



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİ,
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ VE MESLEKİ BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Malatya İli Örneği)**

Doktora Tezi

Yusuf ERGEN

Danışman:

Doç. Dr. Cevat ELMA

Samsun, 2016

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİ,
AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ VE MESLEKİ BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Malatya İli Örneği)**

Doktora Tezi

Yusuf ERGEN

Danışman:

Doç. Dr. Cevat ELMA

Samsun, 2016

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım doktora tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, taahhüt ederim.

06/05/2016

(İmza)

Yusuf ERGEN

TEZ KABUL VE ONAYI

Yusuf ERGEN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Malatya İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, 06/05/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: _____

Üye: _____

Üye: _____

Üye : _____

Üye: _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

__ / __ / ____

Enstitü Müdürü

(İmza ve Mühür)

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM BECERİLERİ, AKADEMİK İYİMSERLİKLERİ VE MESLEKİ BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (Malatya İli Örneği)

Yusuf ERGEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Ana
Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora, Mayıs/2016

Danışman: Doç. Dr. Cevat ELMA

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama desenine dayalı bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya merkez ilçelerinde yer alan 189 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 2531 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve ölçek geliştirme çalışmalarına dâhil edilmeyen toplam 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademik İyimserlik Ölçeği”, “Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları Ölçeği” ve Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından yeniden uyarlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS. 22 programı ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin “Her zaman” düzeyinde, akademik iyimserlik ve mesleki bağlılıklarının ise “Çoğu zaman” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı; akademik iyimserliklerinin cinsiyet, medeni durum ve okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; mesleki bağlılıklarının ise cinsiyet, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak okulun bulunduğu yer ve öğretmenlikte hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin Sınıf yönetim

becerileri ile akademik iyimserlikleri; sınıf yönetim becerileri ile mesleki bağlılıkları; akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca akademik iyimserliğin sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %33'ünü; mesleki bağlılığın sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %14'ünü açıkladığı; akademik iyimserlik ve mesleki bağlılığın birlikte sınıf yönetim becerilerindeki toplam varyansın %35'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi, Akademik İyimserlik, Mesleki Bağlılık



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS, ACADEMIC OPTIMISMS AND PROFESSIONAL COMMITMENTS OF CLASSROOM TEACHERS

(The Sample of Malatya)

Yusuf ERGEN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences, Department of
Primary Education, Academic Field of Classroom Teaching, Doctorate, May/2016

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cevat ELMA

This study aims to determine the relationship between classroom management skills, academic optimisms and professional commitments of classroom teachers. The target population of the study that is based on the relational screening pattern constitutes 2531 classroom teachers who work at 189 public primary schools in Malatya central district during 2015-2016 school year. The sample of the study comprises 638 classroom teachers selected in compliance with ratio cluster sampling, one of the cluster sampling methods, and excluded from the study. The data obtained from the study has been gathered using “Academic Optimism Scale”, “Professional Commitment Scale for Teachers” by researcher and “Classroom Management Skills Scale” designed by Yuksel (2013) and adapted by the researcher. The data has been analyzed using SPSS. 22 program. The findings of the study show that the classroom management skills of classroom teachers are at “Always” level while academic optimism and professional commitment levels are at “Usually” level. Also, it is seen that classroom management skills do not vary with gender, marital status, location of school, service years in teaching and classroom size variables “meaningly”; academic optimism do not vary with gender, marital status and location of school variables “meaningly”, but it varies with service years in teaching and classroom size variables “meaningly”; professional commitment do not vary with gender, marital status and classroom size variables “meaningly” but it varies with location of the school and service years in teaching variables “meaningly”. In addition to these, a positive, medium level and meaningful relation has been found between classroom management skills and academic optimism; classroom management skills and professional commitment; academic optimism and professional commitment. Moreover, it is determined that academic optimism explains the 33% of total

variance in classroom management skills; professional commitment explains the 14% of total variance in classroom management skills; academic optimism and professional commitment, together, explains the 35% of total variance in classroom management skills.

Key Words: Classroom Teacher, Classroom Management, Academic Optimism, Professional Commitment.



ÖNSÖZ

Eğitimde kalite arayışı tartışmalarının en önemli faktörlerinden biri de öğretmendir. Özellikle sınıf öğretmenleri, eğitim sisteminin ilk basamağında görev almalarından dolayı kaliteli bir eğitime başlangıç için önemlidirler.

Sınıf öğretmenlerinin kalitesi yeterlikleri ile ilgilidir. Bu yeterliklerin en önemlilerinden biri de sınıf yönetimi becerileridir. Sınıf yönetimi, sınıfın eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordileli bir şekilde yürütülmesi ile ilgilidir. Sınıf yönetim becerisi yeterli olmayan bir öğretmenin sınıfında eğitimin kalitesi de düşer. Sınıf yönetiminin bu önemine bağlı olarak hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik iyimserlik son yıllarda eğitim literatüründe yer almaya başlayan ve Türkiye’de hakkında az sayıda çalışma yapılmış kavramlardan biridir. Mesleki bağlılık ise farklı meslek gruplarıyla ilgili çalışmalarda kendini göstermiş ancak Türkiye’de sınıf öğretmenleri ile ilgili çalışmalarda kendine fazla yer bulamamış kavramlardandır. Bu iki kavramın sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya literatürde rastlanmaması bir eksiklik olarak görülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın her aşamasını dikkatlice takip ederek katkılarını esirgemeyen hocam Doç. Dr. Cevat ELMA’ya, düzeltme ve önerileri ile çalışmaya katkıda bulunan Doç. Dr. Kasım KIROĞLU, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ASLAN ve doktora sürecinde ders aldığım tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Prof. Dr. Ekber TOMUL, Yrd. Doç. Dr. Abdullah Nuri DİCLE, Dr. Murat ABDİOĞLU ve Arş. Gör. Enes Emre BAŞAR’a çalışmanın şekillenmesine katkılarından dolayı teşekkür ederim. Bunun yanında mesleki bağlılık ile ilgili bazı çalışmalarının tam metnini benimle paylaşan Prof. Dr. John P. MEYER’e de teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, çalışma süresince vakitlerinden çalmama rağmen desteklerini hep yanımda hissettiğim eşim Safiye ERGEN ve oğlum Salih ERGEN’e, destekleri ile daima yanımda olan annem Elmas ERGEN, babam Haydar ERGEN ve bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yusuf ERGEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	9
1.5. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar.....	10
2.1.1. Örgüt.....	10
2.1.2. Yönetim.....	11
2.1.3. Sınıf.....	12
2.1.4. Sınıf Yönetimi.....	13
2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Becerileri.....	15
2.2.1. Fiziksel Yönden Uygun Çevre Oluşturma Becerileri.....	17
2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yürütme Becerileri.....	19
2.2.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Planlanması.....	20
2.2.2.2. Hazırlanan Planı Uygulama Becerileri.....	21
2.2.2.3. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi.....	24

2.2.3. Zamanı Etkili Yönetme Becerileri	26
2.2.4. Etkili İletişimi Sağlama Becerileri.....	28
2.2.5. Öğrenci Davranışlarını Yönetme Becerileri	32
2.2.6. Öğrenci Motivasyonunu Arttırma Becerileri.....	35
2.3. Akademik İyimserlik.....	39
2.3.1. Okul Akademik İyimserliği	40
2.3.2. Öğretmen Akademik İyimserliği	42
2.3.2.1. Öğretmenin Özyeterliği (Yeterlik Algısı)	43
2.3.2.2. Öğretmenin Öğrenci ve Velilere Güveni	45
2.3.2.3. Öğretmenin Akademik Vurgusu	49
2.4. Mesleki Bağlılık	50
2.4.1. Duygusal Bağlılık	52
2.4.1. Devam Bağlılığı.....	53
2.4.2. Normatif Bağlılık.....	54
2.5. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	56
2.5.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Çalışmalar	56
2.5.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar	59
2.5.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Çalışmalar.....	61
2.6. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	64
2.6.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Çalışmalar	64
2.6.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar	67
2.6.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Çalışmalar.....	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	72
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	72
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	73
3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi	74
3.3.1.1. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	75

3.3.1.2. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları.....	78
3.3.1.3. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	80
3.3.2. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Geliştirilmesi.....	81
3.3.2.1. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları	82
3.3.2.2. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	85
3.3.2.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	87
3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Uyarlanması	87
3.3.3.1. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları.....	88
3.3.3.2. Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları	92
3.3.3.3. Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	94
3.4. Verilerin Analizi.....	95

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	98
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular	99
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerine İlişkin Bulgular	106
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	115
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	122
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	131

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	134
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar.....	136
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerine İlişkin Sonuçlar.....	138
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar	142
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	146
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	148
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar.....	149
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Tarafından Yordanmasına İlişkin Sonuçlar	151
5.9. Öneriler	153
5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	153
5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	154
KAYNAKÇA	155
EKLER.....	184
ÖZGEÇMİŞ.....	210

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Akademik Vurgu, Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Güveni ve Öğretmen Özyeterliği Arasındaki İki Taraflı Nedensellik İlişkisi.....	43
Şekil 2:	Akademik İyimserlik Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği.....	76
Şekil 3:	Akademik İyimserlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucu.....	79
Şekil 4:	Mesleki Bağlılık Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği.....	83
Şekil 5:	Mesleki Bağlılık Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu.....	86
Şekil 6:	Sınıf Yönetimi Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği.....	89
Şekil 7:	Sınıf Yönetimi Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu.....	93



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Araştırma Evren ve Örnekleminde Yer Alan Sınıf Öğretmeni Sayıları.....	73
Tablo 2:	Akademik İyimserlik Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları	77
Tablo 3:	Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri	80
Tablo 4:	Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 5:	Mesleki Bağlılık Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları	84
Tablo 6:	Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri	86
Tablo 7:	Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 8:	Sınıf Yönetimi Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları	90
Tablo 9:	Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri	94
Tablo 10:	Sınıf Yönetimi Ölçeği Öğretmen Formu Güvenirlik Analizi Sonuçları	94
Tablo 11:	Korelasyon Analizi İlişki Katsayıları ve Düzeyi.....	96
Tablo 12:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri.....	98
Tablo 13:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	100
Tablo 14:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	101
Tablo 15:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yerleşim Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	102
Tablo 16:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	103
Tablo 17:	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu ..	105
Tablo 18:	Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu	106

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimseliklerinin Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	107
Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimseliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu	107
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimseliklerinin Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	108
Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimseliklerinde ve Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu	109
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimselikleri ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	110
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimselikleri ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu ..	113
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu	115
Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	116
Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu	116
Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu ..	117
Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu	117
Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu.....	118
Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu	119
Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu ..	121

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	123
Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi	125
Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Velilere Güven, Öğrencilere Güven Alt Boyutları ve Toplam Akademik İyimserlikleri ile Toplam Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Pearson Rho).....	128
Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Özyeterlik, Velilere Güven, Öğrencilere Güven, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu Alt Boyutları ile Mesleki Bağlılıkları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi (Spearman Rho)	129
Tablo 37: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	131
Tablo 38: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Bağlılık ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	131
Tablo 39: Mesleki Bağlılıklarının Akademik İyimserlik ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	132
Tablo 40: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	133

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal gelişmelerin dayandığı temel faktör olmasının yanında bu gelişmelerden etkilenen de bir süreçtir. Bilgi ve ona bağlı olarak gelişen bilişim alanındaki gelişmeler, eğitim sisteminin girdilerini, sürecini, çıktılarını ve değerlendirilmesini etkilemektedir. Eğitim sisteminin topluma dokunan yönünü oluşturan okullar, dolayısıyla da sınıflar bu değişimden etkilenmektedir.

Sınıf; öğretmen ve öğrencinin yüz yüze geldiği, eğitim hizmetlerinin üretildiği, öğretimin yapıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği ortak yaşantı alanıdır (Dönmez, 2008: 14; Aydın, 2013: 3). Sınıfın ortak bir yaşantı alanı olmasından hareketle bu yaşantı alanının en verimli şekilde kullanılması, eğitimin amaçlarına en üst düzeyde ulaşılabilmesi için iyi koordine edilmesi ve etkili yönetilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknikler ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2008: 17). Bunun yanında sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2008: 2). Erdoğan (2010) ise sınıf yönetimini belirli amaçların gerçekleştirilmesi için plânlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimi, eğitimi, öğretimi ve öğrenmeyi etkileyen bütün faktörleri dikkate alan ve bu faktörlerin birbiri ile koordinasyonunun sağlanmasını içeren, uzmanlık gerektiren bir alandır. Sınıf yönetimi bir uzmanlık alanıdır, çünkü eğitim, öğretim ve öğrenmeyi etkileyen ve sayısı oldukça fazla olan faktörleri belirlenen amaçlar doğrultusunda kontrol edebilmek ve bunlar arasındaki

koordinasyonu sağlamak ancak bu işin eğitimini almış, uzman kişilerin yapacağı bir iştir.

Sınıf içinde olaylar, öğretmene sınırlı bir düşünme zamanı bırakacak şekilde hızlı ve önlenemez biçimde gelişir (Evertson & Emmer, 2013: 2). Bu durum öğretmenleri kısıtlı zamanda doğru kararlar almaya zorlar. Karmaşık yerler olan sınıflarda doğru kararlar alabilmek öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkilidir. Sınıf yönetimi becerileri yeterli düzeyde olmayan öğretmenler, değişken fazlalığından dolayı karmaşık yerler olarak bilinen sınıflarda düzen sağlamada, buna bağlı olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmede zorlanabilirler.

Sınıf yönetimi etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önemli bir değişkendir. Sınıf yönetiminin öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisi yapılan araştırmalarla (Wang, Heartel & Walberg, 1993; Darling-Hammond, 2003; Cameron & Sheppard, 2006; Moore, 2008) ortaya koyulmuştur. Bu araştırmalardan da anlaşıldığı üzere iyi bir sınıf yönetimi öğrenme ve öğretme süreçlerine, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı yapmaktadır.

Sınıf yönetimi eğitim sisteminin süreç ögesiyle doğrudan ilgilidir. Eğitim-öğretim sürecinde yer alan etkinlikleri sınıf yönetimi beş farklı boyutta etkiler (Başar, 2003: 6). Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilir:

Sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, temizliği ve öğrencilerin oturma düzenleri gibi işlemler sınıf yönetiminin fiziksel boyutunu oluşturur (Çelik, 2009: 8). Warman'ın (1999) çalışmasının sonuçlarına göre öğrenciler öğretime ilişkin araç gereçlere kolaylıkla ulaşabildiğinde, öğretmen bütün öğrencileri kolaylıkla görüp işitebildiğinde, sınıftaki trafik düzgünce işlediğinde ve etkinlikler için uygun alanlar oluşturulduğunda öğrenme dışı davranışlarda bir azalma meydana gelmektedir. Bu durum eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli olmasına katkı sağlamaktadır.

Dersin iyi bir şekilde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreci yani öğretimin yönetimi (Kiraz, 2014: 164), sınıf yönetiminin başka bir boyutudur. Planlama, sınıfın amaçlarının belirlenmesi, bu amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli politikaların, işlemlerin ve yöntemlerin seçilmesi olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2013: 282). İyi bir planlama, derslerde olumlu havanın oluşmasına, faydasız etkinlikler yerine amaçlı etkinliklerin yer almasına ve öğretmenin kendisine güvenmesine yardım eder (Memişoğlu, 2008: 4). Öğrencilerin yaş ve öğrenim

düzelelerine uygun ders içeriği, etkinlikler ve ödevler onları derse daha ilgili hale getirir (Evertson & Emmer, 2013: 8). Bu durum dersin yürütülmesinde, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemede önemli katkılar sağlar. Dersin değerlendirme süreci ise ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve eksikliklerin belirlenip gerekli düzeltme ve dönütlerin verilmesi işlemlerini kapsar. Bu işlemlerin yerinde, zamanında ve uygun ölçme araçlarıyla yapılmasına dayanan yönetsel işlemler, öğrencilerin kazanımları elde etme düzeylerini belirlemede önemlidir.

Sınıfta geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklere harcanmaması, devamsızlığın önlenmesi yani zamanın yönetimi sınıf yönetiminin bir diğer boyutunu oluşturur (Başar, 2003: 7). Öğretmenlerden sıkça duyulan “programı yetiştiremiyorum” veya “konular üst üste geldi, bunları nasıl yetiştireceğimi bilmiyorum” gibi cümleler gerçekte zamanı kontrol edememe ve planlayamamadan kaynaklı cümlelerdir (Ünal ve Ada, 2000: 72). Zamanın iyi kullanılamaması belirlenen amaçlara ulaşılmasını engelleyebilir ve böylece öğrenme çıktılarında sorunlar doğabilir. Bu nedenle zaman yönetimi sınıfı istenen amaçlara ulaştırmada önemli bir etkidir.

Sınıf kurallarının belirlenerek öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi etkinlikleri sınıf yönetiminin sınıf ilişkilerinin yönetimi boyutunu oluşturur (Başar, 2003: 7). Sınıfta düzen ve disiplin sınıf kurallarına bağlı olarak gelişir. Sınıf kuralları, öğrencilerin uymak zorunda oldukları kurallardır. Bu kurallar sınıfın düzeyine ve derse göre değişiklik gösterebildiği gibi toplumda geçerli olan gelenekler, değerler ve normlar da sınıf kurallarının uygulanışını etkileyebilir (Çelik, 2009: 68). Sınıfta kurulacak olumlu ilişkiler öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyecektir. Öğretmenin rolü, öğrenmenin kolaylıkla gerçekleşeceği sağlıklı bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Böyle bir iklimde çocuklar, daha ilk yıllarından başlayarak arkadaşları ve büyükleri ile nasıl ilişki kurabileceklerini öğrenirler (Wragg, 2001: 13). Sınıfta ilişki düzenlemeleri iletişim kavramıyla yakından ilgilidir. İletişim sınıf yönetiminin önemli konularından biridir ve kalıcı bir öğrenme en başta sınıfta etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimi ile oluşturulabilir (Hoşgörür, 2010: 151). Öğretimin etkili olması, iletişim becerilerinin etkili bir şekilde ortaya konularak iletişim sürecinin iyi işletilmesine bağlıdır (Büyükalın Filiz, 2011: 132). Sınıfta iletişim,

istem, mesaj ve bilgilerin çok yönlü akışıdır. Tek yönlü iletişim oldukça sakıncalıdır. Bu nedenle iletişimi, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen şeklinde kullanmak gerekir (Balay, 2014: 20). Sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenciler sözel olmayan davranışlarıyla da mesajlar gönderebilmektedirler. Sınıf yöneticisi olan öğretmenin hem sözlü hem de sözsüz iletişimde kendini geliştirmiş olması gerekir (Toprakçı, 2013: 314).

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu da öğrenci davranışlarının yönetimidir (Başar, 2003: 7). Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi, değiştirilmesi ve sınıf liderliği bu boyutta incelenebilir (Çelik, 2009: 68). Sınıf iklimi öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan ilişkilerini algılamalarıyla oluşan bir etkileşim türü ve sınıfın bir niteliği olarak tanımlanabilir. Öğretmen ve öğrenciler bu ortamdan etkilenir ve davranışlarıyla bu ortamı etkilerler. Bunların dışında okul, aile, arkadaş grupları ve teknoloji sınıf iklimini etkileyen diğer etmenler arasında yer alır (Aslan, 2011: 32). Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması öğrenme-öğretme etkinliklerinden alınacak verimi yükseltecektir. Öğrenci davranışlarının yönetilmesinde bir diğer önemli nokta olan istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesinde sorunların kaynağına inmek hem öğrenci hem de öğretmen açısından yararlı olacaktır. Bu nedenle öğretmenin sorun olan davranışı belirlemekten öte bunun kökenine inme, nedenlerini sorgulama ve çözüm önerileri geliştirme bakımından öğrenciye yardımcı olması beklenir (Elma, 2014: 220). Öğretmenin sınıfa karşı etkili bir liderlik sergilemesi de öğrenci davranışlarının yönetiminde önemlidir. Etkili liderlik becerilerine sahip olan öğretmenler sınıflarını başarıya daha çok yönlendiren, öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına çok yönlü olarak cevap verebilen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu becerilerle donanmış olması eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşılmasında önemli katkılar sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Etkili bir sınıf yönetiminin en kritik ögesi öğretmendir, çünkü o diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, bu yeterliklerin temel değişkeni olan mesleğe karşı tutumları olumlulaştırılmadıkça iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003: 12). Sınıf yönetimi eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli yere sahiptir. Etkili bir sınıf yönetiminden yoksun öğrenme sürecinde başarıdan söz etmek mümkün değildir (Yüksel, 2013: 1). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, örgün eğitime ilk adımını atmış öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyebilecek bir değişken olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan akademik iyimserlik, Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından ortaya konan ve okulla ilgili üç temel özelliği içerisinde barındıran bir kavramdır. Bu özellikler; ortak özyeterlik algısı, okulun öğrenci ve velilere güveni ile akademik önem şeklindedir. Akademik iyimserlik, akademik başarıyla ilişkili bir kavramdır ve bu ilişki Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) ve alanda çalışan diğer yazarlar (Hallmark, 2013; Güvercin, 2013; Nelson, 2012; Bevel, 2010; Edwards, 2010; Wagner, 2008) tarafından ortaya koyulmuştur.

Son zamanlarda Hoy ve meslektaşları (Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz, 2008; Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010), okul akademik iyimserliği ile temelde aynı yapıda olan ancak daha kişisel bir kavram olan “öğretmenlerin akademik iyimserlikleri” kavramını ortaya koymuşlardır. Öğretmen akademik iyimserliği; bir öğretmenin akademik vurgusu, veliler ve öğrencilerin eğitim sürecinde işbirliği yapacaklarına olan güveni ve öğretmenlerin dirençle, azimle zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlığa karşı çıkmada kendilerine olan inançları aracılığıyla öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancıdır (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822). Bu kavram, öğretmenin özyeterlik algısı, öğretmenin öğrenci ve velilere güveni ile akademik önem boyutlarını içermektedir (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010: 1137). “Özyeterlik algısı”, kişinin bir zorlukla başa çıkabilme kabiliyetine ya da bir görevi yerine getirebilme kabiliyetine sahip olma derecesi hakkındaki inancı ile ilişkilidir (Chaplain, 2000: 182). Öğretmenlerin yeterlik algıları, motivasyonu düşük ya da zor öğrencileri bile, öğrenme konusunda istenilen düzeye getirebilme yetenekleri hakkındaki yargıları olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998: 202). Akademik iyimserliğinin bir

diğer boyutu “öğretmenin öğrenci ve velilere güveni”dir. Güven; bir kişinin, başka bir kişiye karşı, kendisinin iyiliğine hareket edeceğine olan inancıdır (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006: 429). Öğrencilerine ve velilere güven duyan öğretmenler, onlardan beklentilerini ortaya koyarlar ve bu beklentilerin gerçekleşeceğine olan inançlarını ifade ederler. Kendilerine güven duyulduğunu hisseden veya bilen öğrenci ve veliler bu beklentileri karşılayabilmek için daha çok çaba harcayabilirler. Öğretmenler güven ortamı yarattıkları zaman, öğrenciler kendilerini daha rahat hissedebilirler ve veliler çocuklarıyla daha iyi ilgilenmek için öğretmenle diyalog kurarlar (Kurz, 2006: 9). Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı olabilir. Akademik iyimserliğin bir diğer boyutunu da “akademik önem” oluşturur. Akademik baskı ve akademik vurgu gibi birçok kavramla anlatılabilen bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya ve mükemmelliğe olan eğilimleridir (Çoban, 2010: 19). Akademik önem ya da akademik baskı, öğretmenlerin akademik başarı ya da akademik hedefler hakkındaki inançlarını ifade etmek için kullanılır (Woolfolk Hoy, 2008: 822). Bu durumda akademik önem, “öğrencilerin akademik başarılarının en üst düzeye çıkarılması için harcanan çabalara yönelik öğretmenlerin eğilimleri” şeklinde tanımlanabilir.

Bu çalışmanın bir diğer değişkenini oluşturan mesleki bağlılık ise, bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999: 8). Mesleki bağlılık, belirgin ya da özel bir alana yönelik bireysel sadakat olarak da tanımlanır (Gouldner, 1957: 304).

Kimi zaman mesleki bağlılık, örgütsel bağlılıkla ilişkilendirilir ya da bir alt boyut olarak değerlendirilir. Ancak mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramları birbirinden farklıdır. Mesleki bağlılık bireyin yapmaya hazırlandığı veya yapmakta olduğu mesleğe olan bağlılığını ifade ederken (Uysal, 2013; 95), örgütsel bağlılık ise kişilerin çalıştıkları örgütün özelliklerine olan duygusal tepkilerini ifade eder (Cook & Wall, 1980; 40).

Bağlılık, işyerinde bireysel tutum ve davranışları oldukça fazla etkileyen bir olgudur (Ceylan ve Bayram, 2006; 106). Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin mesleklerine olan bağlılıklarının mesleklerini icra ederken gösterecekleri tutum ve davranışlarla ilişkisinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu tutum ve davranışlar içerisinde sınıf yönetimi becerileri önemli bir yer teşkil etmektedir.

