artırıcı içsel ve dışsal motivasyon unsurlarının desteklenmesi stratejik bir öncelik olarak kabul edilmelidir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin görev yaklaşma, görev kaçınma ve diğerleri kaçınma düzeylerinin kadın öğretmenlerindeki düşük olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin görev yaklaşma ve kaçınma ile ifade edilen öğrencilerin başarılı olmaları için çabalaması ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olunmasına yönelik oluşan farklılıkların eğitim yönetimi açısından düzenlenmesi önemlidir.

Araştırmada 31-40 yaş arası öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları düzeyi 22-30 yaş arası öğretmenlerden düşük olarak belirlenmiştir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin çağdaş sınıf yönetimi modellerinin benimsetilmesi amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlara ilişkin bilgilerinin düzenlenmesi ve olumlu sınıf yönetimlerindeki davranış değişikliklerini oluşturmak için bilgilendirme toplantıları, kurs ve eğitimler verilebilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışları düzeylerinin kadın öğretmenlerindeki düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetiminde öğrencilerin derslere odaklanması açısından önemli olan sınıfın derse hazırlanması, derse zamanında başlanması, öğrencilere isimleri ile hitap edilmesi, öğrenci etkileşimi gibi konularda farklılıkların belirlenerek erkek öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi davranışları eğitimleri verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada, kadın ve erkek öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışlarında farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre oluşan bu farklılıkların belirlenmesi için nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Türkiye’de öğretmen adaylarının başarı yönelimleri üzerine araştırma bulunmasına karşılık meslekteki öğretmenlerin başarı yönelimlerine yönelik oldukça az sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecinde tutum ve davranışları üzerinde etkili olan bu kavram üzerine kuramsal ve alan araştırması yapılması önerilmektedir. Bu amaçla, öğretmenlerin başarı yönelimi ile öğretmen motivasyonu, tükenmişlik, iş memnuniyeti, örgütsel bağlılık ve öğrencilerin akademik başarıları, arasındaki ilişkiyi ölçen, farklı coğrafi bölge ve farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik araştırmalar yapılabilir.

Türkiye’deki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin araştırmaların anket tekniği yanında gözlem ve görüşmeler yoluyla derinlemesine veriler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12: 1-8.
- Adıgüzel, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Ağbuğa, B. (2014). 3x2 başarı hedef modeli ölçeğinin Türk lisans öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3): 109-117.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri (Erzurum İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, A. (2006a). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 1-13.
- Akkaya Çelik, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aliakbari, M. and Darabi, R. (2013). *On The Relationship Between Efficacy Of Classroom Management, Transformational Leadership Style, And Teachers' Personality. Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93: 1716-1721.
- Ardahan, F. (2013). *Rekreasyonel Etkinliklere Katılmanın Örgüte, Mesleğe Bağlılık ile Yaşam Doyumu ve Başarı Algısı Üzerindeki Etkisi: Antalya Eğitim Araştırma Hastanesi Örneği*, İstanbul: 21 th European Association For Sport Management (EASM) Türkçe Ön Konferansı Bildiriler Kitabı, Uluslararası Spor Ekonomisi ve Yönetimi Konferansı Kongresi.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28: 413-427.
- Avcu, Y., Börekci, C., Ateş, B. ve Kaya, G. (2021). Investigating the Goal Orientations for Teaching of Teachers in Turkey According to Different Variables. *International e-Journal of Educational Studies*, 5 (9): 41-54.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimi Performansının” Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2): 335-344.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, S., Yalmanlı, S. ve Yel, M. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Başarı Amaç Yönelimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1 (1): 0-0.

- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Babaoğlan, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2): 1636-1650.
- Babu, R. and Maruthai, M. (2014). Higher Secondary Teachers Classroom Management Skills And Their Authoritarian Leadership Style. *International Journal of Teacher Educational Research*, 3 (2):19-28.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baltaş, A. (2015). *Stresten Uzak Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başar, H. (1999) *Sınıf Yönetimi* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkiler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 115-124.
- Bilir (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlemsel Model. *Folklor/Edebiyat*, 20 (78): 203-214.
- Bozgeyikli, H. ve Gözler A. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3): 589-606.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem Yöntemleri. <http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/21082015162828.pdf> [20.12.2020].
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Sanal Sınıf Yönetimi: İlkeler, Uygulamalar ve Öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6 (4): 251-295.
- Creative Research Systems (2020). *Sample Size Calculator* <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>[20.12.2020].
- Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N. ve Çapri, B. (2005). Lise Öğrencilerinin Bazı Psikolojik İhtiyaçlarının Cinsiyet, Okul Türü, Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2): 245- 268.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig*, 44: 123-142.

- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denktaş S. (2019). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Başarı Hedef Yönelimlerinin Gütülenme ve Öğrenme Stratejilerini Belirlemedeki Rolü*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Güven, E. D. ve Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18): 71-92.
- Dresel M., Fasching M. S., Steuer G., Nitsche S., Dickhäuser O. (2013). Relations Between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices And Student Motivation. *Psychology*, 4 (7): 572-584.
- Fasching M. S., Dresel M., Dickhäuser O., Nitsche, S. (2010). Goal Orientations Of Teacher Trainees: Longitudinal Analysis Of Magnitude, Change And Relevance. *Journal For Educational Research Online*, 2(2): 9-33.
- Elliot, A. J. and McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3): 501-519.
- Erçoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Eren, Z. (2018). *Öğretim Sürecinin Yönetimi*. Ed. Ottekin Demirbolat, A. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi, 93-114.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul. Sistem yayıncılık.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T. C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R. and Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. *Asian Network for Scientific Information*, 9 (5): 968-972.
- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gilpatrick, R. S. H. (2010). *Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement* (Degree of Doctor of Education Teacher Leadership), Walden University College of Education.

- Goraya, F. and Hasan, S. S. (2012). Achievement Goal Orientation And Academic Performance İn Undergraduate Students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (2): 27–31.
- Gökalp, M. ve Gönülal, E. (2017). Sınıf Yönetimi Uygulamalarında Değişim ve Yeni Paradigmalar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi. Educational Research*, 1(2): 43-50.
- Gözcü Yaprak, G. (20189). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Grift, W. V. D. (2007). Quality Of Teaching İn Four European Countries: A Review Of The Literature And Application Of An Assessment Instrument. *Educational Research*, 49 (2): 127-152.
- Guan, J. Xiang, P., McBride, R. and Xiaofen K. D. (2013). Achievement Goals, Social Goals, and Students' Reported Persistence and Effort in High School Athletic Settings. *Journal of Sport Behavior*, 36 (1): 149-170. <https://www.proquest.com/openview/07cae55771de0711124d7a9c5b093c6d/1?pqorigsite=gscholar&cbl=30153> [12.05.2021].
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güven, S. ve Karanlı, M. D. (2014). Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Etkileyen Faktörlere İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 1-24.
- Heitritter, L.M. (2018). *A causal-comparative study of student teacher's skill in classroom and behavior management. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements fort he* (Degree Doctor of Education), Liberty University, Lynchburg.
- Holgado, F. P., Navas, L. and Lopez-Nunez, M. (2010). Goal Orientations İn Sport : A Causal Model. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (1): 19-32.
- Han, J., Yin, H., and Wang, W. (2016). The Effect Of Tertiary Teachers' Goal Orientations For Teaching On Their Commitment: The Mediating Role Of Teacher Engagement. *Educational Psychology*, 36 (3): 526-547. <https://www.researchgate.net/publication/277970023> The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment The mediating role of teacher engagement [12.05.2021].
- Howard, L. F. (2006). *Ready For Anything: Supporting New Teachers For Success*. Englewood, CO, ALP: Advanced Learning Press.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

- .(2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşler, G. (2016). *Anadolu Liselerinde Akademik Başarının Artırılmasına Yönelik Yönetici ve Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 31-43.
- Kaplan Özdal, A., Özdal, H. ve Çağanağa, K. Ç. (2017). Sınıf Yönetimine Yönelik Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi Bakımından Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (21): 315-334.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karababa, A., Oral, T. ve Dilmaç, B. Ergenlerin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerden Biri Olarak: İnsani Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 12 (27): 165-186.
- Karabıyık, V. ve Işıkdoğan Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma Uygulamaları Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: KKTC Örneği. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5 (10): 223-249.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kayan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarını Yordama Gücü. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 72-103.
- Kırbaç. M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıf) Öğrencilerinin Bilinçüstü Yetileri ile Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi (Bingöl İli Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 308-322.

- Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Alguları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Köksoy, A. M. (2015). *Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kuşaksız N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Üsküdar İlçesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçüköğlü, A , Kaya, H , Turan, A . (2010). Sınıf Öğretmenliği ABD Öğrencilerinin Başarı Yönelimi Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2): 121-136.
- Mattern, A. R. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching Learnind In Higher Education*, 17 (1): 27-32.
- Matthews, W. K. and Kitsantas, A. (2012). The Role of The Conductor's Goal Orientation and Use of Shared Performance Cues On Collegiate Instrumentalists' Motivational Beliefs and Performance In Large Musical Ensembles. *Psychology of Music*, 41 (5): 630-646.
- Melnick, S. A. and Meister, D. G. (2008). A Comparison Of Beginning And Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3): 0-0.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)". Resmi Gazete, 14574, Haziran 1973
- Niyazibeyoğlu, T. (2018). *Başarı ve Maneviyat. Eskiyeeni*, Bahar (36): 115-131.
- Odacı, H., Berber-Çelik, Ç. ve Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik Danışman Adaylarının Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39): 95-105.
- Okumuş, M. (2002). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okul başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özel, E. Bayındır, N. ve Özel, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Otoriteyi Sağlamada Gösterdikleri Tepkisel Davranışlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (8): 223-233.

- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1): 617-635.
- Özkan, R. ve Gündüz, M. (2013). Başarının Sosyo-Kültürel Kökenleri Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (16): 145-160.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13): 171-179.
- Parsıl, A. M. (2007). *Sınıf örgütünde yabancılaşma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ.
- Roache, J. ve Lewis, R. (2011). Teachers' Views On The Impact Of Classroom Management On Student Responsibility. *Australian Journal of Education*, 55 (2): 132-146.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., and Schiefele, U. (2010). Teachers' Goal Orientations For Teaching: Associations With Instructional Practices, Interest In Teaching, And Burnout. *Learning and Instruction*, 20: 30-46.
- Saban, A. ve Yıldızlı, H. (2017). Turkish Primary School Teachers' Goal Orientations for Teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (2): 348 – 355.
- Sarıgül, V. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmeye yönelik hedef yönelimleriyle öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ed. Küçükahmet, L. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 43-84.
- (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (1): 167-187.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2): 534-549.
- Sığırtmaç, G. Ş. (2015). *Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, İ. ve Altunay U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları. *İlköğretim Online*, 10 (3): 905-918.
- Şengül, T. (2005). Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgil ve Disiplin. *Milli Eğitim*, Yıl 33, Sayı 166, s.131-137.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8: 7-16.
- Taşdan, M. ve Ertan Kantos, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda*. Ed. Cafoğlu, Z. Ankara: Grafikler Yayınları: 9-42.
- TDK, (2018). *Başarı*. <https://sozluk.gov.tr>[20.04.2021].
- Terzi, R. A. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Mili Eğitim Dergisi*, Sayfa 155-156.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Ed. Şişman, M. ve Turan S. *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2-17.
- Turgut, T. (2013). Başarı Hedef Yönelimleri ve İş Özelliklerinin Çalışmaya Tutkunluk Üzerindeki Katkıları. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42 (1): 1-25.
- Turner, A. (2015). *Elementary Teachers' Achievement Goal Orientations In A High-Stakes Accountability Context: A Validation Study, A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Doctor Of Philosophy In Education*, Virginia: Educational Psychology at Virginia Commonwealth University, <https://core.ac.uk/download/pdf/51290379.pdf> [12.05.2021].
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler arasından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçar H. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik inancı, başarı yönelimi ve çevrimiçi öğrenme ortamına katılım durumu: uzaktan İÖLP örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uçar, H. ve Yazıcı Bozkaya, M. (2016). Pre-service EFL Teachers' Self-efficacy Beliefs, Goal Orientations, and Participations in an Online Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* April: 15-29.
- Ünal S. ve Ada S. (2000). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, 80- 85.
- URL-1. <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