Sınıf yönetimi becerileri ile ilişkili olan veya bu becerileri etkileyen değişkenlerden bazıları (öğretmen kişilik özellikleri, öğrenci başarısı, öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları, öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları, iş doyumunu, öğretmen stresi vs.) birçok araştırmaya konu olmuştur. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin ve mesleki bağlılıklarının sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amaçlarından biri de literatürdeki bu boşluğu gidermektir.

Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları birlikte sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgün eğitimin ilk basamağını oluşturan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin etkili eğitim-öğretim etkinlikleri tasarlayabilmeleri, yürütebilmeleri ve böylece ilkokul eğitiminin amaçları arasında yer alan iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırma; çocukları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirme gibi amaçlara ulaşılması açısından önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hangi değişkenlerle ilişkili olduğu veya hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırmanın değişkenlerinden biri olan akademik iyimserlik son zamanlarda literatürde yer almaya başlamış yeni bir kavramdır. Bu araştırmada öğretmen akademik iyimserliği ile ilgili bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmen akademik iyimserliği ile ilgili olarak Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından geliştirilmiş ölçek dışında literatürde herhangi bir ölçeğe rastlanmaması bu araştırmanın önemini arttıran başka bir nedendir.

Bu araştırmanın bir diğer değişkeni olan mesleki bağlılık, sınıf öğretmenlerinin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve meslekleri ile bütünleşmeleri açısından önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını belirlemeye yönelik üç boyutlu bir ölçek geliştirilerek literatüre katkı yapılmaya çalışılmıştır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, Malatya merkez ilçelerinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Öğretmeni: İlkokulların 1-4. sınıf düzeyinde görev yapan şube öğretmenidir.

Sınıf Yönetimi: Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesidir (Balay, 2014: 3)

Akademik İyimserlik: Bir öğretmenin akademik vurgusu, veliler ve öğrencilerin eğitim sürecinde işbirliği yapacaklarına olan güveni ve öğretmenlerin dirençle, azimle zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlığa karşı çıkmada kendilerine olan inançları aracılığıyla öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancıdır (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822).

Mesleki Bağlılık: Bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999: 8).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sınıf yönetimi, akademik iyimserlik ve mesleki bağlılıkla ilgili kavramsal açıklamalara, yerli ve yabancı literatürde yer alan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Temel Kavramlar

Sınıf yönetimi eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili birçok kavramla ilişkilidir. Sınıf yönetimiyle ilgili örgüt, yönetim, sınıf kavramlarına ve son olarak da sınıf yönetimi kavramına ilişkin bazı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1. Örgüt

Örgüt kavramının kökeni Yunanca “organon” kelimesine dayanmaktadır. Bu kavram “uzuv” veya “organ” anlamına gelmektedir. İşletmelerde organ veya uzuv bir sistemin onu amaçlarına ulaştırmak üzere belirli faaliyetler yapmak için kurulmuş bir parçasıdır (İlğan, 2011: 73). Örgüt, üzerinde anlaşmaya varılan amaçların kolayca gerçekleştirilmesi için personelin görev ve sorumlulukları dağıtılarak düzenlenmesidir (Gaus, 1936: 66). Örgütün mal veya hizmet üretmek için oluşturulmuş bir yapı olduğu şeklindeki tanımlamalar, örgüt kavramına tamamen rasyonel açıdan yaklaşmakta olup örgütün insani boyutunu göz ardı eder (Şişman, 2013: 172). Örgütlerin var olmaları, örgüt içindeki görevleri gerçekleştirmek için birbirleriyle bağ kuran ve etkileşim halinde olan bireyler sayesinde (Dutton & Heaphy, 2003: 263). Örgüt içerisindeki bireyler, belirlenen ortak amaca ulaşma hedefinin yanında bireysel hedeflerini gerçekleştirmek için de örgütün diğer üyelerine ihtiyaç duyarlar. Örgütteki bireylerin çalışma ortamları, alışkanlıkları ve psikolojileri ortaya konacak performansı belirler. Örgüt ile birey arasında kurulacak uyum, işgören açısından anlamlı ve doyurucu çalışma; örgüt açısından ise insan kaynağının etkin kullanımı anlamına gelir (Başaran, 2008: 206).

Örgütün boyutları; amaç, yapı, süreç ve hava olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Amaç boyutu, etrafında birleşilen ve örgütün faaliyetlerine yön veren

kısımıdır. Örgüt amaçları uzlaşma, uyma ve kontrol ile belirlenir. Yapı boyutu, örgütün fizyolojik yönünü ifade eden hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramları ifade eder. Süreç boyutu örgütlenme, planlama, karar alma, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme gibi yönetim işlevlerini içermektedir. Hava boyutu, kişiler ve gruplar arasındaki ilişkileri ifade eder (Bursalıoğlu, 2008: 19).

Eğitim örgütlerinin en alt kısmında yer alan sınıflara yukarıda ifade edilen boyutlar açısından bakıldığında her sınıfın bir veya daha fazla amacının olduğu; sınıfta var olan bireylerin belirli roller üstlendikleri ve statülerinin gereği olarak bir hiyerarşi içinde oldukları; sınıflarda örgütlenme, planlama, karar alma, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütüldüğü ve sınıftaki ilişkilerinden dolayı her sınıfın bir iklime ya da havaya sahip olduğu söylenebilir. Bu durum sınıfın bir örgüt olarak değerlendirilebileceğini ortaya koyar.

2.1.2. Yönetim

Yönetim, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için gerekli araçları sağlayan, mevcut insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde koordine eden bir süreçtir (Okutan, 2010: 97). Yönetimle ilgili bir başka tanım ise örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için kaynakların etkili ve verimli bir şekilde planlanması, düzenlenmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi şeklindedir (Jones, George & Hill, 2000: 5). Yönetim, örgüt yapısını işleten bir süreç olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2008: 15). Eren (2012) yönetimi, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, yardımcı malzemeleri, hammaddeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamı olarak değerlendirmektedir.

Yönetim kavramının tanımları yapılırken önceden belirlenmiş örgüt amaçlarından söz edilir. Bu durum örgütün amaçlarının belirlenmesinin yönetim süreci dışında tutulduğu anlamına gelebilir. Oysa en az iki kişiden ve bunlara ek madde kaynaklarından oluşan örgütün amaçları, varlık sebebidir. Bu nedenle örgüt amaçlarının da belirli bir koordinasyon, düzen, uyum ve etkililik içerisinde yani, yönetsel faaliyetlerle belirlenmesinin gerekliliği ortadadır. Bu durumda yönetimin, örgüt amaçlarının belirlenmesi de dâhil örgütün bütün boyutlarında var olan ve

boyutların hem birbiriyle hem de kendi içlerinde koordinasyonunu sağlamaya yarayan bir süreç olduğu söylenebilir.

Yönetim işbirliği gerektirir ve bu işbirliği, bir kararı uygulayacak veya uygulanmasından etkilenecek kişilere o karar eylemine katılma fırsatı verilmesiyle olanaklıdır. Bu görüş yönetimi bir karar sorunu olarak almakta ve yönetim sürecinin kararlarla başlayıp bittiği tezini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2008: 16). Bu görüşe dayanılarak örgütlerin yönetilmesinde işbirliğine gidilmesinin ve kararların örgüt üyeleriyle birlikte alınmasının yönetimin işlevselliği açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.1.3. Sınıf

Sınıf, gelişim düzeyine göre ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerdir (Tutkun, 2010: 238). Sınıf, benzersiz bir alandır; içinde öğretmen ve öğrencilerin hergün saatlerce birlikte yaşamaları, belirli kazanımları elde etmeleri ve belirli bilgilere sahip olmaları için oluşturulmuş bir insanlar düzeneğidir (Thompson, 1994: 531). Sınıflar, öğrenci ve öğretmenin karşı karşıya kaldığı, öğrenme ve öğretmen durumlarının gerçekleştiği ortamlardır (Çakmak, 2003: 24) Sınıf, eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeridir (Celep, 2002, 1).

Yukarıdaki sınıf tanımı veya benzerleri, sınıfı sadece derslik olarak değerlendiren tanımlardır. Bu tanımların yanında sınıfı belirli özellikleri benzer insanların oluşturduğu grup (Başar, 2003: 6; Ercoşkun, 2011: 19), öğrenenlerin oluşturduğu bir topluluk veya bir öğrenme topluluğu (Watkins, 2005: 7) olarak anlamlandıran tanımlar da vardır. Burada kastedilen sınıf derslik anlamında değildir. Derslik sınıfın bir araya gelmek için kullandığı yer olarak adlandırılabilir. Bu açıdan derslik; öğrenilen içeriğe, öğretmene, öğrenciye veya olanaklara bağlı olarak her yer olabilir. Sınıf bunun ötesinde bir anlama sahiptir. Sınıf kavramına ‘derslik’ kavramını da içine alacak farklı bir bakış ileri sürülebilir. Bu da sınıfın eğitsel amaçlar doğrultusunda bir araya gelen öğretmen, öğrenci ve diğer araç gereçlerden meydana gelen bir yapı veya süreç şeklinde yani bir örgüt olarak değerlendirilmesidir (Toprakçı, 2013: 7, 13, 16).

Sınıf, derslik kavramının ötesinde bir örgüt olarak ele alındığında, öğretmenler bir bina içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri yürüten insanlar olmaktan;

öğrenciler ise bu bina içerisindeki faaliyetlerden faydalanan kişiler olmaktan daha farklı değerlendirilebilirler. Sınıfın örgüt olarak ele alınması öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerini sınıf dışına hatta okul dışına taşıma, sınıf dışında da öğrencilerinin eğitime katkıda bulunma ve onların gelişimini takip etme görevini yüklemektedir. Sınıfın örgüt olarak ele alınması, öğrencilere okul zamanı ve derslikler dışında da eğitim-öğretim faaliyetlerine katılma, iş üzerinde öğrenme ve kendini iş üzerinde değerlendirme sorumluluğu yüklemektedir. Sınıfın örgüt olarak düşünülmesi, öğretmen ve öğrencilere eğitim-öğretim faaliyetlerini belirlenmiş zaman dilimleri ve mekânları dışında da sürdürebilecekleri mesajını verir.

2.1.4. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, belirli bir amacı olan, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretime kaynaklık eden diğer unsurlardan oluşan sınıfın, amaçlarına ulaşabilmesi için etkili ve verimli bir şekilde işletilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların engellenmesi ve bu davranışlara verilecek karşılıkları içeren çok yönlü bir kavramdır (Garrett, 2008: 35). Yılmaz (2006), sınıf yönetimini, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme süreci olarak tanımlamaktadır. Turan'a (2008) göre ise sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ve potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için fırsatlar oluşturma sürecidir.

Sınıf yönetimi politikalarına uyulmadığı takdirde, öğrencilerin kendi kendilerini motive etmelerini destekleyecek şekilde düzenlendiğine inanılan okul müfredatları ciddi şekilde yıkıma uğrar (McCaslin & Good, 1992: 4). Sınıf yönetimi, öğretimi kolaylaştırmanın yanında öğretime ayrılan zamanı artırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun ortam sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7). Sınıf yönetimi günlük öğrenme aktivitelerinden ayrı bir süreç değildir. Sınıf yönetimi bütün çevrenin dikkatlice denetlenmesini, öğretim ve öğrenmeyi, bir bakıma sınıfın olumlu atmosferini yükseltmeyi içerir (Snyder, 1998: 37).

Sınıf yönetimini kırk ya da kırk beş dakikalık bir toplantının yönetimi şeklinde algılamamak gerekir. Çünkü sınıf, geçmişi, şimdisi ve geleceği ile sınıf yöneticisinin kavram dağarcığında yer aldığı etkili bir eğitim-öğretim ortamı yaratmak mümkün olabilir (Toprakçı, 2013: 16). Dolayısıyla öğretmenin sorumluluk alanları sınıf içiyle sınırlı değildir. Öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimini etkilemesi bakımından okul içi ve okul dışı bütün faktörleri kontrol etme, inceleme, iletişim kurma ve gerektiğinde bu faktörlerden yararlanma sorumluluğu da vardır (Wragg, 2001: 5, 53, 59).

Sınıf yönetimi denildiğinde öğretmen ve velilerin aklına çoğu zaman disiplin gelir. Disiplin ceza değil, öğrencilere kendi kendilerini kontrol etmeyi öğretmektir. Ceza da disiplinin bir formudur ancak en son başvurulmalıdır. Sınıf yönetiminde amaç, birbirine bağlılık hissedilen bir öğrenci topluluğu oluşturmaktır. Bu bağlılık, kendi kendini disipline etmeyi, azmi ve öğrenme için sorumluluk almayı beraberinde getirir (Cummings, 2000: 2). Öğretmenin yaptığı veya yapmadığı şeyler sınıf yönetimini (Tauber, 1999: 9) ve öğrenci davranışlarını etkiler. Öğretmenin ders öncesi hazırlığı, eğitim teknolojilerinden etkin olarak yararlanması ve öğrenciye yaklaşımı öğrencinin derse ve öğretmene karşı davranışlarını belirler (Özdemir, 2011: 7).

Sınıf yönetiminin kalitesi, birbiriyle bağlantılı olarak okul yönetimindeki, eğitim yönetimindeki, kamu yönetimindeki ve son olarak da ülke yönetimindeki kaliteyi besler (Balay, 2014: 2). Sınıf yönetiminin kalitesini öğretmenin sınıf yönetimi becerileri belirler. Bu beceriler sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, zamanın kullanılması, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamının oluşturulması gibi alanları kapsar (Arı ve Saban, 1999: 17). İyi bir sınıf yönetiminde öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde yer almalarını sağlayacak ortak bir yapı kurulur, öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve beceri düzeylerinde gelişme sağlanır (Evertson & Emmer, 2013: 8). Etkili yönetilen bir sınıfta sevgi ve saygıya dayalı öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur, pozitif bir öğrenme ortamı düzenlenir, olumsuz öğrenci davranışları artmadan ve öğretimi olumsuz etkilemeden zamanında durdurulur (Erden, 2008: 21). Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha çok zaman harcarken, öğrenme dışındaki davranışlarda azalma olur. Çünkü etkili sınıf yönetimi olan sınıflarda tüm etkinlikler

belirlenmiş amaçlara yönelik olarak, düzenli ve disiplinli bir ortamda gerçekleştirilir (Tertemiz, 2006: 68).

2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Becerileri

Sınıf yönetimi, sınıfla ilgili birçok ögeyi içinde barındıran ve bu ögeler arasındaki ilişkileri düzenleme çalışmalarının yapıldığı karmaşık bir süreçtir. Öğretmen, bu karmaşıklığın üstesinden gelebilmek için gerekli donanıma sahip olmalıdır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması için öğretmen, öğrenci ve diğer sınıf unsurları arasındaki etkileşimde bir bağ görevindedir.

Öğretmenin alanına ait bilgi gelişiminden etkili öğrenme alanı oluşturmaya ve kaynakları etkili kullanmaya kadar olan eğitsel sorumlulukları, tam ve etkili bir öğrenme sağlayabilmek için gereklidir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gerekli olan beceriler “sınıf yönetimi becerileri” olarak adlandırılır (Garrod & Maziar, 1988: 128). İyi bir sınıf yönetimi, öğretmenin iletişim becerilerinin, planlama ve örgütleme becerilerinin, açıklama ve gösterimdeki yeterliliğinin, güdüleme ve pekiştirme becerilerinin niteliği ile doğru orantılıdır (Cole & Chan, 1994: 41).

Etkili sınıf yönetimi, sınıf öğretmenlerinin öncelikli sorumluluğu olmalıdır (Taylor, 2009: 4). Bu sorumluluğun gereği olarak öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili görevleri; akademik ve sosyal amaçları destekleyen fiziksel bir çevre yaratmak, davranış beklentileri ortaya koymak, öğrencilerle kültürel olarak tutarlı iletişim kurmak, dikkatli ve ilgili bir sınıf ortamı oluşturmak, ailelerle birlikte çalışmak, davranış problemi olan öğrencilere uygun müdahalelerde bulunmak şeklinde ifade edilebilir (Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke 2003: 270). Sınıf yönetimi içerik olarak; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde belirlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını bünyesinde barındırmaktadır (Karip, 2005: 1).

Etkili bir sınıf yönetiminin ön koşulu; alanında yeterliği, üst düzey öğretim becerilerini ve sınıf yönetimi becerilerini kazanmış olmaktır. Bu yeterliklere sahip öğretmenlerin sınıflarında disiplin sorunları yaşanmamaktadır (Gözütok, 2000:146). Ayrıca etkili sınıf yönetimi becerileri olmadan öğretmenlerin alanındaki yeterlikleri,

öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerileri gibi diğer özellikleri etkisiz kalabileceği gibi iyi bir sınıf yönetimi ile de öğretmenler birçok zorluktan kurtulabilirler. (Macrae, 1998; 134). Sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili diğer becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan, etkililiğini arttıran, bu becerilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde en üst düzeyde kullanılmasını sağlayan koordinasyon ve etkileşim becerileridir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM)'nün (2016) “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adlı kitapçığında belirtilen “öğrenme ve öğretme süreci” yeterlik alanının alt yeterlik alanları aşağıda belirtilmiştir.

1. Dersi planlama
2. Materyal hazırlama
3. Öğrenme ortamını düzenleme
4. Ders dışı etkinlikler düzenleme
5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
6. Zaman yönetimi
7. Davranış yönetimi

ÖYEGM'nin (2016) belirlediği bu yeterlik alanlarının yanı sıra Weinstein, Curran ve Tomlinson-Clarke'ın (2003) belirttiği öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili görevleri, Başar'ın (2003) belirttiği sınıf yönetimi boyutları ve bu araştırmada kullanılan Yüksel'in (2013) ölçme aracında yer alan boyutlar temel alınarak, sınıf yönetimi becerileri şu şekilde gruplandırılabilir:

1. Fiziksel yönden uygun çevre oluşturma becerileri
2. Öğrenme-öğretme sürecini yürütme becerileri
3. Zamanı etkili yönetme becerileri
4. Etkili iletişimi sağlama becerileri
5. Öğrenci davranışlarını yönetme becerileri
6. Öğrenci motivasyonunu artırma becerileri

Bu beceriler ilgili literatürle desteklenerek aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Fiziksel Yönden Uygun Çevre Oluşturma Becerileri

Öğretmenler, etkisiz sınıf yönetimi becerileri sonucu oluşan gereksiz stresten kurtulmak için bütün öğrencileri hem akademik hem de fiziksel olarak destekleyen sınıf ortamları oluşturabilirler (Gilpatrick, 2010: 12). Sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken öğelerin başlıcaları; sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, havalandırma, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni ve öğrencilerin gruplanmasıdır (Başar, 2003: 7; Ulusoy, 2011: 285). Sınıfın oturma düzeni, sınıftaki mobilya tipi öğretmenin arzusuna göre şekillenir. Öğretmenin önemli kararlarından biri de kişisel çalışma alanları, gruplar ve etkinlikler için boş alanlar ile materyaller için kalıcı depolama alanları belirlemekle ilgilidir (McLeod, 2003: 5). Bu alanlar sınıftaki öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

Sınıfın düzenlenmesinde ergonomik verilerin ve ölçülerin kullanılması, sınıfın eğitim-öğretim faaliyetleri için daha verimli bir ortam olmasını sağlar. Ergonomik veriler ve ölçüler denildiğinde; çalışılan mekânın iklimi ve fiziksel ölçüleri, kullanılan araç-gereçlerin fiziki özellikleri ve işgörene uyumu, yaşanan mekânın aydınlatılması ve renklendirilmesi, yaşanan mekânın sağlık koşullarına uygunluğu akla gelmektedir (Akgül ve Yıldırım, 1995: 428). Ergonomik verilere ve ölçülere uygun sınıfların oluşturulmasında öğretmeni aşan bazı problemlerle karşılaşılabilir. Örneğin sınıfın boyutları ile ilgili olan genişlik, darlık, yükseklik gibi problemler öğretmenden önce okul yöneticilerini hatta ülke yöneticilerini ilgilendiren problemlerdir. Sınıfta çok sesli, öğrenci merkezli, sadece öğretmen-öğrenci arasında değil öğrenci-öğrenci arasında da çok yönlü bir iletişimin gerçekleşmesi, bir öğretim programı sorunu olduğu kadar yapısal da bir sorundur. Binaların yapısal sorunları ısı, ışık ve ses düzenini de etkiler. Bundan dolayı okul binalarının ve sınıfların yapısı öğrencilerin aktif olacağı yapılar olarak düzenlenmelidir (Özden, 2014: 48).

Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini artırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini gerçekleştirmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yapılır (Başar, 2003: 7). Arlin'e (1979) göre, öğretmenler eşyaları ve araç gereçleri kolaylıkla hareket ettirebilecekleri, sınıf içi hareketlilikte gürültüyü ve kazaları en aza indirebilecekleri şekilde sınıf ortamlarını düzenlemeli; öğrencilere etkinlikler sırasında hangi araç gereçlerle ne yapacaklarını

gösteren yönergeler vermelidir. Sınıf ortamlarının düzenlenmesinde oturma planlarına dikkat edilmelidir. Moore'a (2003) göre, oturma planı öğretme-öğrenme ve disiplini sağlamaya yardım etmelidir. Oturma planını oluşturmadan önce hangi alanların açılacağına, hangi araçların kullanılacağına karar verilmelidir.

Öğretmenler sınıfların temizliğini kontrol etmelidirler. Bunun yanında sınıftaki kirliliği önleme adına öğrencilere temizlik alışkanlığı kazandırma becerisine sahip olmalıdırlar. Bunun için öğretmenlerin çöp kutusunu kullanma, kendi masasını temizleme ve düzenli tutma gibi davranışlarla model olmaları gerekmektedir.

Sınıfın aydınlatmasının iyi yapılması gerekir. Eğer aydınlatma yeterince yapılamıyorsa öğrencilerde görme sorunları, uyku ve bunlara bağlı olarak da derse karşı motivasyon eksikliği oluşabilir. Özellikle yapay aydınlatıcılar kullanılarak sınıfın fazla aydınlatılması ise yine görme sorunlarına ve dikkat dağınıklığına sebep olabilir.

Sınıfta kullanılan materyallerin renklerinin veya sınıf duvarlarının renklerinin öğrenci üzerindeki etkileri hakkında öğretmenler bilgi sahibi olmalı ve bu renkleri, özellikle materyal tasarımında kullanma becerisine sahip olmalıdırlar. Sınıf duvarlarının renkleri daha çok okul idarecileri ile ilgi bir konudur. Ancak materyal tasarımı öğretmenleri ilgilendirir.

Sınıf ortamı, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için değiştirilebilir. Bu öğrenciden çok sınıfın psikolojik ve fiziksel özellikleri ile uğraşmak anlamına gelir (Gordon, 2008: 186). Dağınık, çok fazla uyarıcı bulunan, kırık dökük sınıflarda öğrencinin ve öğretmenin dikkati dağılır. İyi düzenlenmiş sınıflar ise öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olur (Erden, 2008: 104). Öğretmenler sınıfları düzenlerken estetik bir kaygı taşımalıdırlar. Bunun yanında sınıfta estetik düzenlemeler yapma becerisine de sahip olmalıdırlar.

Sınıfın bir örgüt olmasından hareketle, eğitim-öğretim faaliyetlerinin her zaman bir bina içerisinde, dersliklerde yürütüleceği düşünülmemelidir. Eğitim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğrenci ve öğretmenlere dersliğin dışına çıkma ve sanal sınıf ortamları oluşturma imkânı sağlamıştır. Derslikler dışındaki eğitim-öğretim ortamlarında da fiziksel düzenlemelere ihtiyaç vardır. Örneğin; bir bahçede işlenecek ders için, öğrenci ve öğretmenler açısından tehlike oluşturacak unsurların bahçeden kaldırılması, bahçede ders için gerekli ve yeterli materyalin bulunması

veya bulundurulması gerekli fiziksel düzenlemeler olarak düşünülebilir. Bir başka açıdan, sanal ortamlarda yürütülecek eğitim faaliyetlerinde, gerekli bilgisayar programlarının ve internet erişiminin sağlanması, bu programların kullanılabilmesi de fiziksel düzenlemeler olarak düşünülebilir. Bütün bu fiziksel düzenlemeler bilgi birikimiyle birlikte bu becerilere sahip olmayı da gerektirir.

2.2.2. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yürütme Becerileri

Çağdaş eğitim anlayışının temelinde “nasıl öğreneceğini öğrenen bireyler yetiştirme” düşüncesi vardır (Kıroğlu, 2012: 3). Bu düşünceyle beraber günümüz eğitiminde, çok bilen insan yerine bilgiye kolayca ulaşma yollarını iyi bilen, bilgiyi yaşamı kolaylaştırmada bir araç olarak kullanabilen insan yetiştirmek ön plana çıkmıştır (Oktay, 2010: 3). Bu anlayışın öğrenme-öğretme sürecinde kendine yer bulabilmesi öğretmenlere bağlıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin yeni ve değişik yollarla öğrenmesini sağlayan, öğrencilerin gelişmesine yardım eden ve programın amaçlarını gerçekleştirmek için eğitilen kişilerdir (Kiraz, 2014: 150). Öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecini yürütürken öğreteceği konuya ilişkin yeterli alan bilgisine sahip olma, programın amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğreneceği konusunda destek sağlama, pekiştirme kullanma, motivasyon sağlama, yetenekleri değerlendirme, öğrenme biçimlerini belirleme, tekrar öğretim, alternatif ölçme ve değerlendirme gibi etkili öğretim yönetimi sağlamaya yönelik pek çok beceriye sahip olmalıdır (Ekici, 2014: 75).

Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için öğrenme-öğretme sürecinin sınıfın yöneticisi konumundaki öğretmenler tarafından etkili bir şekilde yürütülmesi gerekir. Öğrenme-öğretme sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme faktörlerini kapsadığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu üç faktörde de üst düzey becerilere sahip olmaları mesleki uzmanlıklarının gereğidir. Öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesiyle ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme faktörleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.2.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Planlanması

Eğitimde planlama, eğitim programının hedeflerine ulaşmak için kazanımların öğrenciye nasıl kazandırılacağını, hangi öğretim etkinlikleri ile hangi araç-gereçlerin kullanılacağını ve kazanımların kazanılma düzeyinin nasıl belirleneceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerine dökmektir. (Çalık, 2003: 157).

Öğretmenlerin çalışmalarını planlamaları ve planlama işini yaparken de özel bir çaba harcamaları gerekmektedir, çünkü öğretmenlerin plan yapmaları, çalışmalarını sistematik bir şekilde yürütmeleri ve olası problemleri öngörerek çözüm üretmeleri için gereklidir. Ayrıca eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmek yasal yönden zorunluluktur (Küçükahmet, 2008: 150). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de uygulamaya konan yeni programın beraberinde getirdiği yenilikler arasında ders planlarının “Öğretmen Klavuz Kitabı” adı altında öğretmenlere hazır olarak verilmesi de vardır. Öğretmenlerden bu planlar üzerinde sınıflarına uygun değişiklikler yapmaları beklenir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini, öğretimle ilgili araç ve yöntem tercihlerini, okulun ve toplumun beklentilerini karşılamak için sınıf içinde günden güne içeriğin esnek bir biçimde düzenlenmesi gereklidir (Gray, 2014: 165). Planlar üzerinde bu düzenlemelerin yapılmaması öğrenme-öğretme sürecinin sonraki aşamalarında problemlere ve sürecin etkisizliğine yol açabilir.

Planlama, öğrenci ihtiyaçlarını, bu ihtiyaçların karşılanması için en uygun amaçları, içeriği, amaçlar için gerekli motivasyonu, uygun öğretim yöntem ve stratejilerine karar vermeyi gerektirir. Planlama işlevini destekleyen öğretim becerileri, öğrencilerin davranışlarını gözleme, gereksinimlerini belirleme, amaçları sıralama ve uygun öğretme etkinliklerini belirlemeyi içerir (Cooper, 2011: 12).

Etkili bir ders için derse giriş, anlaşılabilirlik ve açıklık, hem bireysel hem de öğretmen rehberliğinde uygulamalar, dersi yeniden gözden geçirme ve dersi sonlandırma özenle planlanması gereken aşamalardır (Somuncuoğlu Özerbaş, 2011: 309).

Dersi iyi planlama, Tok’un (2008) belirttiği aşağıdaki sorulara sırasıyla etkili cevap verme becerisini gerektirir.

- İstenilen öğrenci ürünleri nelerdir?
- Öğretilen içerik ne olmalıdır?

- İçeriği tanıtmak için en iyi yol nedir?
- Amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirmek için kullanılacak en iyi öğretim stratejisi nedir?
- Öğretim için gereksinim duyulan materyaller nelerdir?
- Ders nasıl sonlandırılmalıdır?
- Öğrenciler nasıl değerlendirilmelidir?

2.2.2.2. Hazırlanan Planı Uygulama Becerileri

Plan yapmak, dersin amaçlarına ulaşılması için gerekli bir uğraştır. Hazırlanan planın uygulanması yani kâğıt üzerinden işe dökülmesi ise öğrenme-öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan en önemli beceridir. Hazırlanan planda belirtilen adımların hangi sırayla, ne zaman ve ne şekilde uygulanacağı, planın uygulanması sırasında oluşabilecek problemler için hangi çözümlerin üretileceği uygulama becerisi gerektiren durumlardır.

İyi düşünülmüş, bütün olanak ve olasılıkların dikkate alındığı bir öğretim planı, harfi harfine uyulması gereken bir dogma değildir, çünkü plan henüz olmamış koşulları dikkate alır ve ona göre düzenlenir (Toprakçı: 2014: 289).

Öğretmenin derse girmesiyle birlikte ders planının uygulanma süreci başlar. Ancak öğretmen derse girdikten sonra hemen derse başlaması kolay değildir. Ders başlamadan önce öğrenciler sıralarına yerleşme çabası içinde bulunabilirler. Derse başlamadan önceki dönem gürültünün en yoğun olduğu dönemdir. Ders başlamadan önce sınıftaki gürültünün giderilmesi gerekir (Çelik, 2009: 116).

Derse giriş etkinlikleri şu dört aşamadan oluşmaktadır: Dikkat çekme, güdüleme (istekli kılma), gözden geçirme ve geçiş (Sönmez, 2003: 172). Bilgiyi işleme ve anlamlandırma süreci dikkatle başlar. Bu nedenle ders planının uygulamaya başlanmasındaki ilk aşama dikkat çekmedir. Öğrencilerin dikkati yapılan etkinliklere çekilebilir ve devam ettirilebilirse, etkinlikle ilgili öğrenmeler daha kolay ve hızlı gerçekleşir.

Öğrencilerin dikkati ders boyunca sürdürülmeye çalışılmalıdır. Merak uyandıran sorular, gerçek yaşamdan bir anı veya örnekler, şiir, fıkra, duygu uyandıran olaylar, farklı materyallerin kullanılması öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanılabilir (Memişoğlu, 2008: 7). Bir insanın dikkatini toplama süresinin 10-

15 dakika arasında deđiřtiđi dűřnűlecek olursa; dersin, bařından sonuna kadar űđrencilerin dikkatlerini toplayıcı nitelikte olması gerekir (Ekici, 2014: 85).

űđrencilerin dikkati derse çekildikten sonra gűdűleme sűrecine geçilir. Gűdűlenme, űđrencilerin űđrenmeye karřı ilgi, istek ve ihtiyaç duymalarıdır (Memiřođlu, 2008: 7). űđrenciler iki farklı kaynakla gűdűlenir. Bunlardan biri, içsel gűdűlenme diđer, dıřsal gűdűlenmedir. İçsel olarak gűdűlenen űđrenci bir etkinliđi kendisine zevk verdiđi, kendisinde bařarı duygusu uyandırdıđı ve űđrenmesini sađladıđı için gerçekleřtirmeye çalıřır. Dıřsal olarak gűdűlenen űđrenci ise dıřsal cezalardan kaçınmak veya bařka birinden űdűl almak için gayret gűsterir (Lepper, 1988: 292).

Arařtırmalar (Gottfried, 1985; Brophy, 1987; Lepper, 1988; Pintrich & De Groot, 1990), űđrencilerin içsel olarak gűdűlendiklerinde daha fazla çaba gerektiren etkinliklere yűneldiklerini ve bunun onları daha derin bilgi edinme sűrecine sevk ettiđini; dıřsal olarak gűdűlenen űđrencilerin ise gűlűk dűzeyi dűřűk olan űđrenme etkinliklerine yűneldiklerini ve űst dűzey bir űdűlű elde etmek için gerekli çabayı en az dűzeyde harcadıklarını gűstermektedir. Lepper (1988) ve Brophy'e (1987) gűre dıřsal űdűller, içsel gűdűlenmeyi arttırma potansiyelleri oldukları için uyarıyla birlikte kullanılabilirler. Dıřsal űdűller sadece űdendiđinde űđrencileri teřvik edebilir ve űđrencide çok nadiren sűrekli deđiřim sađlar.

űđretmenler űđrencilerin içsel gűdűlenmelerini sađlayacak derse giriř etkinliklerini uygulamada bazı becerilere sahip olmalıdırlar. űncelikle űđrencilerin ilgi duydukları alanları belirleyebilmelidirler. Daha sonra dersi bu alanlarla iliřkilendirebilmelidirler. Konunun gűnlűk hayattaki karřılıđını, yani kullanılabilirliđini aıklayabilmelidirler. Konunun gűnlűk hayatta hangi ihtiyaa cevap vereceđini belirtebilmelidirler. Bu ve benzeri beceriler űđrencileri derse karřı gűdűlemede űnemli iřleve sahiptir.

Derse giriřin gűzden geçirme ařamasında ise űđrenciler dersin hedefleri hakkında bilgilendirilmelidir. Bűylece űđrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduđuna dair farkındalıkları artar ve belirlenen hedefe daha kolay yođunlařabilirler. űđretmen, gűzden geçirme ařamasında dersin hedeflerini ve kazanımlarını űđrencilere sűyleyip geçmemelidir. űđretmen, hedef ve kazanımlar űzerinde űzenle durabilmeli ve űđrencilerin hedef ve kazanımlara yűnelik farkındalıklarını iyice

sağlayabilmelidir. Bunu yaparken, hedef ve kazanımlarla ilgili beklentilerini öğrencilere ayrıntılı bir şekilde açıklamalıdır. Bu beceriye sahip olamayan öğretmenler, sadece hedef ve davranışları öğrenciye söyleyerek bir rutini yerine getirmiş olurlar. Bu durumda, gözden geçirme aşamasından istenilen sonucun elde edilmesi güçleşir.

Derse giriş etkinlikleri arasında yer alan son aşama geçiş aşamasıdır. Geçiş, geliştirme bölümüne girmeden önce ya da geliştirme bölümünde yani davranışların kazandırılması sırasında öğretmence düzenlenmiş olgu, olay, anı, levha, tablo, harita gibi araçların sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı aşamadır. Bu bölümde, bir önceki dersle bağlantı kurularak da derse geçiş yapılabilir (Sönmez, 2003: 175).

Dersin sunumu sırasında öğretmen, salt bilgi aktarıcı görevi üstlenmemelidir. Öğrencileri etkinliğin içerisine katabilmelidir. Öğretmen, öğrencileri düşünmeye yönlendirmeli, özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme ile bunların üst çatısını oluşturan yansıtıcı düşünme becerileri kazanmaları için onlara rehberlik yapmalıdır. Öğrencileri sınırlandırmamalı, öğrenci görüşlerine daha çok yer vermelidir. Öğretmen, öğrencileri bir konu üzerinde tartışarak farklı düşünceleri incelemelerine olanak tanıyabilmeli ve düşünmeye sevk edici sorular sorarak yönlendirici olabilmelidir (Memişoğlu, 2008: 8).

Öğretmen, ders etkinlikleri arasındaki geçişleri iyi sağlamalıdır. Etkinlikler arasındaki geçişi yumuşak ve kesintisiz gerçekleştirebilmelidir. Örneğin Türkçe dersinde okuma etkinliğinden yazma etkinliğine geçerken, dersin akışı bozulmamalıdır. Etkinlikler arasındaki geçişi iyi sağlama becerisine sahip olmayan öğretmen, dersi kesip düzeni sağlamaya yönelebilir (Çelik, 2009: 116).

Bodie (1998) ve Hollingsworth ve Hoover'e (1999) göre, etkili bir öğretimde materyal seçimi de önemlidir. Seçilen materyalin öğrencinin hazır bulunuşluk ve gelişim düzeyine uygun olması gerekir. Ayrıca materyal, öğrencinin yeteneği, başarı düzeyi ve ilgileri ile uyumlu olursa öğrenci için daha anlamlı olur.

Öğretmen, planlama aşamasında belirlediği etkinlik materyallerini kullanma becerisine sahip olmalıdır. Etkinlik materyali bir dünya maketi, grafik, tablo ya da bir video görüntüsü vb. olabilir. Öğretmenin, bu materyalleri düzen içerisinde etkili bir şekilde kullanma becerisi, materyalin öğrenmeye aracı olma görevini yerine getirmesini sağlar. Öğretmen, kullanılan materyallerin gerçek durumlarla ilişkisini

kurabilmelidir. Öğretmen bu beceriye sahip değilse öğrenme sadece materyal üzerinde kalabilir. Örneğin, portakal üzerine çizdiği çizgilerle paralel ve meridyenleri anlatan bir öğretmenin, değerlendirme aşamasında “*Paralel ve meridyen nedir?*” sorusuna öğrencilerin “*Portakalın üzerindeki çizgilerdir.*” cevabını vermesi, bilginin gerçekte ilişkilendirilemediğini gösterir.

Öğretmenler dersin sunumunda, öğrencileri etkinliklere katabilme, sınıf tartışmalarında çekingen davranan öğrencileri cesaretlendirme, bağımsız çalışma becerileri kazandırma, bireysel farklılıkları gözetebilme, sunum esnasında istenmeyen davranışları yönetebilme, etkili dönütler verme becerilerine sahip olmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrenciler için ayrı etkinlikler yürütme, öğrencilerin dikkatini derste tutabilme vb. becerilere de sahip olmalıdır.

2.2.2.3. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi

Bir eğitim programının ya da dersin öğretim amaçlarının, istenilen düzeyde kazanılıp kazanılmadığının, kazanılmadıysa hangi kazanımların eksik kaldığının belirlenmesi ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle mümkündür (Tan, 2012: 18). Ölçme ve değerlendirme birbirinden ayrı iki kavramdır ve her biri farklı etkinlikleri kapsar. Ölçme, öğrencilerin performansları hakkında veri ya da ipucu toplayarak bir durum belirleme etkinliğidir. Durum belirleme, sınavlar, testler ve ödevler yoluyla formel yolla veri toplamayı; kontrol listeleri, anektodlar, portfolyolar, gözlem formları vb. yoluyla da informal veri toplamayı kapsar. Değerlendirme ise ölçme sonucu elde edilen veriler hakkında bir karar verme sürecidir (Finger & Bamford, 2010: 194).

Öğretmen, değerlendirme için ne tür bilgiye gereksinimi olduğunu belirlemek zorundadır (Cooper, 2011: 12). Bu bilgileri toplamak için hangi ölçme araçlarını kullanacağını da bilmek zorundadır. Ölçme araçlarının özellikleri hakkında bilgiye ve hazırlanıp uygulanması konusunda beceriye sahip olmayan öğretmenlerden sağlıklı bir ölçme ve buna bağlı olarak sağlıklı bir değerlendirme beklenemez. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve beceriler bir dersin bütün aşamalarını ilgilendirir. Öğrencilerin ders hakkındaki ön öğrenmelerinin kontrol edilmesinde, dersin işleniş sırasında öğrenmelerin kontrol edilmesinde ve ders sonunda nelerin öğrenildiğinin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmeden yararlanır.

Sınıf yöneticisi olan öğretmenin sınıfı değerlendirmesi; öğrenciyi tanımak ve yönlendirmek, eğitim-öğretimin başarısını kontrol etmek, sınıfın eğitim-öğretim eksikliklerini, problemlerini tespit etmek vb. sınıfı bütünüyle anlamak ve yorumlamak adına yapılan değerlendirmeleri kapsamaktadır. Öğretmenin dersi için yaptığı değerlendirme bunlar içinde sadece bir boyuttur (Toprakçı, 2013: 353). Yapılandırmacı anlayışla beraber ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişimler olmuştur. Sonuca yönelik ölçme ve değerlendirmelerin yanında, sürece yönelik ölçme ve değerlendirmeler de yapılmaya başlanmıştır. Bu durum kullanılan ölçme araçlarında da farklılıklar ortaya çıkarmıştır.

Sonuca yönelik olan geleneksel ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarından bazılarını Tan (2012); yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru- yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ve eşleştirmeli testler olarak belirtmiştir. Geleneksel ölçme araçları, yoğunlaştıkları alanlar açısından sınırlıdır ve öğrenmenin sadece o andaki durumunu ortaya koyar. Geleneksel ölçme araçları, öğrencinin ne yapabileceğini gösterme, potansiyelini belirleme, yaratıcılığını ortaya koyma ve keşfetmesini sağlama konusunda yetersiz kalır. Bu tür araçlar öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda, sınırlı sayıda soru veya problemle ölçtükleri için öğrenciler gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlarla karşılaşır (Erbil vd., 2004: 76). Bu sorunların bir dereceye kadar aşılması amacıyla, ölçme ve değerlendirmede öğrencinin öğrenme sürecini de içine alan, süreç değerlendirmeye yönelik alternatif ölçme araçları kullanılmaktadır. Tan (2012), alternatif ölçme araçlarından bazılarını; öğrenci gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, anket, görüşme ve gözlem olarak belirtmiştir.

Hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesinde öğretmenlerin bilgi ve becerileri önemlidir. Öğretmenler test hazırlamanın aşamalarını bilmeli ve beceriyle uygulamalıdır. Berberoğlu (2003), test hazırlamanın aşamalarını sırasıyla; amaç belirleme, kapsam belirleme, soruların hazırlanması, uygulama ve değerlendirme şeklinde sıralamıştır. Etkili bir ölçme ve değerlendirme için öğretmenler bütün bu aşamaları uygulama becerilerine sahip olmalıdırlar.

2.2.3. Zamanı Etkili Yönetme Becerileri

Zaman yönetimi, öğrenci başarısı ve öğrencilerin öğrenme tutumları açısından kritik öneme sahiptir (McLeod, 2003: 20). Zaman yönetimi; ihtiyaçları belirlemek, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için gerekli olan hedefleri oluşturmak, öncelikli işleri belirlemek ve önceliklerle zamanı, planlama, programlama ve listeleme yoluyla uyumlaştırmak olarak tanımlanmaktadır (Akt. Smythe & Robertson, 1999: 334).

Sınıf yönetimi açısından zaman yönetimi, öğrenme ve öğretme ortamını etkili bir şekilde oluşturma sürecinde yerine getirilmesi gereken işlemlere harcanan sürenin tamamıdır. Sınıfta zaman yönetimi denildiğinde, ders için ayrılan sürenin etkili kullanımı söz konusudur (Özdem, 2008: 160). Öğretmenin zamanı etkili yönetmesi hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin oluşmaması açısından önemlidir. Öğretmenin zamanı etkili kullanması öğrenciler için daha fazla öğrenme fırsatı yaratması ve öğrencilerin daha başarılı olması anlamına gelir. Ayrıca zamanı etkili şekilde kullanan öğretmenlerin öğrencileri eğitim-öğretim faaliyetleriyle o kadar meşguldürler ki sınıfın düzenini bozacak zaman bulamazlar (Özkılıç, 2003: 87).

Zaman yönetiminin amacı, sınırlı olan zamanı arttırmak değil, sınırlı zaman içerisinde yapılan faaliyetleri daha nitelikli hale getirmektir. Her düzeyde en basitinden en karmaşığına bütün eylemler zaman içinde planlanır, uygulanır, geliştirilir ve değerlendirilir (Büyükalın Filiz, 2009: 223). Bütün bu eylemleri en iyi şekilde yerine getirmek için öğretmenin öğretmenin zaman yönetimi becerisi olması gerekir.

Zamanın etkin kullanımı öğretmenin öğretim anlayışı, öğrencinin akademik benlik algısı, çevresel uyarılar, okulda izlenen yönetim politikaları, prosedürler, iletişim gibi bir dizi değişkenden etkilenir. Bu durum konunun çok boyutlu bir nitelik taşıdığını gösterir (Aydın, 2008: 117). Wong ve Wong (1998), okulda geçirilen sürenin dört başlık altında ifade edilebileceğini belirtir. Bunlar; öğretmenlerin eğitimi ve öğrencilerin öğrenmesi için gerekli toplam süre (Ayrılan Zaman), öğretmenlerin faal olarak öğretim yaptıkları süre (Eğitim Zamanı), öğrencilerin bir görevle meşgul oldukları süre (Meşgul Zaman), öğretmenlerin öğrencilerin müfredatı öğrenme durumlarını ve yeteneklerini değerlendirme için kullandıkları süre (Akademik

Öğrenme Zamanı) şeklindedir. Bu başlıklar altında ifade edilen zamanların, etkili şekilde değerlendirilebilmesi için öncelikle herbir zamanın iyi planlanması gerekir.

Öğretmenlerin zamanı etkili yönetebilmeleri için öncelikle belirli zaman dilimi içerisinde yer alacak etkinlikleri daha ayrıntılı, daha etkili planlamaları önemlidir. Planın sonuna etkinlikleri ve bunlara ayrılacak zamanı gösteren bir tablo eklemek sınıfta zamanı etkili bir şekilde yönetmeye yardımcı olabilir (Özkılıç, 2003: 87, 88). Öğretmen ders öncesinde tasarım ve planlama işlemini yapmış olmalıdır. Derse zamanında girmeli, yoklama süresini kısa tutmalı, geç kalan öğrenciler için ders dışında özel önlemler almalı, ders materyallerini ders saatinden önce belirlemiş, hazırlamış ve kullanacağı yere koymuş olmalıdır (Aksüt, 2010: 280).

Kişilere zaman kaybettiren birçok faktör vardır. Bunların başında plansızlık gelir. Bunun yanında çalışma esnasında öncelikleri belirleyememek, acelecilik, başkalarının işlerine “hayır” diyememek, yetki verememek, gereksiz kırtasiyecilik, dağınık büro ve masa düzeni, gereksiz telefon görüşmeleri, kararsızlık ve erteleme alışkanlığı, önemli zaman tuzaklarıdır (Kocabaş ve Erdem, 2003: 193). Öğretmenlerin bu tuzaklara düşmemek için zaman yönetimini iyi yapmaları gerekmektedir.

Zamanı etkili yönetmenin bir diğer önemli adımı ise etkili iletişimdir. Öğretmen en iyi planı oluşturmuş, bütün ayrıntıları planlamış olsa bile planı uygulamaya aktaramadığı sürece bunun bir anlamı yoktur. Planı uygulamanın en önemli unsuru etkili bir iletişimdir. Etkin olmayan bir iletişimin kaybettirdiği zaman, yetersiz planlamanın kaybettirdiği zamandan daha fazla olabilir (Özdem, 2008: 161). Öğretmenin diksiyonu önemlidir. Öğretmen akıcı, yalın, uygun ses tonuyla konuşma becerilerine sahip olursa öğrencilerin konuşulması anlamamasından kaynaklı ders tekrarlarına gerek kalmaz ve zaman kaybedilmemiş olur. Öğretmenin ders zamanında konu dışına çıkması, yaşamıyla ilgili sohbet etmesi zaman kaybına neden olur (Büyükalın Filiz, 2009: 227).

Sınıfta zaman yönetimine yönetici rolündeki öğretmenin yanında öğrencilerinde dikkat etmesi gerekir. Ancak öğrencilere zaman yönetimi becerilerini kazandıracak olan da yine öğretmendir. Karanlı (2007), sınıfta zamanı etkili kullanmak için öğretmen ve öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmiştir:

- Öğrencilerin derse akademik olarak hazırlıklı gelmeleri
- Derse zamanında gelme
- Zamanın kullanımını konusunda öğrencilere iyi model olma
- Yoklamayı ders bitiminde veya ders arasında öğrenciler etkinlik yaparken alma
- Sınıf defterini dersin sonunda imzalama
- Ders araç-gereçlerini dersten önce hazırlama
- Öğrencilerin kendi kendini denetleme alışkanlığı kazanması
- Derste görev dağılımının yapılması
- Bir sonraki dersin konusunun ders sonunda belirtilmesi.

Zamanı etkili kullanmanın hazır bir reçetesi yoktur. Bununla birlikte etkili zaman yönetimi becerilerini salt deneyimle kazanmaya çalışmak uzun ve pahalı bir yoldur. Bu yolun tercih edilmesi bir bakıma zamanı etkili yönetememek anlamını taşır. Zamanı etkili yönetme becerilerinin uygulanarak alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Bu nedenle zaman yönetimi için eğitim gerekli şarttır ama yeterli değildir (Erkılıç, 2008: 142).

2.2.4. Etkili İletişimi Sağlama Becerileri

İletişim, farkında olarak ya da olmayarak en az iki kişinin birbirlerine çeşitli yollarla bilgi, duygu ve düşüncelerini ileterek birbirlerinin algılarını etkileyip anlamları ortak kıldıkları bir süreçtir (Toprakçı, 2013: 314). Dökmen (2006) ise, bu tanımdan farklı olarak iki kişiden değil de iki sistemden söz etmektedir. Yani bu sistemler iki insan, iki hayvan, iki makina veya bunların karışımı olabilir. Buradan hareketle sınıftaki iletişimin sadece insanlar arasında değil, sınıftaki eşyalarla insanlar arasında da gerçekleştiği söylenebilir. Sınıfta yer alan bir materyalin veya bu materyalin yerinin öğrenciler için bir anlam ifade etmesi iletişim sürecinin var olduğunu gösterir.

Öğretmen sınıfta tek yönlü iletişimden kaçınmalıdır. Öğretmen sınıf içinde verdiği mesajlara karşı öğrencilerin verdiği dönütlerle ilgilenmiyor, sürekli bilgi aktarımına veya emirler yağdırmaya devam ediyorsa orda enformasyondan söz edilebilir, iletişimden değil. Enformasyon, genellikle belge şeklinde olmakla birlikte, görsel ve işitsel olarak verilen mesaj şeklinde tanımlanmaktadır (Davenport & Prusak; 2001: 24). Bu tanımda ifade edildiği üzere sadece mesaj vermek, iletişimin

meydana geldiği anlamına gelmez. Öğretmenin sınıf içinde gerçek iletişimi gerçekleştirmesi için mesaj vermenin (enformasyon) yanında mesaj alma işlemini de gerçekleştirmesi gerekir.

Pozitif sınıf ortamlarında öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı vardır. Çok az rahatsız edici durumun olduğu ve herkesin üretken, pozitif davranış gösterdiği bu sınıflar, pozitif ve üretken bir öğrenme çevresini destekleyerek oluşur (Ozorio, 2014: 11). Pozitif sınıf ikliminin ilk adımında karşılıklı güven, saygı ve önemseme vardır. Pozitif sınıf ikliminin temelinde, öğretmenlerin öğrencilerle ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları ilişkiler vardır (Fisher, 2003: 62). Bu ilişkiler iletişim sayesinde gelişir veya kopar. Etkili iletişim, sınıftaki ilişkilerin gelişiminde önemlidir.

Sınıf yönetimi becerilerinin temeli iletişime dayanır. Etkili iletişim becerileri kullanılmadığı sürece, öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirme çabaları sonuçsuz kalır (Jones & Jones, 1998: 92). İletişimin gerçekleşmesi için bir dizi davranışın gerçekleşmesi gerekir. İletişim sürecinin temel öğeleri gönderici, alıcı, kanal, dönüt ve mesajdır (Hoşgörür, 2010: 151). Bu süreçte önemli olan nokta göndericiden alıcılara mesajın tam olarak aktarılmasıdır. Kuşkusuz her zaman mesajlar gönderildiği gibi anlaşılmaz. Sık sık yanlış anlamalar ortaya çıkabilir. Örneğin öğretmenin, görüşünü almak ya da konuşma fırsatı vermek için soru yönelttiği bir öğrenci, öğretmenin kendisini küçük düşürmek için soru sorduğunu düşünebilir. Bu durum kaynağın duygu ve düşüncelerini uygun iletişim biçimine çevirememesi, doğal davranmaması, alıcının gönderilen mesajı çözümleyememesi vb. nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu, tarafların etkili iletişim becerilerinden yoksun olduğu anlamına gelir (Ün Açıkgöz, 2003: 155)

Evertson ve Emmer (2013), etkili bir iletişimci olmak için; yapıcı özgüven (endişelerini açıkça belirtme ve zorlanmaya veya aldatmaya direnme), empatik tepki verme (olumlu ilişkiyi sürdürmek ve daha detaylı görüşmeyi teşvik etmek amacıyla diğer kişilerin bakış açılarını ve tepkilerini dinleme) ve problem çözme (karşılıklı tatminkâr yollarla problemleri çözme; bir değişim planı yapmak için öğrencilerle ve anne babalarla birlikte çalışma yapma) becerilerine sahip olunması gerektiğini belirtmiştir.

Akbaşı (2012), öğretmenlerin okul ortamında öğrencilerle etkili iletişim geliştirmek için öğrencileri tanımaya çalışma, öğrencilerle ilişkileri gözden geçirme, öğrencilerle yakın ilişkiler kurma ve kişisel yaklaşımlar için fırsat yaratma yollarını izleyebileceğini belirtmiştir. Kısaç (2014) ise öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde; şimdi ile meşgul olmaya, öğrenciler hakkında başkalarıyla konuşmaktan çok doğrudan onlarla konuşmaya, nazik ve kibar konuşmaya, göz kontağı kurmaya ve sözel olmayan mesajlara dikkat etmeye, ben dili kullanarak söylediğinin sorumluluğunu almaya, kişi hakkında değil durum hakkında konuşmaya, soru sormak yerine düz cümle kurmaya, duygulara değil davranışlara sınır getirmeye özen göstermeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi olması, problemlerin aşılmasında ve çatışmaların çözülmesinde kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmada ve pozitif davranışların desteklenmesinde iletişim temel bir bileşendir (Geng, 2011: 18). Öğretmenler oluşturdukları iletişim ortamıyla öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerinde ve kendilerini ifade edebilmelerinde önemli role sahiptir. Saygılı, güvenli, teşvik eden ve eleştiriye açık bir iletişim biçimi bireylerin kabul edildikleri mesajını veren, kendilerini değerli hissettiren bir sınıf ortamı oluşturulmasını sağlar. Etkili öğretmen ve öğrenci iletişiminin kurulmasında öğretmenlerin açık ve saydam olma, konuşma ve aktarma, alma ve dinleme becerilerine sahip olmaları gerekir (Kısaç, 2014: 114) .

Konuşma ve aktarma ile ilgili becerileri sözel olmayan iletişim becerileri ile de destekleyen öğretmenlerin iletişimde daha başarılı olmaları beklenir. Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışları, yüz ifadeleri, jest ve mimikleri, vücutlarının duruşu, aralarında bıraktıkları mesafe gibi görsel ifadelerle birbirleri arasında mesaj alışverişinde bulunurlar (Büyükalan Filiz, 2011: 130).

Yeşilmen'in (1983) araştırmasında öğrencilerin, öğretmenleriyle kurdukları iletişimde en çok öğretmenlerinin beden hareketlerinden, ses ve konuşma özelliklerinden ve en son olarak da sözel davranışlarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin sözel davranışlarından çok sözel olmayan davranışlarına dikkat etmeleri, bu davranışlarla ilgili becerileri kazanmaları gerektiği söylenebilir.

Eğitim-öğretim ortamında öğretmenlerin beden hareketlerinin ne anlama geldiği ile ilgili aşağıdaki örnekler verilebilir (Davies, 1981: 157):

Dinlemeye Açıklık: Başı ve vücudu öne eğmek, ellerini bağlamak, çenesini avucuna koyma.

Dostça Duygular: Sık sık gülümseme, ceket ya da gömleğinin düğmesini açma.

Onaylama: Saçını okşama, omzuna dokunma.

Derin Düşünme: Burnunun üstünü kaşıma.

Konuşmayı Kesmek İsteme: Kulağına dokunma, işaret parmağını dudağına dokundurma, elini konuşanın koluna koyma.

Düş Kırıklığı: Ellerini birbirine hızlıca vurma, masaya yumruk vurma.

Reddetme: Parmağıyla burnuna dokunma, ceket ya da gömleğini ilikleme.

Savunmacı Duygular: Kollarını göğüs hizasında çapraz olarak tutma.

Üstünlük: Parmağıyla işaret ederek konuşma.

Oyalama: Gözlük temizleme, kalemi dudaklarına değdirme.

Uzak Durmak İsteme: Elini kaşına koyma, başını alçaltma, ayaklarını masaya koyma.

Etkileşimi Kesme: Konuşulan insana bakmama, başını kaldırma, kişisel eşyalarını alarak ayağa kalkma.

Öğretmenler öğrencilerle etkileşim içerisinde olduklarında sadece mesaj aktaran konumunda bulunmazlar. Öğretmen mesajları alan yani dinleyen konumunda da olabilir. Bu nedenle öğretmenin dinleme ve anlama becerilerine de sahip olması gerekir.

Dinleme becerileri son derece önemlidir. Öğretmenler dinleme becerilerini etkili kullandıklarında öğrenciler kendilerini önemli, itibarlı, sorumlu ve kendinden emin hissederler. Öğrenciler kişisel ya da duygusal problemlerini paylaştıklarında onlara karşı empatik olunması ve yargılamadan dinlenmesi gerekir (Fisher, 2003: 69).

Öğretmenler bir öğrencinin herhangi bir problem için kendilerine gelmesi durumunda hemen bir çözüm yolu önerirler ya da öğrencinin kendisini ve duygularını ifade etmesine izin vermezler. Bunun nedeni her iki tepkinin de öğretmenler için daha az zaman ve çaba gerektirmesidir (Kısaç, 2014: 120) .

Etkin dinleme öğrencilerin içlerini dökmelerine, yüksek sesle düşünmelerine, sorunlarını kendileri çözmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini anladığını gördüklerinde görüşlerini daha rahat anlatırlar (Tomul, 2008: 163).

Öğretmenler etkin dinleme yaparken; göz teması kurulmalı, konuşan öğrenciye doğru yaklaşım hafifçe eğilmeli, öğrencinin anlattıklarını öğretmen kendi cümleleriyle tekrar ederek ve beden dilini kullanarak öğrenciyi cesaretlendirmeli, ara sıra sorular sorarak konuya açıklık getirmeli, öğrenci bir şey anlatırken öğretmen başka bir şey düşünmemeli ve başka bir şey ile meşgul olmamalı, öğrenciler beklenmedik, olumsuz şeyler söylediğinde, öğretmen öğrencinin gerçekte ne söylemek istediğini anlamaya çalışmalı ve ani tepkiler vermemelidir (Güçlü, 2012: 27).

2.2.5. Öğrenci Davranışlarını Yönetme Becerileri

Veli toplantılarında ya da bireysel görüşmelerde öğretmenler, öğrencilerin davranışları hakkında “*Ders çalışmıyor, yaramaz, devamsızlık yapıyor, kavga ediyor vb.*” şikâyetlerde bulunurlar. Oysa bu şikâyetlerle gelen aslında velilerdir. Öğretmenlerin velilere, çocukları hakkında zaten bildiklerini söylemeleri kendilerinden beklenen değildir. Öğretmenden beklenen, bu istenmeyen davranışların nasıl düzeltileceği konusunda çözüm üretmesi, bu çözümleri uygulaması ve öğrenci velilerinin kendisine nasıl yardımcı olacakları konusunda onlara açıklama yapmasıdır. Bu açıklama “*Ders çalış(sın)!, Ödev yap(sın)!, Yaramazlık yapma(sın)!*” şeklinde içi doldurulmamış, yani “*Nasıl?*” sorusuna cevap verilmemiş bir açıklama olmamalıdır. “*Nasıl?*” sorusuna cevap veren bir açıklama yapabilmek için öğretmenin hem istenmeyen davranışların engellenmesi hem de istenen davranışların sürdürülmesi konusunda bilgi ve beceriye ihtiyacı vardır.

Davranışları değiştirme, sadece istenmeyen davranışların değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problemlili davranışın oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması da bu kapsam içinde ele alınmalıdır (Ataman, 2003: 188). Bu süreci “davranış yönetimi” olarak ele almak daha doğru olacaktır.

Öğretmenler öncelikle öğrencilerin hangi davranışlarının istenmeyen davranışlar olduğunu belirlemelidirler. Kısa süreli dikkatsizlik, etkinlikler arasında biraz konuşma, kısa süreli dalıp gitmeler ve bir görev esnasında kısa süre duraksama sınıfta kimse için problem olacak davranışlar değildir. Çünkü bunlar kısa süreli, geçici davranışlardır ve öğrenmeye ve öğretmeye engel olmazlar. Bu davranışları görmezden gelmek yerine müdahale etmek, sınıf iklimini bozar, zaman ve enerji

harcatır ve derslerin sürekli bölünmesine neden olur (Evertson & Emmer, 2013: 186).

İstenmeyen davranışların hangi davranışlar olduğu konusunda bir liste yapmak oldukça zordur. Ancak öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırmak için kullanılabilir bazı ölçütleri Bull ve Solity (1996) şu şekilde belirlemiştir: Davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi; davranışın öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması; davranışın okulun araç-gereçlerine ya da diğerlerinin eşyalarına zarar vermesi; davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Derslik dışındaki davranışların takip edilmesi öğretmen için zordur. Bu davranışların takibi için öğretmen, velilerden destek almak zorundadır. Öğretmen, velilere öğrencinin okul dışındaki davranışlarını gözlemleyerek dolduracakları haftalık formlar gönderebilir veya velilerle, öğrenciler hakkında sık sık toplantılar yapabilir.

Öğretmen, sınıf örgütünün davranışlarını yönetme sürecinde öncelikle davranışların çerçevesini çizmelidir. Bu işlemin adı kuralları belirlemektir. Kuralları belirlemek ve beklentileri açıklamak, etkili bir sınıf yönetimi için sağlam bir zemin oluşturmaya yardım eder. Bu bağlamda bir sınıf sözleşmesi yazılabilir, sınıf kuralları belirlenebilir ve standartlar tutarlı bir şekilde güçlendirilebilir (Marzano, Gaddy & Foseid, 2005: 9). Marzano ve Marzano'ya (2003) göre, sınıf kuralları etkili sınıf yönetiminde önemli bir adımdır. Sınıf kuralları öğretmen ve öğrencilerle birlikte hazırlanmalı ve kuralların takibi yapılmalıdır. Kurallar açık, net, ihtiyaca yönelik ve anlaşılır olmalıdır. Günümüz sınıflarının davranış yönetiminde, tamamen olmasa da öğretmen merkezlikten uzaklaşmıştır. Sınıf örgütünün yönetiminde artık işbirlikçi bir anlayış esas alınmaya başlanmıştır. Bu anlayış, sınıfın davranış kurallarının oluşturulmasında da kullanılabilir. Öğretmen işbirlikçi anlayışla kuralları belirlerken öğrencilerin de görüşlerini alır. Öğrencilerin kuralların oluşturulmasına katkı yapmaları, kuralları benimsemelerini ve uygulamalarını kolaylaştırabilir. Öğretmenin tek başına belirlediği veya okul yönetimi tarafından belirlenen kurallar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeyebilir, öğrencilere dayatma niteliği taşıyabilir. Böyle bir durumda öğrencilerde kuralları uygulamaya isteksizlik, kuralları çiğneme gibi olumsuz davranışlar görülebilir.

Öğrenciler zaman zaman kuralları ihlal edebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin kurallara uymalarını sağlamak için tutarlı davranmak, model olmak, kuralları nedenleri ve sonuçları ile birlikte hatırlatmak ve yaptırım uygulamak gibi faktörleri kullanmalıdırlar. (Kohen, 2006: 9).

Sınıf kuralları belirlendikten sonra bu kuralların takibi ve kurallara uyulmadığında ne tür yaptırımların uygulanacağı da yine öğrencilerle belirlenmelidir. Yaptırımlar belirlenmeden önce, her bir kuralın ihlal edilmesinin ne gibi olumsuzluklara yol açacağı hakkında öğrencilerle konuşulmalı, onların da görüşü alınmalıdır. Bu işlem öğrencilerin kuralları benimsemelerine yardımcı olabilir.

Sınıf kuralları hızlı, tutarlı ve mantıklı şekilde uygulamaya konulmadığı sürece bu kuralların bir anlamı olmaz. Böyle durumlar, öğretmenin otoritesini zayıflatabilir. Bu durumda kural koymamak daha iyidir (McDaniel, 1994: 255). Kurallara uymayan öğrencilere anında yaptırım uygulamak yerine kuralın hatırlatılması; bu hatırlatmaya rağmen kural dışı davranışa devam eden öğrenciye yaptırım uygulanması daha yerinde bir davranış olur.

Sınıf kuralları ve bu kurallara uyulmadığında uygulanacak yaptırımlar öğrencilerin davranışlarını yönetmede önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Davranışların yönetilebilmesi için anlamlı ve geçerli hedefler de koymak gerekir. Yani herhangi bir davranışın öğrenciye kazandırılması için öncelikle geçerli nedenlerinin ortaya konması gerekir. Öğretmen, hangi davranışları neden göstermeleri gerektiğini açık ve anlaşılır şekilde anlatmalıdır. Ayrıca herhangi bir davranışın kazandırılması için öncelikle gerekli olan “hazırbulunuşluk” da denilen giriş davranışların öğretilmesi gerekir. Örneğin öğrencilerin söz alma, konuşma ve dinleme alışkanlıkları yeterince geliştirilmeden sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulması mümkün değildir. Bu nedenle öğretmen, davranışı analiz edebilecek teknik yeterlilikleri gösterebilmelidir (Aydın, 2008: 169). Aksi halde öğretmen, öğrencileri istenen davranışlar için zorlayabilir, suçlayabilir ya da bu davranışları yerine getirmedikleri için daha önceden belirlenen kurallar çerçevesinde öğrencilere yaptırım uygulayabilir. Bunlar sınıf için istenen durumlar değildir.

Etkili sınıf yönetimi sadece bir dizi kural ve işlemden ibaret olmayıp aynı zamanda öğretmenin duyarlı ve sevecen bir tutum sahibi olmasını da gerektirir. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler kendi olumsuz davranışlarının sorumluluğunu

üstlenirler. (Taylor, 2009: 4). Öğrenci davranışlarının yönetilmesinde her zaman kuralları hatırlatmak, doğru davranışı göstermek ya da yaptırım uygulamak gibi dış etkenleri kullanmak etkili olmayabilir. Bir de öğrencilerin duygusal açıdan olumlu özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özellikler literatürde “duygusal zekâ” olarak adlandırılan kavramı akla getirmektedir. Goleman (1998), duygusal zekâyı kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek doyumunu erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkalarının yerine koyabilme ve umut besleme gibi yetiler olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ, bireyin kendisini ve diğerlerini izleme, bunlar arasında ayırım yapma, bu süreçten elde ettiği bilgiyi ve düşünceyi davranışlarında kullanabilme yeteneği ile ilgili sosyal zekânın bir alt boyutudur. (Salovey & Mayer, 1990:189). Araştırmacılar (Goleman, 1998; Weisinger 1998; Shapiro 1998), duygusal zekâyı her yaşta geliştirilebilen, öğrenilebilir bir zekâ olarak ele almaktadırlar.

Birçok kişi tarafından bilinmiyor olsa da araştırma ve uygulamalar açık olarak duygusal zekânın öğrenilebildiğini ortaya koymaktadır (Goleman, 1998: 93). Duygusal zekânın geliştirilebileceği noktasından hareketle öğretmenler, öğrencilerin duygusal zekâsını geliştirme çabası içinde olduklarında davranış yönetimi açısından da önemli mesafe alabileceklerdir. Ancak öğrencilerde duygusal zekânın geliştirilmesi biraz zaman alabilir. Bu konuda öğretmenler sabırlı olmalıdır.

Öğretmenler, derslerini planlarken duygusal zekâyı öğretime nasıl katabileceklerini düşünmeli, bu konuda çaba sarf etmelidir. Öğretmenin duygusal zekâ etkinliklerini ders programları ile bütünleştirme becerisi, davranışları yönetme becerisi açısından önemlidir. Çünkü duygusal zekâsı gelişen öğrencilerin istenmeyen davranışları daha az göstermesi beklenir.

2.2.6. Öğrenci Motivasyonunu Arttırma Becerileri

Motivasyon, davranışın uyarılması, seçilmesi, yönetilmesi ve devam ettirilmesi için gerekli güçtür (Biehler & Snowman, 1997: 399). Motivasyon, öğrencilerin neyi başarmak istiyorlarsa o hedefe yönelik bir şeyler yapmak için harekete geçmeleri ile ilgilidir (Aalsvoort, Lepola, Overtoom & Laitinen, 2015: 115). Motivasyon, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik oluşan davranışların sürecine yönelik olup insanı davranışa iten, davranışın yönünü belirleyen ve devamını

sağlayan özelliklere sahiptir. Kısaca motivasyon, bir ihtiyacın karşılanmasına ilişkin davranışın nedeni, uygulanması ve sonuçlarına ilişkindir (Sağır, 2014: 122).

Motivasyonun başlangıç noktasında ihtiyaçlar vardır. Bu durum kişilerin motivasyonlarının artırılmasına yönelik çalışmalarda ilk olarak ihtiyaçların belirlenmesi gerektiğini ortaya koyar. Belirlenen ihtiyaçların uyarılması ile kişiler bu ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik davranışlar sergileyeceklerdir.

Yüksek düzeyde motive olmuş öğrenciler çok çalışırlar, engellere ve güçlüklerle karşı azimli olurlar ve öğrenmeyle ilgili bir işi başarıyla tamamladıklarında tatmin olurlar (Laing, 2011: 5). Araştırmalar (Dweck, 1986; Greene vd. 2004), motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisinin yetenekten bağımsız olduğunu ve motivasyonla akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine karşı motivasyonlarını artırma gayretinde olmalıdırlar.

Motivasyon olmadan öğrencilerin öğrenme isteği olmayacak ve ilerlemeleri yavaş, parça parça ve kısa ömürlü olacaktır. Motivasyon olmadığında, ilerlemek için sürekli öğretmenin düzeltmesini ve yönlendirmesini gerektiren zayıf bir davranış ortaya çıkabilir (Akt. Finger & Bamford, 2010: 65). Bu, yeterince motive olmamış bir öğrencinin öğrenmeye hazır hale gelmediğini gösterir. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Ancak bütün konuların öğrencilerin ilgisini çektiği söylenemez (Çelik, 2009: 169). Öğretmen, öğrencilerin ilgi duymadıkları veya ihtiyaç hissetmedikleri konularda bile onların ilgisini çekecek içerikle dersi sunmalıdır. Bu, dersi planlama becerisiyle de ilgilidir. Akbaba'ya (2006) göre motive olmuş öğrencilerde; okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma, güç görevlerde ısrarcı olma, az sayıda yönetim problemine neden olma ve bilgiyi derinlemesine işleme gibi bazı genel davranışlar gözlenir.

Öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal sebepler vardır. Dışsal sebepler çok çeşitlidir. İçsel sebepler ise öğrencilerin öğrenmeye ve başarmaya karşı tutumları, ilgileri, dikkat düzeyi ve kişilik özellikleri gibi etkenlerle ilgilidir (Erden, 2008: 226).

İçsel motivasyon, kişinin doğal memnuniyeti için bir etkinlik yapma isteğidir. Bir kişi içsel olarak motive olduğunda dış bir dürtü, baskı ya da ödülünden daha çok,

zevk aldığı ya da bir mücadele gerektiği için hareket eder. İç motivasyon, motivasyonun önemli bir türüdür, ancak yetişkin insanların çoğu içten motive olmazlar. Bu durum, özellikle ilk çocukluk döneminden sonra ortaya çıkar. Başlangıçta motivasyonun sağladığı özgürlük, ilgi duymadığı görevlerin bireye yüklediği sorumlulukla ve toplumun beklentileriyle azalır (Ryan & Deci, 2000: 56, 60). Öğrencinin bir işe ilgisini yoğunlaştırması ya da ondan uzaklaşması, iç motivasyonun artması ya da azalması anlamına gelir (Adelman & Taylor, 2011: 1). Bu durum, sınıf öğretmenlerine öğrencilerin iç motivasyonlarını arttırmak için eğitim-öğretim etkinliklerini öğrencilerin ilgi duyacakları ve başarıya duygusunu tadacakları şekilde düzenlemek gibi görevler yüklemektedir. Dışsal motivasyon ise kişilerin davranış sonucunda kendileri dışında bir ödüle ulaşmaya ya da cezadan kaçınmaya yönelik hareket etmesidir. Dışsal motivasyona sahip öğrenciler, dışardan alacakları ödüller için çalışırlar (Walker, Greene & Mansell, 2006: 4).

Öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Burada önemli olan, öğretmenin dışsal motivasyonu ve içsel motivasyonu yerinde ve zamanında kullanabilmesidir. Öğretmenlerin öğrencilerin ilginç, anlamlı ve değerli gördükleri bir etkinlik için yani içsel olarak motive oldukları etkinlikler için dışsal motivasyon kullanmalarına gerek yoktur. Bunun yanında öğrenciler için daha az ilginç, anlamlı ve değerli olan bir etkinlik için motivasyonun artırılmasında dışsal ödüllerin kullanılması gerekir. Dışsal motivasyonu sağlayabilmek için öğretmen öğrenciyi iyi tanımalıdır. Öğretmen, öğrencinin hangi ihtiyaçlarının karşılandığı ve hangi ihtiyaçlarının karşılanmadığını bilmek zorundadır. Çünkü giderilmiş ihtiyaçların motive edilme özelliği yoktur (Ergün, 2014: 135). Dışsal motivasyon sağlamada kullanılan ödüller konusunda şu gerçeği de göz ardı etmemek gerekir ki; öğrenciler ödül alacakları düşüncesiyle bir takım davranışlarda bulunurlar, ancak bu durum tersten okunduğunda maddi bir ödül yoksa davranış da yok anlamına gelebilir. Bu düşünce öğrencilerin günlük yaşamlarında pragmatist bir anlayış geliştirmelerine neden olabilir ki bu durum hem öğrencilerin kendi sosyal yaşamına hem de toplumsal yaşama olumsuz yansiyabilir.

Brophy (2004: 386, 387), öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının artırılmasında izlenecek stratejileri şu şekilde belirtmiştir.