- Üzbe, N., ve Bacanlı, H. (2015). Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1): 33-50.
- Vatansever Bayraktar (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,10 (3): 1079-1100.
- Yalçinkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2): 96-108.
- Yener, F. (2011) *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yerdelen, S. ve Padır, M. (2017). Adaptation of 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers into Turkish: Validity and Reliability Study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6 (3): 1027-1039.
- Yerdelen, S., Aydın, S., Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. ve Göksu, V. (2014). Relationship between High School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation for Learning Biology: A Path Analysis. *Education and Science*, 39 (176): 437-446.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7 (23): 274-295.
- Yılmazsoy, B., Özdiñç, F. ve Kahraman, M. (2018). Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3): 513-525.
- Yıldızlı, H., Saban, A. ve Baştuğ, M. (2016). Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması [Adaptation Of Goal Orientations For Teaching Scale Into Turkish]. *ElementaryEducation Online*, 15(4): 1254-1267.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zengin Bağcı, P. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve başa çıkma davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zontul, M. ve Mert, C. A. (2015). Sınıf İçi Davranış Problemlerinin Çözümünde Davranış Yönetim Sisteminin Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4): 91-97.

EKLER

EK-1 ANKETLER

İLKOKUL KADEMESİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN BAŞARI YÖNELİMLERİ, SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENCİLERİN BAŞARISI VE ÖĞRENMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşım,

T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri, Sınıf Yönetimi Davranışları ile Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Soru formuna vereceğiniz samimi ve içten cevaplar hiçbir kurumla paylaşılmayacak sadece yüksek lisans tezi için veri olarak değerlendirilecektir.

Teşekkür ederim.

İsmail Yılmaz

Yaş : 22-30 Yaş Arası 31-40 Yaş Arası

41-50 Yaş 51 yaş ve üstü.