Dışsal motivasyonun artırılması için;

- Performansın gerektirdikleri doğrusunda ilerleme yaptıklarında öğrencilere ödül vermek ve övgüde bulunmak.
- Öğrencilerin öğrenmelerini takdir ederken ödül ve övgüleri onları cesaretlendirecek şekilde dağıtmak.
- Öğrenmenin değerine dikkati çekmek.
- Dikkati öğrenme hedeflerine yoğunlaştırarak, başarı için eşit fırsatlar yaratarak ve kişisel ilişkiyi keserek ara sıra rekabeti kullanmak.

İçsel motivasyonu arttırmak için;

- Öğrencilerin seçimler yapmalarına izin vererek ve kendi kendine öğrenme görevleri için onları cesaretlendirerek öğrencilerin özerklik ihtiyaçlarına cevap vermek.
- Görevin yararlarını, adını, gerekli yetenek çeşidinin belirtildiği görevler oluşturarak, öğrenme aktivitelerinin içine oyun gibi özellikleri de katarak, anında dönütler vererek ve aktif cevaplar vermeleri için öğrencilere fırsatlar sunan etkinliklere vurgu yaparak öğrencilerin yetkinlik ihtiyaçlarına cevap vermek.
- Özellikle işbirlikçi öğrenme formatlarını kullanarak öğrencilerin akranlarıyla sık sık işbirliği yapmaları için fırsat sunarak ait olma ihtiyaçlarına cevap vermek.
- Öğrencilerin ilgilerini öğrenme aktivitelerine adapte etmek.
- Benzetim ve hayali unsurlarla öğrenme aktivitelerini süslemek.
- Teorik öğrenmeyle uygulamayı birleştirmek.

Belirtilen bu stratejilerin her birinin uygulanması ayrı bir beceri gerektirir. Öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları ve ustalıkla kullanmaları sınıf örgütünün motivasyonunu istenilen düzeyde tutmada önemlidir. Sınıfta öğrencinin motivasyonunu arttırmada öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler; birliktelik ve demokratik tutum, birey için nezaket ve saygı, sabır, geniş ilgi alanları, kişisel görünüm ve hoş bir tavır, adalet ve tarafsızlık, espri anlayışı, iyi bir mizaç ve tutarlı davranış, öğrenci sorunlarıyla ilgilenme, esneklik, kabullenme ve övme, belirli konuların öğretiminde sıra dışı ustalık gösterme şeklinde sıralanabilir (Grossnickle & Thiel, 1988: 9).

Öğretmenlerin, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğünü önlemek için öğrencilerin üst bilişsel yeteneklerini geliştirmeleri gerekir. Üst bilişsel yetenekler öğrencilerin planlayarak, izleyerek ve değerlendirerek kendi öğrenmelerine rehberlik etmesini sağlayan genel yeteneklerdir (Lazar, 2013: 462).

2.3. Akademik İyimserlik

İyimserlik ve kötümserlik, genellenmiş olumlu ve olumsuz sonuç beklentileridir (Scheier & Carver, 1985: 219). İyimserlik kavramı, bir kişilik özelliği olarak içinde yaşanılan durum ve koşullardan bağımsız olarak, sürekli ve tutarlı biçimde kişinin yaşamında olumsuz sonuçlardan daha çok olumlu sonuçlar bekleme ve olumlu durumlarla karşılaşacağına inanma eğilimidir (Scheier & Carver, 1992: 202, 203). İyimserlik; beklenti, planlama, mantık ve eylemi içine alan bir kavramdır. Birey olumlu olaylarla karşılaşma olasılığı hakkında gerçekçi beklentiler içinde olmalıdır. Aynı gerçekçi beklentilerle olayı çözebilmek için mantıklı bir planlama yapmalıdır ve eyleme geçecek enerjiye ve güce sahip olup olumsuz durumla mücadele etmelidir. Bu durumda iyimserlik, hem bir duygu hem de öğrenilebilir, geliştirilebilir bir özellik olarak görülebilir (Gençoğlu, 2006; 10). Seligman'a (2006) göre de akademik iyimserliği de içine alan iyimserlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir.

Akademik iyimserlik, ruhsal (dispositional) iyimserlik kavramıyla aynı değildir. Akademik iyimserlik öğretme ve öğrenmeye odaklanır. Oysa ruhsal iyimserlik genel kişisel bir eğilimdir. Akademik iyimserlik, öğrencilerin öğrenebilmelerinde, yüksek akademik performansları yerine getirebilmelerinde bir fark yaratmayı vurgular (Beard & Hoy, 2010: 434, 435). Akademik iyimserlik, bütün öğrencilerin başarısında bir fark yaratan pozitif psikoloji, iyimserlik, sosyal sermaye ve kolektif okul özellikleri üzerinde yapılan çalışmalardan ortaya çıkmış yeni bir kavramdır (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010: 1136). Akademik iyimserlik, Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından ortaya konan ve akademik başarıyla ilişkili olduğu ilgili yazarlar ve alanda çalışan diğer yazarlar (Hallmark, 2013; Guvercin, 2013; Nelson, 2012; Bevel, 2010; Edwards, 2010; Wagner, 2008) tarafından belirlenen, başlangıçta okulun genel yapısıyla ilgili; ortak özyeterlik algısı, okulun öğrenci ve velilere güveni ile akademik vurgu şeklinde üç temel özelliği içerisinde barındıran bir kavramdır. Daha sonra bu özelliklerin öğretmenler için de

geçerli olduğu Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) ve Beard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2010) tarafından ortaya koyulmuştur.

Akademik iyimserlik; akademik başarının önemli olduğu, okulların öğrencilerin başarılarına yardım etme kapasitesine sahip oldukları ve akademik başarıyla ilgili olarak öğrenci ve velilerle işbirliği yapabileceklerine ilişkin okul öğretmenleri arasında paylaşılan bir inançtır (McGuigan & Hoy, 2006; 204). Akademik iyimserlik kısaca; okulun veya öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde belirli yollarla olumlu değişiklikler yapabileceklerine yönelik inançları ya da beklentileri olarak tanımlanabilir.

2.3.1. Okul Akademik İyimserliği

Okul akademik iyimserliği; kolektif yeterlik, akademik vurgu ve okul güveninin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönünü içeren ortak bir yapıdır (Beard vd., 2010: 1136). Kolektif yeterlik, bir grup inancı ya da beklentisidir ve bu bilişsel boyutla ilgilidir. Okulun velilere ve öğrencilere güveni bir duygusallığın karşılığıdır. Akademik vurgu ise belirlenmiş davranışlar için okulun çaba göstermesidir (Hoy, 2015). Okulun akademik iyimserliği, öğrencilere sunulan etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilerin ve velilerin öğrenme amaçlarına yoğunlaşmaları ve motivasyon düzeyleri, öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasının okulun temel amacı olarak algılanması ve okul üyeleri arasında kurulacak sağlıklı ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir (Akt. Özdemir ve Kılınç, 2014: 4). Okul akademik iyimserliğinde, iyimserlik kavramı bireysel tutumları değil, örgütsel davranışları ifade etmektedir. Okul akademik iyimserliğinde grup normları grubun üyeleri için bazı kontrol durumları sağlar. Akademik performans için kendini adanmış bir okulda, öğrencilerin başarıları doğrultusunda çaba sarf etmeyen bir öğretmene okul örgütü, örgütün normlarıyla çeliştiği için yaptırım uygulayacaktır (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006: 430). Akademik önem, kolektif güven ve kolektif yeterlik öğrencilerin başarılarını arttırmada etkin olan okul özellikleridir (Hoy, 2012: 84).

Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy'a (2006a) göre; akademik önem, kolektif yeterlik ve kolektif güven, pozitif bir akademik çevre oluşturmak için bir araya gelen, birlikte çalışan ve "akademik iyimserlik" etiketi altında birleşen okul özellikleridir.

Okul akademik iyimserliğinin alt boyutlarından kolektif yeterlik, okuldaki öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını arttırabileceklerine, onları mevcut durumlarından daha ileri düzeye çıkarabileceklerine olan ortak inancıdır. Kolektif yeterliği yüksek olan okullarda öğretmenlerin öğrencilerin başarıları için çaba harcama, oluşacak problemleri çözme ve yaptıkları işleri başarıyla sonuçlandırma eğiliminde olmaları beklenir.

Araştırmalarda (Pajares & Miller, 1994; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000), öğrencilerin özyeterlik inançları, öğretmenlerin özyeterlilik inançları ve öğretmenlerin okul hakkındaki kolektif inançları ile okul başarısı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğretim konusundaki özyeterlik inançlarının toplamı yani kolektif özyeterlik inancı, bir bütün olarak onların okullarının kapasitesini ortaya koyar (Bandura, 1993: 141). Okulun bütün olarak başarı göstermesinde öğretmenlerin tamamında (idareciler de eklenebilir) yani kolektif olarak, özyeterliliğin yüksek olması önemli bir etkidir.

Okul akademik iyimserliğinin bir diğer alt boyutu da kolektif güvendir. Güven, bir kişinin diğerine karşı hassasiyetini ve onun en iyi şekilde hareket edeceği ile ilgili inancını ifade eder (Hoy vd., 2006: 429). Kolektif güven ise okuldaki bütün öğretmenlerin, öğrencilere ve ailelerine akademik başarı için hassas davranacakları ve bu konuda çalışacakları yönündeki inançlarını ifade eder.

Okuldaki kolektif güvenin öğrencilerin başarılarıyla ilişkisi, bazı çalışmalarda (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve Gareis, 2014) incelenmiştir. Goddard, Tschannen-Morn ve Hoy (2001) çalışmalarında, sosyo-ekonomik faktörler sabit tutulduğunda okulun öğrencilere ve ailelerine güveni ile başarı arasında pozitif yönlü ilişki bulmuşlardır. Tschannen-Moran ve Gareis (2014) ise çalışmalarında, öğrenci başarısı ve kolektif güven arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Okullarda kolektif yeterlik ve güven, pozitif akademik davranışları ortaya çıkarır. Çünkü öğrenciler ve aileleri öğretmenlere, öğretmenler de öğrenci ve ailelerine güvenir. Bu, her iki tarafın da akademik performans için çaba göstermeyi kabul ettikleri anlamına gelir. Kolektif yeterliği ve güveni yüksek olan okullarda sadece öğretmenler ve aileler akademik başarı için çaba göstermez, öğrenciler de sıkı

çalışmayı, iyi notlar almayı ve başarmayı değer haline getirir. Okullarda akademik önem istisnadan daha çok kural (norm) haline gelir (Beard & Hoy, 2010: 435).

Okulun akademik önemi (vurgusu), okulun akademik başarı için baskı ya da mükemmellik arayışı içerisinde olmasını ifade eden bir boyuttur. Okulların akademik vurguları ile ilgili olarak; öğrenciler için yüksek fakat ulaşılabilir hedefler konular, düzenli ve ciddi öğrenme ortamları oluşturulur, öğrenciler sıkı çalışma için motive edilir, öğrenciler akademik başarıya saygı gösterir ve ilgi duyar (Hoy vd., 2006: 427). Böylece okulun akademik vurgusu sayesinde öğrenciler akademik başarı için yönlendirilmiş olur.

2.3.2. Öğretmen Akademik İyimserliği

Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) yaptıkları çalışmada, akademik iyimserliğin okul düzeyinde ele alınmasının yanında öğretmen üzerinde bireysel olarak da ele alınabileceğini ifade etmişlerdir.

Akademik iyimserlik çalışmaları pozitif psikolojinin alanı içerisinde yer almıştır. Pozitivist psikologlar, insanların gelişip ilerleyebildiği durumları tanımlarlar. Pozitif duyguları özellikle iyimserliği ve karakterleri analiz ederler. Pozitif duyguların var olduğu sınıf ortamları çoğu eğitimcinin görmek istediği sınıf ortamlarıdır. İyimser bir sınıfta fırsatlara ve imkânlarla, zorlukları yenme gücüne, başkalarını düşünme yetisine ve güvene vurgu yapılır. İyimser bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin, sınıfın, okulun ve toplumun pozitif niteliklerine odaklanır. İyimserlik, ümit, sorumluluk ve hayata karşı genel olumlu bir eğilim üzerinde duran kişisel kontrolü geliştirme yoludur (Akt. Woolfolk Hoy vd., 2008: 822).

Öğretmen akademik iyimserliği; bir öğretmenin akademik vurgusu, veliler ve öğrencilerin eğitim sürecinde işbirliği yapacaklarına olan güveni ve öğretmenlerin direnç ve azimle zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlığa karşı çıkmada kendilerine olan inançları aracılığıyla öğrencilerin akademik performanslarında fark yaratabileceklerine olan inancıdır (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822). Beard ve Hoy (2010) ise öğretmen akademik iyimserliğini, öğretmenlerin zorluklara rağmen etkili bir şekilde öğretim yapabilecekleri; öğrenme konusunda öğrencilere, öğrenmeyi destekleme konusunda da velilere olan güvenleri; akademik başarının önemini vurgulayabilecek ortam oluşturabilmeleri konularındaki bir inanç seti olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik duyguları; birbiriyle yüksek derecede bağlantılı olarak öğretmenlerin yeterlik algılarını, öğrenci ve velilere güvenini ve öğrenciler için ilgi çekici ve pozitif bir akademik ortam oluşturma hedefini içeren üç gizil yapı ya da kavramdan oluşur. Bu üç yapı birbirlerine işlevsel olarak bağlıdır (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822, 823).



Şekil 1: Akademik Vurgu, Öğretmenin Veli ve Öğrencilere Güveni ve Öğretmen Özyeterliği Arasındaki İki Taraflı Nedensellik İlişkisi (Kaynak: Woolfolk Hoy vd., 2008: 823).

Şelil 1’de de görüldüğü gibi akademik iyimserliğin boyutlarını oluşturan öğretmenin veli ve öğrencilere güveni, akademik önem ve öğretmenin özyeterliği birbirini destekleyen bir ilişki içindedirler. Buradaki her bir boyut diğer boyutlardaki artışın nedenlerinden biri olabilir. Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz’a (2008) göre öğretmenin veli ve öğrencilere güveni özyeterliğini, özyeterliği de güven duygusunu artırır. Aynı şekilde öğretmen öğrenci ve velilere güvendiği zaman yüksek standartlar koyar ve bu standartlar aileler tarafından yok sayılmaz. Yüksek standartlar da öğretmenin güven duygusunu güçlendirir. Öğretmenin akademik vurgusu güçlü bir şekilde özyeterliğine etki yapar. Öğretmenin özyeterliği de akademik vurgusunu etkiler.

Bu açıklamalar akademik iyimserliğin üç boyutunun da öğrenci başarısında önemli olduğunu ve birbirlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu üç özelliğinden herhangi birisinde meydana gelecek gelişme diğerlerini de olumlu etkileyeceğinden her bir boyut kendi içinde ayrı bir önem taşımaktadır.

2.3.2.1. Öğretmenin Özyeterliği (Yeterlik Algısı)

Özyeterlik, sosyal bilişsel kuramcılar arasında davranış değişikliği sağlayan en önemli öge olarak görülmüştür (Hofstetter, Zuniga & Dozier, 2001; 73). Özyeterlik, kişilerin yetenekleri ve yaşamlarına etki eden olaylarda gösterecekleri

performans hakkındaki inançlarıdır, yargısıdır (Bandura, 1994: 71). Özyeterlik, insanların itici bir durumla veya engelle karşılaştıklarında bu durumla başa çıkmak için ne kadar ısrar edeceklerini ve ne kadar çaba göstereceklerini belirler (Bandura, 1982: 123).

Bireyin özyeterlik algısı kendi gerçek yeterliğini yansıtmayabilir. Ancak, özyeterlik algısı bireyin davranışlarını düzenleyen önemli bir etkidir (Senemoğlu, 2009: 226). Özyeterlik inancı, gerçek yeterlik düzeyinden daha çok yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir. Bu önemli bir ayrımdır, çünkü insanlar yeterlik düzeylerinin çoğu zaman gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahiptirler. Onların bu görüşleri etkinlikleri uygulama ve seçme performanslarını etkiler. Kapasitelerini olduğundan yüksek ya da düşük algılamaları kişilerin sahip oldukları yetenekleri nasıl daha iyi şekilde kullanacakları konusundaki kararlarını da etkiler (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998: 211).

Bandura'ya (1997) göre, yeterlik algısı kişinin seçtiği hedeflerin yönünü, görevleri için harcayacağı çabayı, zorluklarla ve başarısızlıkla karşılaştığında dayanacağı süreyi, aksiliklere karşı esnekliğini, başarı seviyesini, çevresel talepler karşısında hissettiği stres düzeyini ve kendisini engelleyen düşüncelere mi destekleyen düşüncelere mi sahip olacağını etkiler.

Öğretmenlerin yeterlik algıları ya da özyeterlikleri, zor ya da motive olmamış öğrencileri bile, öğrenme ve sorumluluk alma konusunda istenilen seviyeye getirebileceği hakkındaki yargısıdır (Akt. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001: 783). Öğretmenlerin özyeterliği bir bakıma kendilerinde gördükleri başarıma potansiyelini ifade eder. Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy (2004) öğretmen özyeterliğini öğretmenin bir görevi tamamlama kabiliyeti hakkındaki yargısı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen özyeterliği, önemli doğurguları olan basit bir düşüncedir fakat önemli etkilere sahiptir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001: 783). Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine inanırlarsa yüksek beklentiler oluştururlar, daha fazla çaba harcarlar ve zorluklarla yüzleşmede ısrar ederler (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822). Öğretmenlerin özyeterlikleri öğretime yatırım yapmada harcadıkları çabayı, hedef belirlemelerini ve istekli olma seviyelerini etkiler (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001: 783).

Kendilerini öğrenci başarısının artırılmasında yeterli gören öğretmenler sorumluluk almaktan ve girişimde bulunmaktan çekinmezler. Bu öğretmenler kendi yetersizliklerine bağlı başaramama endişesi taşımazlar. Başaracaklarına inandıkları için başarıya giden yola çıkmakta çekingenlik göstermezler. Başarı yolunda gerekli olan bütün unsurları bir araya getirmek için çalışırlar. Öğrencilerin başarılı olmaları için planlar yaparlar ve bu planların uygulanması için sürekli çaba gösterirler. Oluşabilecek aksaklıkların üstesinden gelme konusunda kendilerine olan inançları onları sorunun üzerine gitmek için cesaretlendirir.

Öğretmen özyeterliği ile öğrenci başarısı (Bandura, 1993; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000) ve sınıf yönetimi becerileri (Ekici, 2008) gibi özelliklerin pozitif ilişkili olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu durum öğretmen özyeterliğinin eğitim-öğretim faaliyetleri açısından önemli bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Woolfolk Hoy ve Spero (2005), öğretmen adaylarının öğrencilikleri sırasında özyeterlik inancının yüksek olduğunu, mesleğe başlanan ilk yıl ise anlamlı derecede düşüş yaşandığını; mesleğin ilk yıllarında destek alma düzeylerinin öğretmenlerin özyeterlik inançlarındaki değişimle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen özyeterlik inancına ilişkin yapılan bir kısmı yukarıda da belirtilen çalışmalar, bu kavramın öğretmen, öğrenci ve okulla ilgili tüm süreçlerde önemli rol oynadığını göstermektedir.

2.3.2.2. Öğretmenin Öğrenci ve Velilere Güveni

Güven, bir tarafın diğer tarafın davranışlarının ya da niyetlerinin pozitif olacağı konusundaki eğilimlerini içeren psikolojik bir yapıdır. (Rousseau, Sitkin, Buit & Camerer, 1998: 395). Nyhan ve Marlowe (1997) ve Nyhan'a (2000) göre güven; bir kişinin diğer bir kişinin adil, etik ve öngörülebilir bir şekilde hareket etmedeki yeterliğine ve iyi niyetine olan inanç seviyesidir. Güven bir kişinin, bir başkası hakkındaki kendisinin iyiliğini düşünerek hareket edeceğine olan inancıdır (Hoy vd., 2006: 429). Güven, bir kişinin gelecekteki olası davranışlarının faydaları ya da zararsız olacağı konusundaki diğer bir kişinin inançları ya da beklentileridir (Robinson, 1996: 576). Güven, insanlar arasında davranış beklentilerine yol açar. İnsanların etkileşimleri sonucu belirsizlikleri ve riskleri yönetmelerine imkân sağlar. Böylece, birlikte hareket etme sonucu elde edilecek kazanımlardan insanlar en üst seviyede yararlanır. (Jones & George, 1998: 532).

Öğretmenlerin yüksek özyeterliğe sahip olmaları başarı için yeterli olmayabilir. Bunun yanında öğretmenler, sınıfın diğer paydaşları olan öğrenci ve velilerle ilişkilerinde de karşılıklı güven ilişkisi kurmalıdırlar. Aksi halde, ilişkilerde kopukluklar meydana gelecek ve başarı elde etmek zorlaşacaktır.

Öğretmenler ve öğrenciler arasında bir güven duygusunun ve ortaklığın oluşturulması, okullarda daha fazla pozitif öğrenme ortamının oluşmasını sağlar (Flutter, 2007: 351). Öğretmenden zarar görmeyeceklerine hatta öğretmen tarafından destekleneceklerine inanan öğrenciler, öğrenme için denemeler yapmaktan çekinmezler. Bu durum öğrencilerin başarıya ulaşmaları için önemli bir kapı aralayabilir. Aynı zamanda bu durum, velileri de öğretmen hakkında olumlu düşünmeye itebilir. Öğrenme için çaba harcayan ve denemekten çekinmeyen öğrenciler, velilerine öğretmen hakkında ipucu verir. Veliler öğrencilerde gördükleri gelişme seviyesine göre öğretmene güven duyabilir.

Öğretmenler, velilere güven duyduklarında ve bunu ifade ettiklerinde velilerin öğrencinin başarısına katkı sağlayacağına ilişkin yeterlik algısını arttırabilirler ve onları akademik başarıya katkı sağlamaları için cesaretlendirebilirler. Velilerin öğrencilerin akademik başarıları için çaba göstermeleri ve öğretmenle işbirliği yapmaları öğretmenin başarı hedefine ulaşmasını kolaylaştırabilir.

Öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişkiler güven temelinde yürütüldüğünde verimli etkilere sahiptir (Goddard, Tschannen-Morn & Hoy, 2001: 4). Güven, içerisinde altı boyut barındıran karmaşık bir kavramdır. Bu kavramlar; zarar görme riskini göze alma, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık'tır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999: 186). Aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Zarar Görme Riskini Göze Alma (Willingness To Risk): İnsanlar güven ilişkisi içindeyken başkalarıyla bilgi paylaşmaya gönüllüdür. Diğer bir ifadeyle karşısındaki insanın kalbinde üstün bir fayda taşıdığı riskini göze alırlar (Kurz, 2006: 42). Öğretmenler, veliler ve öğrencilerden zarar görebileceği endişesini bir kenara bırakıp ya da bu riski göze alarak düşüncelerini paylaşabilmelidirler. Güven, öğrencilerin başarıları için öğrenciden ya da üçüncü kişilerden gelebilecek zararları göze almayı gerektirir. Örneğin; kız çocuklarının ortaokul, lise ve sonrası eğitimi almasının istenmediği bir sosyal çevrede görev yapan öğretmenin bu isteğin tersine

faaliyetlerde bulunması bir risktir. Bu durumdan öğretmenin zarar görme riski oluşabilir. Öğretmenin bu riski göze alması öğrencilerine ve velilere duyduğu güvenle ilişkilidir.

Veliler de öğretmenlerle güven ilişkisi kurarken zarar görme riskini göze alırlar. Örneğin, öğrenciyle ilgili aile içinde oluşan bir problemi öğretmene anlatmaları için ona güvenmeleri gerekir. Bu durum kendi içinde bir risk taşır, çünkü öğretmen aile içine müdahil olabilir, aile ile ilgili sınırları öğrenebilir. Veliler bu riski göze alarak öğretmene güven duyar ve problemi paylaşırlar.

Yardımseverlik (Benevolence): Yardımseverlik kavramı, bir kişinin başka kişi ya da grup tarafından korunacağı, iyiliğinin isteneceği hakkındaki itimadını ifade eder (Hoy & Tschannen-Moran, 1999: 187). Bu kavram ilişkilerde güvenlik ve korunma hissini ifade eden bir kavramdır (Kurz, 2006: 43). Bir bakıma, başkasından zarar görebileceğini kabul etme ya da farkında olma fakat bu zararı ya da rahatsızlığı o kişiden beklememdir (Baier, 1986: 235). Öğretmenler, öğrenciler ve velilerden herhangi birisi diğerlerinin kendisini koruyacağı ve kendisine zarar vermeyeceği inancını taşıyorsa karşısındakine güven duyar. Öğretmenin akademik başarıyı artırma amaçları doğrultusundaki çalışmalarının öğrenci ve veliler tarafından reddedilme ihtimaline karşın öğretmenin, öğrenci ve velilerin bu amaçları engellemeyecekleri, tam aksine destekleyecekleri konusunda onlardan bir beklentisi varsa, veli ve öğrencilere güven için bir adım atmış demektir.

Güvenirlilik: Güvenirlilik, bir kişinin diğeri için ne gerekiyorsa ya da neye ihtiyacı varsa yerine getirebilirliğini ifade eder. Yardımseverlik ile öngörebilirlik duygusunun bileşimidir. Öngörebilirlik, güvenirlilik için tek başına yetersizdir, çünkü bir insan sürekli kötü olabilir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999: 187). Yani kişi, karşısındakinin yardıma ihtiyacı olduğunu öngörebilir, ancak kendisi yardımsever olmadığı zamam güvenilir biri olarak adlandırılmaz. Öğrenci ve velilerde, akademik başarı için gerekli olan dersi takip, derse ilgi duyma, çalışma, kaynak ve materyal temini gibi konularda öğretmen beklentilerini karşılama ya da yerine getirme niyetinin olması, öğretmenin öğrenci ve velilere duyacağı güvenin güvenirlilik boyutu ile ilgilidir.

Yeterlik: Bazı durumlarda iyi niyet yeterli değildir. Bir kişiden beklenenler onun yetenekleriyle orantılıdır (Hoy & Tschannen-Moran, 1999: 188). Bir insan

ihtiyaçlarımızı karşılama niyetinde olabilir, ancak bunun için gerekli yetenek ve tecrübeye sahip olmayabilir. Birisine güvenmemiz için beklentilerimizi karşılayacak düzeyde performans gösterebileceğine oldukça yüksek derecede inanmamız gerekir (McGuigan, 2005: 60). Öğretmenin akademik başarı için öğrencilerin yeterli derecede öğrenme zekâsına ve becerisine sahip oldukları ile ilgili inançları, öğretmenin öğrencilere güveninin yeterlik boyutunu oluşturur. Aynı şekilde öğretmenin velilerle ilgili olarak öğrencilerin akademik başarılarına katkı yapacak, onların öğrenmelerini takip edecek ve öğrenmeleri konusunda öğretmenle işbirliği yapacak yeteneğe ve bilgiye sahip oldukları konusundaki inançları da öğretmenin velilere güveninin yeterlik boyutu ile ilgilidir.

Dürüstlük: Dürüstlük, bir kişinin doğruluğunu, huyunu ve gerçekliğini ifade eden bir kavramdır. Bu kavramın içinde barındırdığı doğruluk ögesi ayrıca önemlidir. Bir kişinin söylediği cümleler ile yaptığı fiiller arasındaki uyum kişinin doğruluğunu tanımlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2000: 558). Güven, dürüstlük ve açık iletişim üzerine inşa edilir. Eğer bir kimse gerçeği saptırırsa, ona pozitif bir ilişki oluşturacağı konusunda güven duyulmaz (Kurz, 2006: 43). Öğrenciler ya da veliler akademik başarı için çalıştıklarını ifade edebilirler. Ancak bu ifadelerini yaptıkları eylemler desteklemelidir. Aksi halde önce öğrenci ya da velilerin doğrulukları (bu daha çok kendileri ile ilgilidir) daha sonra da öğretmene karşı dürüstlükleri ortadan kalkar. Bu durumda öğretmenin öğrencilere ve velilere güveninin önemli bir boyutu hasar görmüş olur.

Açıklık: Açıklık bilgiyi saklamayıp paylaşmayı ifade eder. Açıklık ne bilginin ne de kişinin sömürülmediği, alıcı ile bilgiyi aktaranın aynı itimadı gösterdiği karşılıklı güvenin bir işaretidir (Tschannen-Moran & Hoy, 2000: 558). Açıklık, uygun olan bilgilerin diğerk kişilerle paylaşılması konusundaki hassasiyeti ifade eden bir süreçtir (Hoy & Tschannen-Moran, 1999: 188). Öğrenci ve velilerin öğretmenle, öğretmenin de öğrenci ve velilerle görüşlerini ve bilgilerini paylaşıyor olması, öğretmenin öğrencilere ve velilere güveni için gerekli olan açıklık boyutunu ifade eder.

Öğretmenlerin öğrenci ve velilere güven duymaları için onları yukarıda anlatılan bütün boyutlarda sorgulamaları gerekmektedir. Bu boyutlardan herhangi birisiyle ilgili öğrenci veya velide eksiklik gören öğretmen ilgili boyut hakkında uyarısını yapmalıdır.

Güven, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde anahtar roledir. Öğretmenlerin, öğrencilerine güvendikleri ve onların saygılarına, dürüstlüklerine, güvenilirliklerine, açıklıklarına ve kabiliyetlerine inandıkları zaman akademik başarıyı kolaylaştıran bir öğrenme ortamı yaratmaları daha muhtemeldir (Tschannen-Moran, 2014: 154, 157).

Güven, hayatımızda varken etkisi her zaman fark edilmez. Kaybedildiği zaman önemi anlaşılır. Çünkü güven bireyler arası ilişkilerin hijyen koşuludur. İlişkiler sürerken güven konusu çok da hissedilmez ancak, kişiler arasındaki güven kaybedilince ilişkilerin sürdürülmesi, yararlı sonuçların ortaya çıkması süratle azalır ve bitme noktasına gelir (Erdem, 2003: 153). Bu nedenle öğretmenler, öğrenciler ve veliler öğrencinin akademik başarısı için birbirlerine güvenmelidir. Öğrenci başarısında etkisi olan tüm bu paydaşların birbirlerine güvenmelerinin yanında, güvenilebilir kişi olmaları, yukarıda sözü edilen güvenle ilgili sıfatları elde etmek için çaba harcamaları da diğerlerinin işini kolaylaştıracaktır.

Araştırmalar (Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Goddard, Salloum & Berebitsky 2009; Adams & Forsyth, 2013), sosyo-ekonomik şartlar kontrol altında tutulduğunda bile güvenin, öğrenci başarısıyla pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğunu ve öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

2.3.2.3. Öğretmenin Akademik Vurgusu

Akademik vurgu, başarı baskısı, akademik katılık ve akademik baskı gibi birçok kavramla anlatılan bu öğretmen inancı, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimleridir (Çoban, 2010: 19). Akademik vurgu, bazen uygun akademik görevlere öğrencileri katmak için uygun yollar bulma derecesi olarak da adlandırılır (Beard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2010: 1137). Akademik vurgu ya da akademik baskı birbirleri yerine kullanılabilen, öğretmenlerin akademik başarı ve akademik hedefleri hakkındaki inançları olarak adlandırılır. Akademik vurgu kavramı, yeterlik ve güveni davranışa yansıtır (Woolfolk Hoy vd., 2008: 822). Akademik vurgu, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları için gerekli olan etkinliklere etkin katılımlarını sağlama, zamanı etkili kullanmalarını sağlama, dersliği öğrenme için uygun duruma getirme, etkili ders anlatma, etkili ödevler verme ve bunları takip etme gibi davranışları gösterme ve bu davranışlarda ısrarcı olma düzeyidir.

Weinstein ve Mignano (2007), öğrencilerin zamanı verimli kullanmalarının ve akademik görevlere aktif olarak katılmalarının onların öğrenmeleriyle pozitif ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, akademik öğrenme zamanları yani öğrencilerin öğrenme faaliyetleri için ayırdıkları zaman ve bu zamanın verimli kullanılması öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artırılması için önemlidir.

Akademik vurgusu yüksek olan öğretmenler, akademik öğrenme zamanını en üst seviyeye çıkaracak bir öğrenme ortamı oluştururlar ve bu ortamı devam ettirirler (Kurz, 2006: 45). Bunun yanında akademik vurgusu yüksek olan öğretmenlerden, en üst seviyeye çıkardıkları öğrenme zamanını en verimli şekilde kullanmaları da beklenir.

Uğretmenin akademik vurgusu, bir bakıma öğrencileri akademik başarıya iten öğretmen gücüdür. Öğretmenin akademik vurgu seviyesinin yüksek olması öğrencilerde akademik başarının önemli olduğu ve akademik başarı için çaba harcanması gerektiği hissini uyandırabilir. Yani öğrencileri çalışmaya ve öğrenmeye itebilir.

Akademik vurgusu yüksek olan öğretmenler velileri de öğrencilerin akademik çalışmalarına yardımcı olmaları konusunda etkileyebilir. Öğretmenin öğrencinin başarısı için zamanı etkili kullandığını, sınıfı öğrenmeye uygun olarak düzenlediğini, etkili ödevler verdiğini ve bunu takip ettiğini gören veliler öğrencilere ve öğretmene yardım etme konusunda gayret gösterebilirler. Böylece öğretmenin akademik vurgusu hem öğrencilere hemde velilere etki eder.

2.4. Mesleki Bağlılık

Meslek, TDK (Türk Dil Kurumu) sözlüğünde, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır. Sills'e (1968) göre ise meslek, kişilerin geçinmeleri için gerekli olan, sosyal statülerini belirleyen ve kendine özgü yasal ve ahlâkî kuralları olan sürekli bir faaliyet olarak tanımlanabilir. Bir yaşamsal etkinlik olgusu olan meslek, toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının ve teknolojinin gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkar. Çağdaş toplumlarda, belirli diploma gerektiren profesyonel bir uğraş niteliği kazanır (Karaman, 2008: 16).

Meslek, kişinin ve ailesinin sosyal statüsünü ve gelir seviyesini etkiler. Bunun yanında meslek kişinin günün büyük bir kısmını kimlerle ve nasıl geçireceğini belirler. Böylece arkadaş seçimini sınırlandırır. Kişilerin evlilik şanslarını etkiler. Ailenin nerede yaşayacağını, ne kadar sıklıkta yer değiştireceğini, çocukların hangi okullara gideceğini belirleyebildiği gibi kişinin ailesini ne kadar sıklıkta göreceğini, onlarla geçireceği zamanı da etkileyebilir (Eke, 1987: 378).

Bağlılık kavramı ise, beklenen şartlar karşılanmadığında bile davranışa istikrar kazandıran bir güç olarak tanımlanmaktadır (Scholl, 1981: 593). Bağlılık kavramı ile motivasyon kavramı bazen birbirine karıştırılsa da bağlılık motivasyondan farklıdır. Bağlılık, dışsal bir motivasyon ya da pozitif bir davranışın yokluğunda bile davranışı etkileyebilir (Meyer & Herscovitch, 2001: 301). Yani olumlu davranışların ve para, terfi, yüksek not gibi dışsal motivasyon sağlayıcıların olmadığı durumlarda bile bağlılık, kişinin davranışlarını etkileyebilir. Weiner ve Gecmen'a (1977) göre bağlılık, sadece bir tutum değil aynı zamanda da bir davranıştır.

Mesleki bağlılık ise kısaca, kişinin/çalışanın mesleğine yönelik tutumu olarak tanımlanmıştır (Blau, 1985: 280). Morrow (1983) ise mesleki bağlılığı, mesleğin kişinin yaşamında önemli hale gelmesi olarak tanımlamaktadır. Güney (2004) ise mesleki bağlılığı, kişinin mesleği ile özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır. Mesleki bağlılık, mesleğe kendini adama, mesleki etik ilkelere uyma ve mesleki amaçlara inanarak bunları kabullenmeyi ifade eder (Lachman & Aranya, 1986: 228). Yukarıda yapılan tanımlardan hareketle mesleki bağlılığın, kişinin bilgi ve becerilerine dayalı olarak yaptığı işe olan duygusal yakınlığını, adanmışlığını ve işten duyduğu hazzı ifade ettiği söylenebilir.

Mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılık kavramları bazen birbirine karıştırılmaktadır. Mesleki bağlılık örgütsel bağlılıktan daha geniş bir alanı temsil eder. İnsanlar mesleklerini yürüttükleri örgütleri (örneğin okul örgütünü) değiştirebilirler. Bu durum örgütten kopmayı, ayrılmayı ifade eder, meslekten ayrılmayı değil. Örgütten ayrılan kişinin yeni örgütüne olan bağlılığının değişmesi beklenirken, mesleğini değiştirmede için mesleki bağlılığında bir değişimin olması beklenmez.

Morrow ve Wirth'e (1989) göre mesleğe bağlılığın oluşabilmesi için şu koşulların oluşması gerekmektedir: Mesleğin amaç ve değerlerine inanma ve onları benimseme, mesleğin gerektirdiği çabayı gönüllü olarak gösterme arzusu ve meslekteki üyeliğin devamını isteme. Meyer, Allen ve Smith (1993) ise Meyer ve Allen'in (1991) örgütsel bağlılığın boyutlandırılmasıyla ilgili çalışmasını temele alarak mesleki bağlılığı üç boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu boyutlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.1. Duygusal Bağlılık

Mesleğe bağlılığın duygusal bağlılık boyutu, mesleği severek yapmayı ve onunla özdeşleşmiş olmayı ifade eder (Baysal ve Paksoy, 1999: 8). Duygusal bağlılık, bireyin mesleğinde kalmak istemesini, meslekle özdeşleşmesini, mesleğin amaç ve değerlerini kabullenmeyi ve mesleği severek yapmayı ifade etmektedir (Uştu, 2014: 50). Duygusal bağlılık kişinin mesleği ile güçlü bir duygusal bağ kurduğu, kişinin mesleğine kendisini adayarak onunla özdeşleştiği ve mesleğe olan aidiyetini devam ettirmekten mutlu olduğu bir durumdur (Shore & Wayne, 1993: 774; Allen & Meyer, 1990: 2). Tutumsal bağlılık olarak da bilinen duygusal bağlılık, mesleğe ilişkin duygusal tepkilerle yakından ilgili olup daha çok işe kendini vermeyle, işten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyumla ilişkilidir (Balay, 2000: 73).

Yukardaki tanımlarda geçen özdeşleşme kavramı, meslek sahiplerinin mesleğe ait önermeleri kabul etme, mesleğin ilkelerini ve gerektirdiği davranışları benimseme anlamındadır. Mesleğini severek yapan ve onunla özdeşleşen insanların mesleklerinde başarılı olmaları beklenir. Duygusal bağlılığı yüksek olan insanların organizasyonel performanslarının da yüksek olacağı yapılan bazı çalışmalarda (Allen & Grisaffe, 2001; Burgess & Turner, 2000) ortaya konmuştur. Duygusal bağlılığı yüksek olan kişiler meslekleri ile kendilerini özdeşleştirmekte ve kendileri ile meslekleri arasında bir bütünlük ilişkisi kurmaktadır. Bu durum, mesleklerini kendilerinin bir parçası olarak görmelerini ve meslekleri ile ilgili çalışmalarda yüksek performans sergilemelerini sağlayabilir. Ayrıca duygusal yönde bağlılık yüksek iş performansı, düşük oranlı devamsızlık ve işten ayrılmalarda azalma gibi işle ilgili olumlu davranışlar ortaya çıkarmaktadır (Clifford, 1989: 144).

Öğretmenlik mesleğine karşı duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini seven, bu mesleğe kendini adanmış, mesleğin ilkelerine sıkı sıkıya bağlı, öğretmenlik mesleğini hayatının önemli bir parçası yapmış kişilerdir. Bu öğretmenlerden mesleklerini isteyerek yaptıkları için öğretmenlik mesleğiyle ilgili ayrıntılara dikkat etmeleri, bunun sonucunda da mesleklerinde başarılı olmaları beklenir.

Duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin çevresel faktörlerden kaynaklı tükenmişlik yaşamamaları beklenir. Örneğin; mesleğine karşı duygusal bağı yüksek olan öğretmenlerin çalıştıkları okul örgütlerindeki fiziki, idari, mali vb. olumsuzluklar, öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açmaz. Çünkü öğretmenlik mesleğinin ilkeleri bu duruma izin vermez. Örgüt ve örgütteki şartlar değişebilir ancak mesleğin ilkeleri daha kalıcıdır. Mesleğine duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenler, çevresel şartların değişebileceğini ve asıl olanın meslek etiği ve ilkeleri olduğunu bilir; mevcut şartlarda görevini en iyi şekilde yapmaya çalışır.

Mesleklerde ve örgütlerde en çok istenen bağlılık boyutu duygusal bağlılıktır (Kaya ve Zerenler, 2014: 69). Çünkü duygusal bağlılıkta mesleği severek yapma, mesleğin ilkelerini benimseme ve bu ilkelere uygun davranmaya çalışma söz konusudur. Bu durum mesleki başarının gelmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilebilir.

2.4.1. Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, mesleğe yapılan yatırımların miktarı ve kişilerin algıladığı alternatif iş imkânlarının sayısı gibi faktörlerden etkilenir (Allen & Mayer, 1990: 4). Mesleğe devam bağlılığı; meslekten ayrılmanın yüksek maliyetli oluşunu, mesleğe vazgeçemeyecek kadar çok yatırım yapmış olmayı açıklar (Çetin, Cihangiroğlu ve Türk, 2010: 126). Devam bağlılığı yüksek olan bireyler mesleğinden ayrılmak isteseler bile ayrıldıktan sonra karşılaşılabilecekleri güçlükleri ve mali kayıpları ön görerek meslekten ayrılmamakta, devam etmektedirler (Allen & Mayer, 1990: 4). Devam bağlılığı, meslekten ayrılmanın kişiye yüksek maliyet getireceği ve mesleğine yaptığı yatırımları kaybedeceği düşüncesiyle mesleğine devam etmesidir. Bireyin örgütten ya da meslekten ayrılması meslekten elde ettiği kazanım ve mesleğe yaptığı yatırımların kaybolması anlamına gelmektedir. Kişi bir örgüte ya da mesleğe

katılmakla bazı ekonomik (maaş artışları, teşvik edici ve kıdeme dayalı ödüller) ve sosyal (iş arkadaşlarıyla arkadaşlık bağları) yan faydalar elde eder. Kişi bu yan faydaları kaybedeceği korkusuyla örgüt ya da meslek üyeliğine devam edebilir (İçöz, 2014: 51).

Devam bağlılığı yüksek çalışanların mesleklerini yalnızca asgari sınırlarda sürdürme olasılıkları yüksektir. Yüksek oranda devamsızlığa ve düşük motivasyana sahip olabilmektedirler (Çetin, 2004: 92). Devam bağlılığı yüksek olan bir kişi, mesleğinden ayrılması halinde başka meslekleri yapma konusunda daha az seçeneği olacağı fikrine sahiptir. Bu kişilerden bazıları, başka iş bulamadıklarından dolayı örgütte kalırlar. Devam bağlılığı gösteren iş görenler kötü iş alışkanlıkları yanında mesleğe ve mesleği ile ilgili kişilere olumsuz tavır sergiler ve yöneticiler için bir sorun kaynağı oluştururlar (Bayram, 2005: 133) Bu durumda devam bağlılığının arzu edilmeyen bir bağlılık olduğu söylenebilir (Solmuş, 2004: 224).

Devam bağlılığı yüksek olan öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği adanmışlık, özverili çalışma ve model olma gibi eğilimleri bir kenara bırakabilirler. Bu öğretmenler, kendilerine yasalarla verilmiş görevleri sadece mesai saatleri içerisinde yapan memurlar gibi çalışabilirler. Meslekleri ile ilgili yasal gerekleri asgari düzeyde sağladıklarında kendilerini görevlerini yapmış olarak algılayabilirler. Oysa etkili öğretmen, mesleğini yaparken diğer memurlardan farklıdır. Örneğin, derse hazırlığını mesai saatleri dışında yapmak durumundadır ve bir bakıma evinde de mesai yapmaktadır. Etkili öğretmenler mesleğin kendilerine sağladığı kazançlardan daha çok mesleklerini yaparken, kendilerinin başkalarına sağlayabilecekleri faydalarla ilgilenirler.

Devam bağlılığı yüksek olan öğretmenler bir bakıma alternatifsizlikten dolayı öğretmenlik mesleğini sürdürmektedirler. Bu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini bıraktıklarında ekonomik ve sosyal açıdan daha kazançlı meslekler bulamayacaklarını düşündükleri söylenebilir. Diğer bir açıdan, devam bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal bakımdan daha kazançlı meslekler bulduklarında öğretmenlik mesleğini terk edebilecekleri söylenebilir.

2.4.2. Normatif Bağlılık

Mesleki normatif bağlılık, kişilerin meslekte kalmalarının ahlaki açıdan doğru olduğunu düşünmeleri sonucu oluşan bağlılık bileşenidir. Mesleğin bireye yapmış

olduğu katkılar, bireyin mesleğe karđı kendisini borçlu hissetmesini sağlamaktadır (Meyer & Allen, 1991: 66, 72). Normatif bağlılık, kişinin mesleğine karđı kendisini yşkşmlş hissetmesidir (Blau, 2001: 283). Normatif bağlılık, bir bakıma kişinin mesleğine karđı sadakatli davranma konusunda kendini sorumlu hissetmesi olarak tanımlanabilir.

Normatif bağlılık, işgşrenin çalıştığı şrgşte ya da mesleğine karđı sorumluluğu ve yřkřmlřlřđř olduğuna inanması ve bu yşzden kendini şrgştte veya meslekte kalmaya zorunlu gşrmesine dayanan bir bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005:398). Normatif bağlılığı yşksek olan kişiler, mesleklerine karđı sorumlu olmayı ahlaki açıdan gerekli gşren, mesleğin gereklerini yerine getirmeyi etik değerler açasından önemli bulan kişiler olarak tanımlanabilir.

Normatif bağlılığı yşksek olan řđretmenlerin mesleklerini yaparken etik kurallara dikkat etmeleri beklenebilir. Bu durum mesleğe karđı duyulan sorumluluğuun bir gereğidir. Bu kurallar yasal bir zorunluluk içermese de normatif bağlılığı yşksek olan řđretmenler, etik kurallara uymayı kendilerine bir zorunluluk olarak dşşşnebilir ve bu kurallar çerçevesinde davranabilirler.

Meslekî bağlılığın üç bileşeni (duygusal, devamlılık ve normatif), bir bireyin mesleğine devam etme niyeti ile ilgili olmakta ve meslekî bağlılığın üç bileşenin, mesleğe devam etme niyeti farklılaşmaktadır. Buna gşe, duygusal bağlılığı ve/veya normatif bağlılığı yşksek olan bir kimse, mesleğindeki gelişmeleri takip etme, ilgili birliklere katılma ve katılımcı olma vb. konularda daha ilgiliyken; yşksek devamlılık bağlılığı duyan kimseler, meslekî davranışlara katılmaya daha az oranda eğilim gşsterebilmektedirler (Meyer, Allen & Smith.1993: 540).

Duygusal bağlılığı yşksek olan çalışanlar mesleklerini “*istedikleri*” için sşrdşrşler; devamlılık bağlılığı yşksek olan çalışanlar mesleklerini “*gereksinim (ihtiyaç) duydukları*” için sşrdşrşler; normatif bağlılığı yşksek olan çalışanlar ise mesleklerini kendilerini “*yşkşmlş hissettikleri*” için sşrdşrşler (Blau, 2001: 285).

Çalışanın, mesleki bağlılıkla ilgili bu üç bileşenin her birini ayrı dşzeyde yaşayabilmesi sşz konusu olmaktadır. Bu nedenle, çalışanın şrgşte ya da mesleğe bağlılığı, belirtilen psikolojik durumların her birinin toplamının bir yansıması olmaktadır (Balay, 2000: 72).

2.5. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

2.5.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili alışmalar

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak literatürde, Türkiye’de yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu düşünölen bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Yılmaz ve Aydın’ın (2015) Hakkari il merkezinde bulunan toplam 19 ilköğretim okulunda görev yapan 367 öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, bu algı düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı; branş değişkenine göre ise matematik ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine uygulanan görüşme formlarının analizi sonucunda sınıf yönetimiyle ilgili kavramlar, ders sırasında etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin derse katılımı, belirlenen sınıf kuralları, zaman kullanımı, istenilen ve istenilmeyen davranışlar gibi temaların öne çıktığı belirlenmiştir.