Cinsiyet: Kadın Erkek

Medeni Durum: Evli Bekar

Görevi: Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni

Mesleki Çalışma Yılı: 1-5 Yıl 6-10 Yıl 11-15 Yıl

16-20 Yıl 21 Yıl ve üstü

Okulda Çalışma Yılı: 1-2 Yıl 3-4 Yıl 5 Yıl ve üstü

3x2 Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği

A. Lütfen her bir maddeye ne kadar katıldığınızı en iyi yansıtan ifadeyi işaretleyiniz.							
Bu yıl girdiğim derslerde,.....	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Kararsızım	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Öğrencilerimin başarılı olmalarını sağlamaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
2. Eskisinden daha Kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
3. Diğer öğretmenlerden daha iyi ders vermeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
4. Öğrencilerimin başarısızlığa düşmelerini önlemeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
5. Önceki yıllardan daha etkili ders vermeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
6. Diğer öğretmenlerden daha az etkili bir öğretmen olmaktan kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
7. Öğrencilerimin başarılarını arttırmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
8. Geçmiş yıllara oranla daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
9. Diğer öğretmenlerden daha iyi bir öğretmen olmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
10. Öğrencilerimin başarısız olmalarını önlemeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
11. Geçmiş yıllardan daha iyi ders vermeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
12. Diğer öğretmenlerden daha kötü ders vermekten kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
13. Öğrencilerimin başarılı olduklarından emin olmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
14. Derslerimi, geçmiş yıllara oranla daha az verimli vermekten kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
15. Diğer öğretmenlerden daha etkili bir öğretmen olmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
16. Öğrencilerimin başarısızlıklarını önlemeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
17. Geçmiş yıllara oranla daha iyi ders vermeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
18. Diğer öğretmenlerden daha kötü bir öğretmen olmaktan kaçınmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tümüyle katlıyorum
1. Derse başlamadan önce, sınıflı öğretime hazırlarım.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilere genellikle adlarıyla seslenirim	()	()	()	()	()
3. Derse ilgiyi çekmek için, öğrencilere önceki bilgilerihatırlatan sorular sorarım	()	()	()	()	()
4. Derse zamanında başlarım.	()	()	()	()	()
5. Bütün öğrencileri derse katarım.	()	()	()	()	()
6. Derse başlamadan önce derste ne yapacağımı planlarım.	()	()	()	()	()
7. Derse ilgiyi çekmek için, araç-gereçleri olabildiğincefazla kullanırım	()	()	()	()	()
8. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi tahtadaayakta bekletirim.	()	()	()	()	()
9. Verdiğim ödevleri yapmayan öğrencileri “Ödevlerine özengöstermiyorsun.”, “Tembelsin.” gibi sözlerleeleştiririm.	()	()	()	()	()
10. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyeye tokat atarım	()	()	()	()	()
11. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyeye bağırıpçağırarak, azarlayarak tepki veririm.	()	()	()	()	()
12. Dersi engelleyici davranış sergileyen öğrenciyeyezalandırırım.	()	()	()	()	()
13. Sızlanan, ağlayan öğrenciyeye “Bebek gibi davranma, vb.”sözler söyleyerek uyarırım.	()	()	()	()	()
14. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyey dışarı atarım.	()	()	()	()	()
15. Ders sırasında şakalar yaparım.	()	()	()	()	()
16. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenenöğrencilerle göz teması kurarım.	()	()	()	()	()
17. Sınıfta herkese eşit söz hakkı veririm.	()	()	()	()	()
18. Sınıfta öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenirim.	()	()	()	()	()
19. Öğrencilere, sınıfta birbirleriyle yaşadıkları sorunları, kendi aralarında nasıl çözebileceklerini anlatırım.	()	()	()	()	()
20. Sınıfta güler yüzlü davranırım.	()	()	()	()	()

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle katılıyorum
21. Öğrencilerin sınıfta espri yapmasına izin veririm.	()	()	()	()	()
22. Derse ilgiyi çekmek için, jestler ve mimikler kullanırım.	()	()	()	()	()
23. Derse ilgiyi çekmek için, öğrencilere sorumluluk veririm.	()	()	()	()	()
24. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi teneffüste görüşmeye çağırırım.	()	()	()	()	()
25. Derse ilgiyi çekmek için işlenecek konunun yararından söz ederim.	()	()	()	()	()
26. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenen öğrenciyi derse katmak için soru sorarım.	()	()	()	()	()
27. Derse ilgiyi çekmek için, gerçek hayattan bir olay anlatırım.	()	()	()	()	()
28. Öğretim sürecini düzenlerken, öğrencilerin gelişim (yaş)özelliklerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()
29. Ders işlerken öğrencilerin arasında dolaşırım.	()	()	()	()	()
30. Sınıfta bir öğrenci konuşurken, diğerlerinin dinlemesini sağlarım	()	()	()	()	()
31. Ders işlerken dersten kopup başka şeyle ilgilenen öğrenciyi sözlü olarak uyarırım.	()	()	()	()	()
32. Dersi engelleyici davranışlar sergileyen öğrencileri sözlü olarak uyarırım.	()	()	()	()	()
33. Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrencinin yanına yaklaşarak, onu sessizce uyarırım.	()	()	()	()	()
34. Sınıfta kuralları öğrencilerle birlikte belirleriz	()	()	()	()	()
35. Derse ilgiyi çekmek için öğrencileri ödüllendiririm.	()	()	()	()	()
36. Sınıfta öğrencilere her türlü soru sorma fırsatı veririm.	()	()	()	()	()
37. Sınıfta oturma düzenini oluştururken, öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundururum.	()	()	()	()	()
38. Öğrencilere, onlardan beklentilerimi açık ve anlaşılır bir şekilde ifade ederim.	()	()	()	()	()
39. Söz almadan konuşan öğrencinin konuşmasına izin vermem.	()	()	()	()	()
40. Dersi zamanında bitiririm.	()	()	()	()	()