Dinçer ve Yeşilpınar-Uyar’ın (2015) 11 öğretim elemanı ile olgubilim deseninde yaptıkları çalışma sonuçlarına göre, derslerde e-öğrenme sistemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunların, sınıf yönetiminin etkili iletişimi sağlama, zaman yönetimi ve öğretim yönetimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu sorunların çözümü için öğrenci katılımını arttıracak düzenlemelerin arttırılmasını, öğretim elemanlarının e-öğrenme sistemlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin arttırılmasını ve öğretim etkili bir şekilde planlanmasını önerdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alatlı (2014), 79’u genel, 95’i özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplamda 174 öğretmenle yaptığı araştırmada, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yetkinlik algılarının özel eğitim öğretmenlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin özyetkinlikleri ile sınıf yönetimi bilgileri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu, genel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinlikleri ile sınıf yönetimi bilgileri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Süral'ın (2013) öğretmenlerdeki baskın öğretme stilleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin bilgi aktarıcı ve otoriter öğretme stillerine sahip olmaları ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, rehber ve danışman öğretme stillerine sahip olmaları ile öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken; öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olmaları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Nur'un (2012) anaokulu öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada; öğretmenlerin algılarına göre örgüt ikliminin “Yakından Kontrol”, “Engelleme” ve “İlgisiz” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, örgüt ikliminin “Destekleme”, “Mesleki Dayanışma” ve “Samimi” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından algılanan örgüt ikliminin, öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerilerine etkisine ilişkin yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

İlhan'ın (2011) Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmenin katılımıyla ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının ve sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre değişmediği, kıdemlerinin ve öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme beceri algılarının sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaya'nın (2011) İstanbul ili Şişli ilçesinde 25 ilköğretim okulundan toplam 302 öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile katılımcı mizah tarzları arasında zıt yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer taraftan araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi

becerileri ile yaş, mesleki kıdem ve buldukları okuldaki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Güner'in (2010) Çanakkale ve İnegöl'de çalışan 422 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algılarının çalışılan şehir değişkenine göre farklılaştığı; mezun olunan program, cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Komitoğlu'nun (2009) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarının her birini öğretmen kişilik özellikleri açısından incelemiş ve başarı, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, ideal benlik, yaratıcılık, erkeksi, otokontrol, özgüven, kişisel uyum kişilik özellikleri açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptanmıştır. Özellikle ideal benlik kişilik özelliğinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişki içinde olduğu ancak, liderlik, kadınsı, karşı cinsle ilişki, uyarlık, danışmaya hazır oluş kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi ölçeği alt boyutları arasında ilişki olmadığı; bağımlılık, saldırganlık, değişiklik, ilgi, kendini suçlama kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi ölçeği alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Korkut'un (2009) Burdur ilinde 401 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin plan program etkinlikleri ve sınıfın fiziksel düzeni boyutundaki algılarının iyi düzeyde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zamanın kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutlarındaki algılarının ise çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kuruöz'ün (2008) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin en çok kurallar-sonuçlar sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları, yüzleşme-sözleşme stratejisini en az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Baskıcı, kavgacı, sert kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin en çok kurallar-sonuçlar stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Şüpheli, kıskanç, sert huylu kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-

dinleme stratejisini kullandıkları; kendine yeterli, otonom kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yüzleşme – sözleşme sınıf yönetimi stratejisini kullandıkları; geleneklere bağlı, sabırlı kişilik özelliği taşıyan öğretmenlerin yakınlaşma-dinleme stratejisini kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Akın'ın (2006) Tokat ilinde 140 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gözlem yoluyla belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, son yıllarında olanlara göre daha üst düzeydedir. Çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

2.5.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar

Türkiye'de öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile ilgili çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu düşünülen bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Sezgin ve Erdoğan'ın (2015) öğretmenlerin özyeterliliğinin ve başarı algılarının akademik iyimserlik, ümit ve mesleki haz değişkenlerince yordanmasına ilişkin Ankara ilinde 600 ilkokul öğretmeni ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özyeterlilikleri, başarı algıları, akademik iyimserlikleri, ümitleri ve mesleki hazları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin başarı algılarının ve özyeterliliklerinin akademik iyimserlikleri, ümitleri ve iş hazları tarafından pozitif etkilendiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Özdemir ve Kılınç'ın (2014) okulların bürokratik yapısı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada, öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu ve bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişki içerinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak, bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserliklerinde varyansın %21'ini açıkladığı sonucu da elde edilmiştir.

Eren'in (2014) öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk, akademik iyimserlik, ümit ve öğretim duygusu arasındaki ilişkiyi belirlemek; ümit ve akademik iyimserliğin öğretim duygusu ve kişisel sorumluluktaki aracılığını ortaya koymak için 455 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının kişisel

sorumluluk, akademik iyimserlik, ümit ve öğretim duygusu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim duyguları ile öğrenci motivasyonu, başarı, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim sorumluluğu değişkenleri arasındaki ilişkinin akademik iyimserlik tarafından kolaylaştırıldığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Kılınç'ın (2013) öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kastamonu il merkezinde 302 ilkököl öğretmeni ile yaptığı çalışmada; okul ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik ve yakınlık alt boyutları ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu, ancak okul ikliminin kısıtlayıcılık boyutuyla öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında negatif yönlü fakat anlamsız bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada okul ikliminin, akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Erdoğan'ın (2013) araştırmasında, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin yaşı fazla olan öğretmenler ve kıdem yılı fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı; okul hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler arasında, 6-10 yıl olan öğretmenler lehine, bırans öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında ise sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yalçın'ın (2013) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu ve akademik iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak aynı çalışmada, mesleki tükenmişliğin psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlikle negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Eren'in (2012) öğretmen adaylarının öğretimle ilgili mesleki planları ve gelecek zaman beklentileri arasındaki ilişkide ileriye yönelik akademik iyimserliklerinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçladığı ve 396 öğretmen adayının katılımıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının planlama çabası, planlamada devamlılık ve mesleki gelişim beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmen adaylarının planlama çabası, planlamada devamlılık ve

mesleki gelişim beklentileri arasındaki ilişkiye akademik iyimserliğin büyük ölçüde aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2011) ise araştırmasında, Woolfolk Hoy, Hoy ve Kurz (2008) tarafından geliştirilen akademik iyimserlik ölçeğinin öğretmen formunu Türkçeye uyarlamıştır.

Türkiye’de yapılan diğer araştırmalar (Çoban, 2010; Çağlar, 2013; Kerimgil Çelik, 2013) ise yine sınırlı sayıda olmakla birlikte okul akademik iyimserliği ile ilgili çalışmalardır.

2.5.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde eğitim bilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda daha çok örgütsel bağlılık kavramı üzerinde durulurken, mesleki bağlılık kavramının daha çok işletme alanında yapılan çalışmalarda incelendiği görülmüştür. Literatürde yer alan ve Türkiye’de yapılan, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile ilgili bazı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Uştu’nun (2014) Şanlıurfa Merkez ilçesinde çalışan 712 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptığı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve işten ayrılma niyetlerinin düzeylerini belirleyerek, bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre değişip değişmediğini ve mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığı yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının düşük düzeyde olduğu ve cinsiyet, yaş medeni durum ve hizmet yılına göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutunu en iyi yordayan değişkenin mesleki bağlılık olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

TEDMEM’in (2014) Ankara’daki 105 okulda, 1701 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışma, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki algıları, iş doyumları ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirleme amaçındadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının fazlaca yıprandığını düşünenlerin oranı yarıya yakındır. Öğretmenlerin yarısı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına olan inançlarının öğretmenlik yaptıkça azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlik mesleğinin rahat bir hayat imkânı sunmadığını ve öğretmenliğin kariyer mesleği olmadığını

düşünmektedirler. Kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğini daha olumlu algılamaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarında çalışan meslektaşlarına göre öğretmenlik mesleğini daha olumlu algılamaktadırlar. 25 yıldan daha fazla deneyimi olan öğretmenler, daha az deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahiptirler. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal değer algıları ortaokuldaki ve meslek liselerindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki varken, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki algıları iş doyumlarının %56'sını açıklarken, örgütsel bağlılıklarının sadece %4'ünü açıklamaktadır.

Aydın'ın (2010) İstanbul ili Tuzla ilçesinde 31 ilköğretim okulundan 500 öğretmenin katılımıyla yaptığı ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörleri belirleyerek, bu faktörler arasındaki ilişkiyi ve birbirlerine olan etkilerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler olarak; işe katılım, iş tatmini, örgütsel yurttaşlık davranışı ve örgütsel bağlılık faktörleri belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel bağlılığın ve işe katılımın bu dört faktör içerisinde mesleki bağlılığa en fazla etki eden faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tak ve Çiftcioğlu'nun (2008) Bursa'da ilköğretim okullarında ve liselerde görev yapan 305 öğretmenle yaptıkları araştırma sonucunda, mesleki bağlılık ile örgütte kalma niyeti arasında doğrudan nedensel bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak iş tatmininin aracı etkisi ile mesleki bağlılığın örgütte kalma niyeti üzerinde etkili olabildiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca iş tatmininin örgütte kalma niyeti üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu; örgüt değerlerini benimseyen ve yöneticisinden tatmin olan bireylerin örgütte kalma niyetlerinin de yüksek olacağı tespit edilmiştir.

Karaman'ın (2008) Edirne ve İzmir'de görev yapan 143 öğretmenin katılımıyla yaptığı, öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimlerinin ve gelecekte beklentilerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, bayan öğretmenlerin hem mesleği algılama biçimlerinin hem de gelecekte beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre mesleğe

adanimşlık düzeylerinin daha yüksek olduğu; yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumu arttıkça mesleğe adanimşlığın da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akalin'ın (2006)' İstanbul'da 593 meslek lisesi öğrencisi ve 109 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırma, meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümleri ile üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümleri son sınıf öğrencilerinin mesleki algıları ve umut düzeylerini karşılaştırma amacındadır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Öğrencilerin mesleki algıları olumludur. Öğrenciler, mesleki algılarının iş yaşamına ilişkin maddi boyutunu duygusal buyuttan daha olumlu algılamaktadırlar. Meslek lisesi öğrencileri okudukları bölümü ve mesleklerinin maddi yönünü, üniversite öğrencilerinden daha olumlu algılamaktadırlar.

Özmen, Özer ve Saatçioğlu'nun (2005) Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyelerinden oluşan 280 katılımcıyla, akademisyenlerin mesleğe ve örgüte bağlılıklarını bilgi işçiliği kapsamında değerlendirerek, “dual bağlılık” şeklinin akademisyenlik için geçerli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, akademisyenler için dual bağlılıktan söz edilebilebileceği, mesleki bağlılıklarının bilgi işçisi olma özelliklerinden dolayı örgütsel bağlılıklarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.6. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2.6.1. Sınıf Yönetimi ile İlgili Çalışmalar

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak literatürde, yurt dışında yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan araştırma ile ilgili olduğu düşünülen bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ozorio'nun (2014) San Francisco'da görev yapan 2 ilkokul öğretmeni ve toplam 26 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisini gözlemleyerek, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlamının ve karşılamanın disiplin sorunları olmayan, pozitif bir sınıf ortamı oluşturmadaki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını anlayarak ve gidererek pozitif bir sınıf ortamı oluşturabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenler öğrencilerin olumlu yanlarını överek, olumlu sınıf ortamı oluşmasına öğrencilerin katkı sağlayabilecekleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Kinloch'ın (2012) 10 ilkokulda 131 öğretmenle 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin başarılarına göre düşük ve yüksek performanslı okullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizini yaptığı çalışmada; düşük ve yüksek performanslı okullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında yüksek performanslı okullardaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Alexander-Rami'nin (2011) araştırmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, öğretmenlik uygulamalarında ve fiziksel güvenliği sağlamaya yönelik becerilerinde, ikinci yarıyıl birinci yarıyla göre bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmından elde edilen sonuçlara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenler farklı sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Oyinloye'un (2010) ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algılarını ve bu algıların yapılan etkinlikler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, öğretmenler iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının öğrenme çıktılarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, etkili bir sınıf yönetimi için farklı öğretim teknikleri ve materyaller kullandıklarını, çocukların

etkinliklere katılımını sağlamaya çalıştıklarını ve öğrenmeye karşı isteksiz olan çocukları motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Moore (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf yönetimi uygulamaları etkili olan öğretmenlerin öğrenci başarılarının, sınıf yönetimi başarılı olmayan öğretmenlerin öğrenci başarılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shin ve Koh'un (2007), Amerika ve Kore'de şehir merkezindeki devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri hakkındaki inançlarını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, Amerika ve Kore'de çalışan öğretmenlerin, sınıf yönetiminin öğretim ve öğrenci boyutlarıyla ilgili anlayışlarında kültürel anlamda farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amerika'daki öğretmenler, sınıf kontrolünün tamamen öğretmen tarafından sağlanması gerektiğini düşünürken, Kore'de çalışan öğretmenlerin ise öğrencilerin de sınıf içinde kontrolü sağlaması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

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

Foxworthy'nin (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını ve sınıf yönetimiyle ilişkili öğretim yöntemlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada, katılımcıların sınıf yönetimine ilişkin inançlarını; yaşam deneyimleri, mesleki anlamda yapmış oldukları okumaları ve mesleki gelişimleri doğrultusunda oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ayrıca sınıf içindeki deneyimlerinin inançlarını şekillendirdiğini ve sınıfta kullanmış oldukları stratejileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar sınıf yönetimine ilişkin inançlarının ve stratejilerinin öğretmenliğe başladıktan sonra değişmeye başladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar deneyim ya da mesleki gelişim yoluyla gerçekleşen değişimi, etkili bir sınıf yöneticisi olmanın gerekli bir koşulu olarak tanımlamışlardır.

Leung ve Lam'ın (2003), öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini ve seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda yaşadıkları duygusal deneyimleri anlamayı amaçladıkları araştırmada, ödül odaklı grupta yer alan öğretmenlerin yaklaşım stratejilerini, önleme odaklı grupta yer alan öğretmenlerin de kaçınma stratejilerini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Ödül odaklı grupta yer alan öğretmenlerin seçtikleri stratejiler başarısız olduğunda moral bozukluğu, hayal kırıklığı ve umutsuzluğu daha fazla yaşadıkları; kaçınma stratejilerini benimseyen öğretmenlerin ise stratejileri başarısız olduğunda ruhsal gerginliği (hayal kırıklığı ve umutsuzluk) ve moral bozukluğunu (sinirlilik ve kızgınlık) yaklaşım stratejilerini benimseyenlerden daha fazla yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kumarakulasingam'ın (2002) sınıf yönetimi, öğretmen stresi ve ümit düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında; öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterliklerinin, duygusal tükenmişlikleri ya da duyarsızlaşma öngörülerini üzerine anlamlı bir katkı yapmadığı, ancak öğretmenlerin stres ve ümit seviyelerinin duygusal tükenmişliklerine ya da duyarsızlaşma öngörülerine anlamlı bir katkı yaptığı, öğretmenlerin sınıf yönetimi özyeterliklerinin, streslerinin ve umut seviyelerinin kişisel başarı üzerine anlamlı bir katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Lorsbach ve Jinks'in (1999), öğrenme ortamının düzenlenmesi ile özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin öğretim zamanını daha etkili kullandıkları ve öğretim ortamını düzenlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Melby'nin (1995) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarına karşı özel nitelikleri, öğrencilerin davranışlarındaki ilerleme beklentileri, istenmeyen davranışlara duygusal tepkileri, öğrenci kontrol ideolojileri ve sınıf yönetimi stratejilerinin kullanımını hatırlama değişkenleri açısından yüksek yeterlikli ve düşük yeterlikli sınıf öğretmenlerini karşılaştırmayı amaçladığı araştırmada, sınıf yönetimi konusunda yüksek yeterlikteki öğretmenlerin kronik davranış problemi olanları yargılama davranışını daha az gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yüksek yeterlikteki öğretmenlerin, davranışlarda gelişimi umut eden, daha az sinirlenen, problem davranışlı öğrencileri seven, olumsuz davranışları yönetmede kendilerine güven duyan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yüksek yeterlikteki öğretmenlerin hümanistik kontrol

mekanizmalarını daha kuvvetli kullanan, olumsuz cezalandırma yöntemlerini daha az kullanan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin akademik iyimserlikleriyle ilgili yurt dışında yapılan ve araştırma ile ilgili olduğu düşünülen çalışmaların bazıları aşağıda verilmiştir.

Donovan'ın (2014) akademik olarak iyimser öğretmenleri belirleyerek bu öğretmenlerin akademik iyimserliklerini nasıl geliştirdiklerini ve desteklediklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, öğretmen akademik iyimserliğini desteklemek için öğretmenlerin bilgilendirilmesi, değerli kılınması, farklı durumlara uyum sağlamaları için farklı uygulamalarla ve inançlarla karşılaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, akademik olarak iyimser öğretmenlerin çoğunlukla iyimser, insancıl ve öğrenci merkezli olmalarının yanında gerekli miktarda ve zamanında bir karşıtığa sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Lynn'in (2013) Metropolitan New York City'de 98 ilkokul öğretmeni ile yaptığı ve ilkokul öğretmenlerinin akademik iyimserliğinin, sosyal uyumunun ve bağlılığının öğretmenlerin tükenmişlikleriyle ilişkisini araştırdığı çalışmasında, akademik iyimserlik ve bağlılığın hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma ile negatif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu, kişisel başarıyla da pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ngidi'nin (2012) Güney Afrika'nın Kwazulu-Natal ilinde 280 öğretmenle kişisel bir öğretmen inancı olarak akademik iyimserliği araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları ile öğrenci merkezli öğretim, vatandaşlık davranışları ve ruhsal iyimserlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim inançlarının, vatandaşlık davranışlarının ve ruhsal iyimserliklerinin akademik iyimserliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Gilbert'in (2012) New Jersey'de 693 öğretmenle yaptığı, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileriyle genel akademik iyimserlikleri ve akademik vurgu dışındaki diğer akademik iyimserlik alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Little'ın (2011) Amerika Birleşik Devletleri'nin Midwestern bölgesinden 1978 öğrenci ve 192 öğretmenle yaptığı, öğrencilerin öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri hakkındaki algıları ile öğretmenlerin kendi akademik iyimserlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada; hem ortaokul (6-8. Sınıf) hem de lise (9-12. Sınıf) öğrencilerinin öğretmenleri hakkındaki akademik iyimserlik algıları ile öğretmenlerin kendi akademik iyimserlik algıları arasında akademik iyimserliğin öğretmen yeterliği ve akademik vurgu boyutlarında öğretmenlerin kendi akademik iyimserlik algıları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik iyimserliğin velilere ve öğrencilere güven boyutlarında ise anlamlı fark bulunamamıştır.

Wagner ve Dipaola'nın (2011) yüksekokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Virjinya'daki 36 yüksekokulda görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile öğrenci başarıları arasında öğrencilerin aile geçmişleri kontrol edildiğinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile okullardaki örgütsel vatandaşlık davranışları arasında da güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Chang'ın (2011) öğrenmede dağıtılmış liderlik, öğretmen akademik iyimserliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Tayvan'da 1500 ilkokul öğretmeni ile yaptığı çalışmada, dağıtılmış liderliğin akademik iyimserlik üzerinde sadece pozitif etkisinin değil dolaylı etkisinin de olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, akademik iyimserliğin öğrenci başarısını pozitif olarak etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Sims'in (2011) Alabama'da 67 ilkokulda çalışan 1353 öğretmenle, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile farkındalıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile farkındalıkları arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, farkındalık ve sosyo ekonomik durumun birlikte akademik iyimserliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Akhavan'ın (2011) öğretmen etkililiğine, bireysel akademik iyimserliğe ve öğrenci başarısına koçluğun etkilerini araştırdığı çalışmasında, öğretmen koçluğu ve

öğretmenlerin yüksek akademik iyimserliklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kurz'un (2006) Ohio'da 220 okuldan 351 öğretmenle yaptığı ve öğretmenlerin akademik iyimserlik duyguları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile pozitif ilişki içerisindeyken, öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin tecrübe ve uzmanlıklarıyla ilişkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin akademik iyimserlik duygularının ve pozitif inançlarının mesleki bağlılıklarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3. Mesleki Bağlılık ile İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile ilgili yurt dışında yapılan ve literatürde rastlanan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Bogler ve Nir'in (2015) İsrail'de 118 ilkokuldan 841 öğretmenin katılımıyla ve öğretmenlerin mesleki bağlılık ve iş doyumlarına iş talepleri ve yetenekleri arasındaki algıladıkları uyumun katkısını araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin iş talepleri ile yetenekleri arasındaki algıladıkları uyumun mesleki bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin işle ilgili özelliklerinin mesleki bağlılığı en az yordayan değişken olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Smith'in (2014) Kuzey Karolina'da 16 okulda çalışan toplam 118 yardımcı öğretmenle, öğretmenlerin idealizmleri, bağıntıcılıkları ve akademik bölümleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlayan çalışmada, yardımcı öğretmenlerin idealizmleri, bağıntıcılıkları ve akademik bölümleri ile mesleki bağlılıkları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Shah ve Abualrob'un (2012) İslamabad'daki 17 ortaokuldan 364 öğretmenin katılımıyla ve meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışmasının öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde pozitif yönlü güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman'in (2012) ortaöğretimde çalışan Hollandalı 1214 öğretmenle yaptıkları ve öğretmenlerin iş

memnuniyeti, motivasyonlarındaki değişim, mesleki bağlılıkları ve özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmenlerin duygusal mesleki bağlılıkları ile ilişkilerdeki memnuniyet, maaş memnuniyeti, öğretim dışındaki sorumluluk, motivasyon seviyesindeki değişme ve sınıf özyeterliği boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Collie, Shapka ve Perry'nin (2011) Kanadan'ın Ontario ve İngiliz Kolombiyası kentlerinden devlet okullarında çalışan 664 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri, okul iklimi ve sosyal-duygusal öğrenmenin öğretmen bağlılığına etki edip etmediğini arştırdıkları çalışmada, genel anlamda pozitif okul ikliminin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Pozitif okul iklimi alt boyutlarından öğrenci ilişkileri ve personel arasındaki işbirliğinin de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, sosyal-duygusal öğrenme kültürünün de öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brown ve Roloff'un (2011) Kolombiya'da 461 lise öğretmeni ile gerçekleştirdikleri ve öğretmenlerin ekstra işler için harcadıkları zaman ve tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, öğretmenlerin ekstra işler için harcadığı zaman ve mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin tükenmişlikleri ile mesleki bağlılıkları arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Jepson ve Forest'in (2006) işyeri stresi üzerinde ATipi kişilik, başarıma çabası ve mesleki bağlılığın etkilerini belirlemek amacıyla İngiltere'deki okullardan 95 öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada algılanan stres ile mesleki bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, mesleki bağlılığın algılanan strese orta düzeyde etki ettiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Somech ve Bogler'in (2002) İsrail'in kuzey ve orta bölgelerindeki 25 ortaokul ve 27 liseden toplam 983 öğretmenin katılımıyla ve öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıkları ile karar almaya katılma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yönetsel konularda ve teknik konularda karar almaya katılma davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin öğrencilere ve

örgüte yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken ekibe yönelik örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sulistyo'nun (1997) lise nüfus eğitimi öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları ve rol algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin öğrenciyken nüfus eğitimi almaları, öğretim tecrübeleri ve gelirleri ile mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının nüfus eğitimi uygulamalarını doğrudan etkilediği; rol algıları yoluyla yaptıkları uygulamaları ise dolaylı olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden genel tarama desenli araştırmalar içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseninde bir çalışmadır.

Nicel araştırmalar, bilimsel olarak sağlam prosedürleri izleyerek özellikler arasındaki ilişkileri belirlemeye, nicelikleri ölçmeye odaklanır. Bu araştırmalarda içerisinden sonuç çıkarılabilecek yüksek miktarda bilgi toplanır (Bowling, 2005: 190). Nicel araştırma türleri içerisinde yer alan tarama desenli araştırmalar, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012: 79). Tarama desenleri, insanların fikirlerini, inançlarını, tutumlarını ve eylemlerini belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen araştırma desenleridir. Bu desenler, etkili ölçme işlemleri uygulanarak tutumlar, düşünceler ve inançlar ölçüldüğü zaman, değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeye, tahminler yapmaya ve alt gruplardaki ilişkilerin nasıl değiştiğini belirlemeye de yardımcı olur (Christensen, Johnson & Turner, 2015: 371).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde yer alan 189 devlet ilkokulunda görev yapan toplam 2531 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise küme örnekleme yöntemlerinden oranlı küme örnekleme yöntemine göre seçilen ve ölçek geliştirme çalışmalarına dâhil edilmeyen toplam 638 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Küme

örnekleme yöntemi, evrende yer alan ve her biri belli özelliklere sahip olan bireyleri kümelere veya gruplara ayırmayı gerektirir (Robson, 2015: 337). Bu örnekleme yönteminde ilgili evren, birbirine benzer özellikleri olan alt evrenlere ayrılır ve gruplanır. Gruplardan random olarak örneklem seçilir (Bowling, 2005: 190). Oranlı küme örnekleme yönteminde gruplardan seçilen kişilerin sayısı, grubun evrendeki büyüklüğü ile orantılıdır. Oranlı örnekleme yönteminde her bir bireyin çalışmanın yürütüleceği örnekleme olma ihtimali eşittir (Christensen, Johnson & Turner, 2015: 371). Bu şekilde gerçekleştirilen oranlı küme örnekleminin, oransız örnekleme göre daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir (Karasar, 2012: 115).

Araştırmanın evren ve örneklem grubunun dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Evren ve Örnekleminde Yer Alan Sınıf Öğretmeni Sayıları

Merkez İlçeler	Bulunduğu Yer	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmenlerin Evren İçindeki Oranı %	Örneklem Sayısı
Battalgazi	Köy /Mahalle	41	131	5,17	33
	Şehir Merkezi	43	990	39,11	250
	Toplam	84	1121	44,29	283
Yeşilyurt	Köy /Mahalle	36	191	7,54	48
	Şehir Merkezi	69	1219	48,16	307
	Toplam	105	1410	55,70	355
Genel Toplam		189	2531	100	638

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak da “Mesleki Bağlılık Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek için de aynı amaca yönelik olarak Yüksel (2013) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği Öğretmen Formu” araştırmacı tarafından uyarlanarak kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Akademik İyimserlik Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla, Woolfolk Hoy, Hoy, ve Kurz'un (2008) ilkokul öğretmenleri için geliştirdikleri akademik iyimserlik ölçeği ve aynı ölçeğin Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali incelendikten sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde görev yapan 31 sınıf öğretmenine, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya yönelik yapılabilecek çalışmalara ilişkin kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan kompozisyonlar ve Woolfolk Hoy, Hoy, ve Kurz'un (2008) ölçeğindeki ifadeler dikkate alınarak 134 maddeden oluşan, beşli likert tipi bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan form, madde sayısının çok fazla olmasından dolayı araştırmacı ve danışmanı tarafından yeniden incelenerek, aynı anlama gelebilecek ifadeler formdan çıkartılmıştır. Bu işlemden sonra ölçek formu 80 maddeye indirilmiş ve bu maddeler 5 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar; “özyeterlik (25 madde), velilere güven (18 madde), öğrencilere güven (13 madde), yöneticilere güven (8 madde) ve akademik vurgu (16 madde)” şeklindedir.

Ölçek formu, her bir maddenin karşısına “uygun”, “düzeltilmeli” ve “uygun değil” şeklinde kutucuklar yerleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Ölçek formu, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman iki öğretim üyesine ve iki Türkçe öğretmene gönderilerek ölçeğin dil açısından incelenmesi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin son hali, araştırmacının kapsam ve amacına uygunluğu ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından incelenmek üzere Eğitim Bilimleri alanında uzman altı öğretim üyesine, Sınıf Öğretmenliği alanında uzman iki öğretim üyesine, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesine, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesine ve beş sınıf öğretmenine gönderilerek uzmanların ölçek hakkındaki görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek, 5'i ters madde olmak üzere toplam 64 maddeye indirilmiştir.

Akademik İyimserlik Ölçeği'nin son hali açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmak üzere 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 457 öğretmene uygulanmış ve geriye dönen ölçeklerden 404'ü SPSS.17 programıyla analiz edilmiştir.

3.3.1.1. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

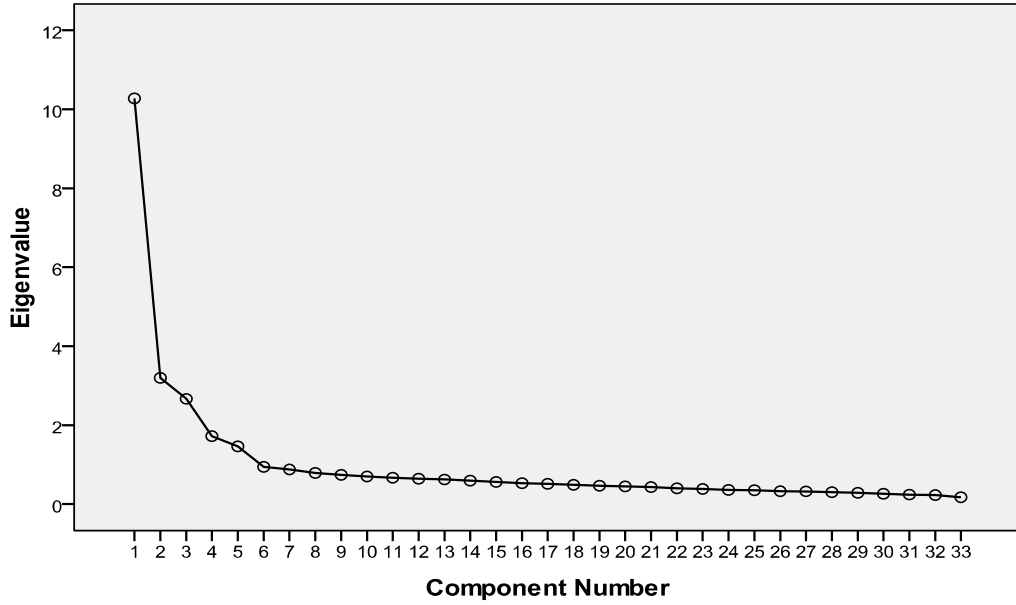
Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ve 64 maddeden oluşan ölçme aracı, “özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu” şeklinde beş teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda, ölçme aracının faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

AFA'dan önce örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda KMO değeri .914 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0 (Sıfır) ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır. Bu değer 1'e yaklaştığı ölçüde örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin fikir vermektedir (Seçer, 2013: 119). KMO değerinin 0,6'nın üzerinde olması örneklem büyüklüğü için kabul edilebilir bir değerdir (Ntoumanis, 2001: 140). KMO değeri 0,9 üzerinde ise örneklem büyüklüğünün “mükemmel” olduğu söylenebilir (Bayram, 2013: 206; Tavşancıl, 2014: 50). Bu bağlamda, örneklem büyüklüğünün “mükemmel” derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(528) = 6709,384$; $p < .01$). Ki-kare sonucunun anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun ve puanların normalliğinin bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2012: 126). Bartlett testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. “Bartlett's Test of Sphericity” değeri anlamlı ise veri setinin faktör analizi için önemli bir şart olan çok değişkenli normalliği sağladığı söylenebilir (Seçer, 2013: 122). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Akademik İyimserlik Ölçeği'nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel alınan 64 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 12 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %60,409'dur. Söz konusu bu bileşenler, gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği de (scree plot grafiği) incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, beş bileşenin varyansa önemli katkı yaptığı, altıncı bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık

olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede analizin beş faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, aracın geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile de uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Faktör sayısına karar verirken dikkat edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 2’de verilmiştir.

Scree Plot



Şekil 2: Akademik İyimserlik Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 2’deki yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot Grafiği) de incelendiğinde; Y eksenindeki bileşenler X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. Şekil 2’de de görüldüğü gibi altıncı noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan da faktör sayısının beş olmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

Akademik iyimserlik ölçeğinde yer alacak faktörlerin yük değerleri için kabul düzeyi .60 olarak belirlenmiştir. Beş faktör için yapılan analizde maddeler, binişiklik ve faktör yük değeri kabul düzeyini karşılama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Binişik olan ve faktör yük değeri kabul düzeyi altında kalan maddelerin analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni, her bir madde için faktör yük değerleri ve faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkı oranı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Akademik İyimserlik Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri				
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
3	,649				
4	,639				
5	,668				
6	,648				
7	,743				
9	,723				
10	,724				
14	,625				
15	,604				
17	,639				
30		,645			
31		,762			
32		,723			
33		,669			
34		,725			
37		,702			
38		,642			
43			,750		
44			,773		
45			,771		
47			,762		
48			,748		
49			,780		
20				,636	
25				,645	
26				,701	
27				,776	
28				,730	
29				,642	
51					,690
53					,735
54					,714
55					,690
F. Toplam Varyans	%15,82	%12,81	%11,79	%10,47	%7,66
Toplam Varyans: %58,559					

Tablo 2’de görüldüğü gibi faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %15,82; ikinci faktör için %12,81; üçüncü faktör için %11,79, dördüncü faktör için %10,47 ve beşinci faktör için %7,66 olduğu görülmektedir. Belirlenen beş faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %58,56’dır.

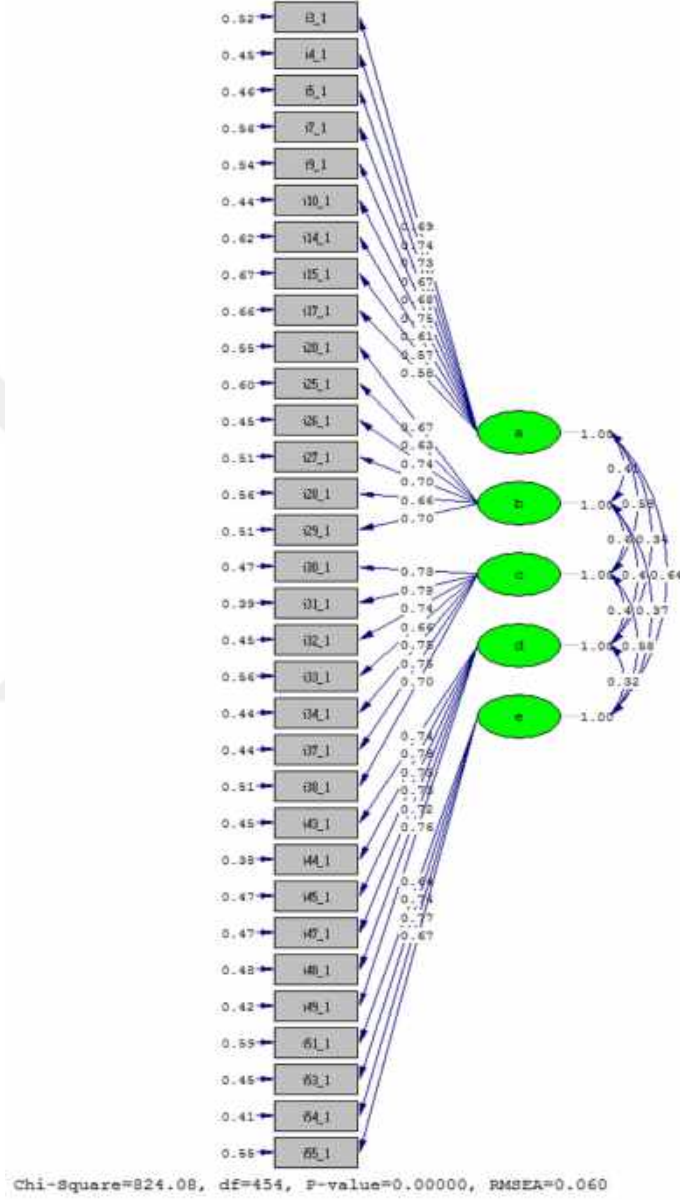
Literatür incelendiğinde bir ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012), çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %30'un üzerinde olmasını yeterli olarak görürken, Stevens (1996), bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Uygulamada, özellikle sosyal bilimlerde %75 oranını yakalamak oldukça güçtür. Ancak, bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının, açıklanamayan varyans oranından yüksek olması yani açıklanan toplam varyans oranının %50'den fazla olması gerektiği genel kani olarak söylenebilir (Hooper, 2012: 86; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 239; Seçer, 2013: 128). Bu bağlamda belirlenen beş faktörün toplam varyansa yaptıkları katkının (%58,56) yeterli olduğu söylenebilir.

Yapılan AFA sonucunda, teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Bu çerçevede birinci faktör “Özyeterlik”; ikinci faktör “Öğrencilere Güven”; üçüncü faktör “Yöneticilere Güven”; dördüncü faktör “Velilere Güven” ve beşinci faktör de “Akademik Vurgu” olarak adlandırılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri, birinci faktör (Özyeterlik) için .60 ile .74 arasında; ikinci faktör (Öğrencilere Güven) için .64 ile .76 arasında; üçüncü faktör (Yöneticilere Güven) için .75 ile .78 arasında; dördüncü faktör (Velilere Güven) için .63 ile .77 arasında; beşinci faktör (Akademik Vurgu) için .69 ile .73 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerinin ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında en az .30 düzeyinde tutulması önerilir (Seçer, 2013: 130). Comrey ve Lee’ye (1992) göre faktör yükünün .63-.70 aralığında olması “çok iyi”; .71 ve yukarısında olması ise “mükemmel” olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda akademik iyimserlik ölçeğinin maddelerine ilişkin faktör yüklerinin uygun değerleri taşıdığı söylenebilir.

3.3.1.2. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde kurgulanan bir modelin veya açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bir yapının model uyumunun incelenmesine olanak sağlayan bir faktör analizi yaklaşımıdır (Seçer, 2013; 135). Akademik iyimserlik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 33 madde ve 5 faktörlü yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde genel itibariyle kullanılan uyum

indeksleri olan RMR, RMSEA, SRMR, CFI, GFI, RFI, GFI, AGFI ve χ^2 anlamlılık testi kullanılmıştır. Akademik iyimserlik ölçeğinin model uyumu için test edilen modele ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3: Akademik İyimserlik Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonucu

Şekil 3 incelendiğinde akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA sonucu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiş olan beş faktörlü yapıya ilişkin modelin iyi uyum verdiği görülmektedir. Bu kapsamda $\chi^2/sd=1,81$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. χ^2/sd değerinin iyi uyum vermesi için 3 ve aşağısında bir değere sahip olması

gerektiğini ileri süren görüşler (Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Kline, 2011: 135) göz önünde bulundurulduğunda elde edilen değerler iyi uyum düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin olarak test edilen modelin daha iyi anlaşılabilmesi için model uyum indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Model	X/df	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Beş Faktörlü Yapı	1,81	.060	.036	.94	.96	.97	.97	.94	.92	.90

Tablo 3'te verilen uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA, NFI ve RFI indekslerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu buna karşın RMR, NNFI, CFI, AGFI ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu uyum indeks değerleri doğrultusunda akademik iyimserlik ölçeğinin beş faktörlü yapısının model uyumunun sağlandığı ve yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Kline, 2011: 135; Seçer: 2015: 125).

Yukarıda verilen bilgilere ek olarak doğrulayıcı faktör analizinde bir madde (6. madde) yeterli faktör yük değerine sahip olmadığı için (.21) ölçek formundan çıkartılmış ve DFA analizi tekrarlanarak ölçeğin model uyumu incelenmiş ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, birinci düzey DFA'da 32 madde ile test edilen modelde elde edilen uyum indeks değerlerinin yeterli olmasından dolayı herhangi bir modifikasyon işlemine gerek duyulmamıştır.

3.3.1.3. Akademik İyimserlik Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Akademik iyimserlik ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenilirliği analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Akademik İyimserlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	İç tutarlık	İki yarı güvenilirliği
Akademik İyimserlik	.92	.87

Akademik iyimserlik ölçeğine ilişkin olarak Tablo 4’te verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda iç tutarlık katsayısının .92 ve iki yarı güvenilirlik katsayısının .87 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi için sahip olmaları gereken güvenilirlik katsayısının en az .70 ve üzerinde olması gerektiğini ileri süren görüşler (Nunnaly & Bernstein, 1994: 217; Fraenkel, Wallend & Hyun 2012: 85) göz önünde bulundurulduğunda akademik iyimserlik ölçeğinin yeterli güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Mesleki Bağlılık Ölçeği’nin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği’nin geliştirilmesi amacıyla, literatürde yer alan mesleki bağlılık ile ilgili bazı ölçekler (Blau, Paul & St.Jhon, 1993; Blau, 1985) incelendikten sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Bayburt ilinde görev yapan 25 sınıf öğretmenine, mesleğine bağlı bir öğretmenin özelliklerini anlatan bir kompozisyon yazdırılmıştır. Yazılan kompozisyonlar ve literatürde yer alan mesleki bağlılık ölçeklerindeki ifadeler dikkate alınarak 41 maddeden oluşan, beşli likert tipi bir taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan form, madde sayısının çok fazla olmasından dolayı araştırmacı ve danışmanı tarafından yeniden incelenerek, aynı anlama gelebilecek maddeler formdan çıkartılmıştır. Bu işlemden sonra ölçek formu 36 maddeye indirilmiş, ölçekte herhangi bir boyutlandırmaya gidilmemiştir.

Ölçek formu, her bir maddenin karşısına “uygun”, “düzeltilmeli” ve “uygun değil” şeklinde kutucuklar yerleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Ölçek formu, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman iki öğretim üyesine ve iki Türkçe öğretmene gönderilerek ölçeğin dil açısından incelenmesi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin son hali, araştırmanın kapsam ve amacına uygunluğu ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından incelenmek üzere Eğitim Bilimleri alanında uzman altı öğretim üyesine, Sınıf Öğretmenliği alanında uzman iki öğretim üyesine, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesine, Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesine ve beş sınıf öğretmenine gönderilerek uzmanların ölçek hakkındaki görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek, 5’i ters madde olmak üzere toplam 36 maddeye indirilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin son hali açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmak üzere 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 457 öğretmene uygulanmış ve geriye dönen ölçeklerden 361' i SPSS.17 programına girilmiştir.

3.3.2.1. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

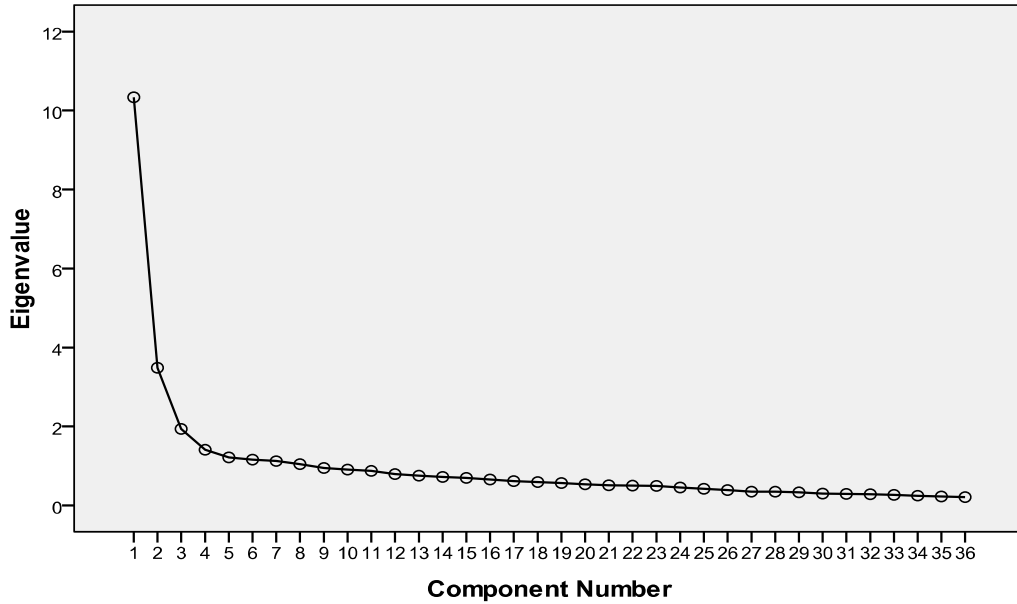
Öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ve 36 maddeden oluşan ölçme aracının faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

AFA'dan önce örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda KMO değeri .844 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0 (Sıfır) ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır. Bu değer 1'e yaklaştığı ölçüde örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermektedir (Seçer, 2013: 119). KMO değerinin 0,6'nın üzerinde olması örneklem büyüklüğü için kabul edilebilir bir değerdir (Ntoumanis, 2001: 140). KMO değeri 0,8 ile 0.90 arasında ise örneklem büyüklüğünün "iyi" olduğu söylenebilir (Bayram, 2013: 206; Tavşancıl, 2014: 50). Bu bağlamda, örneklem büyüklüğünün "iyi" derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(528)= 1,912; p < .01$). Ki-kare sonucunun anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun ve puanların normalliğinin bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2012: 126). Bartlett testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. "Bartlett's Test of Sphericity" değeri anlamlı ise veri setinin faktör analizi için önemli bir şart olan çok değişkenli normalliği sağladığı söylenebilir (Seçer, 2013: 122). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 36 madde için öz değeri birin üzerinde olan 8 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yaptıkları toplam katkı %60,317'dir. Söz konusu bu bileşenler, gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği (scree plot grafiği) de incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, üç bileşenin varyansa önemli katkı yaptığı, dördüncü bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede analizin üç faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Faktör sayısına karar verirken dikkat edilen yamaç-birikinti grafiği de Şekil 4'te verilmiştir.

Scree Plot



Şekil 4: Mesleki Bağlılık Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 4'teki yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot Grafiği) de incelendiğinde; Y eksenindeki bileşenler X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. Şekil 4'te de görüldüğü gibi dördüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan da faktör sayısının üç olması kararının isabetli olduğu anlaşılmıştır.

Mesleki bağlılık ölçeğinde yer alacak faktörlerin yük değerleri için kabul düzeyi .50 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için yapılan analizde, maddeler, binişiklik ve faktör yük değeri kabul düzeyini karşılama durumlarına göre değerlendirilmiştir.

Binişik olan ve faktör yük değeri kabul düzeyi altında kalan maddelerin analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni ve her bir madde için faktör yük değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Mesleki Bağlılık Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
2	,781		
11	,634		
13	,751		
16	,560		
29	,714		
30	,799		
7		,536	
8		,805	
9		,706	
14		,750	
28		,677	
15			,783
19			,839
20			,845
F. Toplam Varyans	%23,90	%19,10	%16,93
Toplam Varyans: %59,93			

Tablo 5’te görüldüğü gibi faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %23,90; ikinci faktör için %19,10 ve üçüncü faktör için %16,93 olduğu görülmektedir. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %59,93’tür.

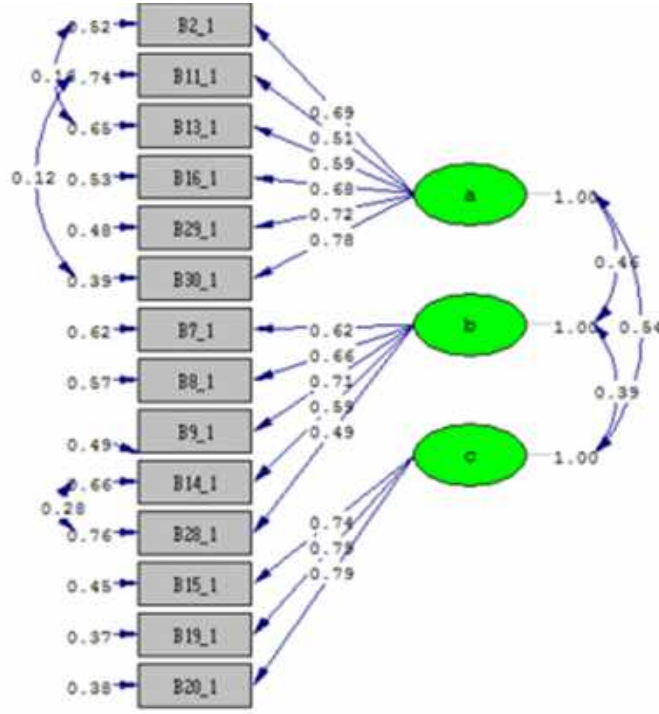
Literatür incelendiğinde bir ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerleri konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012), çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %30’un üzerinde olmasını yeterli olarak görürken, Stevens (1996), bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Uygulamada, özellikle sosyal bilimlerde %75 oranını yakalamak oldukça güçtür. Ancak, bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının, açıklanamayan varyans oranından yüksek olması yani açıklanan toplam varyans oranının %50’den fazla olması gerektiği genel kanı

olarak söylenebilir (Hooper, 2012: 86; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 239; Seçer, 2013: 128). Bu bağlamda belirlenen üç faktörün toplam varyansa yaptıkları katkının (%59,935) yeterli olduğu söylenebilir.

Yapılan AFA sonucunda, birinci faktör “ Mesleki Haz”, ikinci faktör “Sosyal Kazanç” üçüncü faktör ise “Mesleki Kariyer” şeklinde adlandırılmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi, alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri, “ Mesleki Haz” alt ölçeği için .56 ile .79 arasında; “Sosyal Kazanç” alt ölçeği için .53 ile .80 arasında ve “Mesleki Kariyer” alt ölçeği için de .78 ile .84 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerinin ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında en az .30 düzeyinde tutulması önerilir (Seçer, 2013: 130). Comrey ve Lee’ye (1992) göre faktör yükünün .45-.55 arasında olması “iyi”, .63-.70 aralığında olması “çok iyi”; .71 ve yukarısında olması ise “mükemmel” olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda Öğretmenlerin Mesleki Bağlılık Ölçeği’nin maddelerine ilişkin faktör yüklerinin uygun değerleri taşıdığı söylenebilir.

3.3.2.2. Mesleki Bağlılık Ölçeği’nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde kurgulanan bir modelin veya açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bir yapının model uyumunun incelenmesine olanak sağlayan bir faktör analizi yaklaşımıdır (Seçer, 2013; 135). Mesleki bağlılık ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 14 madde ve 3 faktörlü yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde genel itibariyle kullanılan uyum indeksleri olan RMR, RMSEA, SRMR, CFI, GFI, RFI, GFI, AGFI ve χ^2 anlamlılık testi kullanılmıştır. Mesleki bağlılık ölçeğinin model uyumu için test edilen modele ilişkin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine ilişkin bulgular Şekil 5’te verilmiştir.



Chi-Square=138.81, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 5: Mesleki Bağlılık Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu

Şekil 5'te verilen birinci düzey DFA analizi sonucuna göre açıklayıcı faktör analizi ile elde edilmiş olan üç faktörlü yapıya ilişkin modelin iyi uyum verdiği görülmektedir. Bu kapsamda $\chi^2/sd= 1,95$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. χ^2/sd değerinin iyi uyum vermesi için 3.00 ve aşağısında bir değere sahip olması gerektiğini ileri süren görüşler göz önünde bulundurulduğunda (Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Kline, 2011: 135) elde edilen değer iyi uyum düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki bağlılık ölçeğine ilişkin olarak test edilen modelin daha iyi anlaşılabilmesi için model uyum indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Model	X/df	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Üç Faktörlü Yapı	1,95	.071	.073	.93	.94	.95	.95	.91	.90	.88

Tablo 6'da verilen uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA, RMR, NFI, NNFI, RFI ve AGFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip

olduğu buna karşın