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Değerli öğretmenimiz, Her yargıya vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çalışmamıza değer katacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Aşağıdaki cümlelerdeki yargılara katılım durumunuzu, 5= Kesinlikle Katılıyorum 4= Katılıyorum 3= Kısmen katılıyorum 2= Katılmıyorum 1= Kesinlikle katılmıyorum şeklinde lütfen işaretleyiniz.	5	4	3	2	1
1. Öğrencinin öğrenmedeki başarısı doğuştan gelen, değişmez özelliklere bağlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ancak zeki öğrenciler başarılı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Yavaş öğrenenlerin hızlı öğrenenler kadar başarılı olma olasılığı çok azdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okuldaki başarı doğrudan öğrencinin zekâsıyla ilişkilidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Daha az zeki öğrencilerin başarılı olması için okulun yapabilecekleri sınırlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Lise öğrencileri arasındaki öğrenme farklılıkları ortaokuldaki başarı düzeyindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ortaokul öğrencileri arasındaki öğrenme farklılıkları ilkokuldaki başarı düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Okulda başarılı olan öğrencilerin özsaygısı daha yüksek olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Başarılı öğrencilerin stresle başa çıkabilme becerisi, başarısız öğrencilere göre daha gelişmiştir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Başarılı öğrencilerin özgüveni başarısız öğrencilerden yüksektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Özgüveni yüksek olan öğrenciler, özgüveni düşük olan öğrencilerden daha başarılı olurlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EK-2ÖLÇEK İZİN

Fwd: İsmail Yılmaz "Öğretmen

Merhaba İsmail,
Ölçeğe ilgin için teşekkürler. Çalışmalarında " Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği"ni kullanabilirsin.

İyi çalışmalar dilerim.
Doç. Dr. Sündüs YERDELEN

İsmail İılmaz < >, 13 Kas 2020 Cum, 12:33 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Sündüz Hocam
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "İlkokul Kademesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Başarı Yönelimleri, Sınıf Yönetimi Davranışları İle Öğrencilerin Başarısı Ve Öğrenmesine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans çalışmamda sizin uyarlamış olduğunuz " Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği"ni kullanmak üzere izninizi istiyorum.

--

Assoc. Prof. Dr. Sündüs YERDELEN
Department of Science Education
Faculty of Education
Kafkas University
36100 Kars / TURKEY
Phone: +90 474 225 11 50 (1437)

Fwd: Sınıf Yönetimi Ölçeği

----- Forwarded message -----

Merhaba,

Ben 11 yıl önce emekli oldum. Benim açımdan ölçeği kullanmanız uygundur. Ancak elimde/evimde ölçek dahil olmak üzere hiçbir akademik materyal kalmadı. Bu nedenle daha ayrıntılı bilgi, akademik destek ve izin için Doç. Dr. İdris Şahin ile temas kurmanızı öneririm.

Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dileğiyle,

Uğur Altunay.

On Wed, Oct 14, 2020, 12:13 ismail YILMAZ

Değerli Hocam

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans çalışmamda sizin geliştirdiğiniz " Sınıf Yönetimi Ölçeği"ni kullanmak üzere izninizi istiyorum.

EK-4KURUM İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-26303006
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İsmail YILMAZ)

10/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin tarihsiz ve 7416 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul Öğretmenlerinin Başarı Yönelimleri, Sınıf Yönetimi Davranışları İle Öğrencilerin Başarısı Ve Öğrenmesine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : İlkokullar
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/06/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

REDMI NOTE 8 PRO
AI QUAD CAMERA

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Milli Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı, Beşiktaş, İstanbul
Telefon : 0212 384 36 30
E-posta : meb@hs01.kep.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>
33f3-d5f7-3221-89ce-0e54 kodu ile teyit edilebilir.



ÖZGEÇMİŞ

İsmail YILMAZ –

Eğitim:

İlk orta ve lise eğitimimi Zonguldak'ın Kozlu ilçesinde tamamladı. 2002 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümünden mezun oldu.

Mesleki Kariyer:

2004-2006 yılları arasında İstanbul Bağcılar'da sözleşmeli öğretmenlik yaptı. 2007-2008 yılları arasında Bayrampaşa Spor Evi'nde yönetici olarak çalıştı. 2008'den itibaren birikim eğitim kurumları da çalışmaya başladım ve halen özel bir eğitim kurumunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım.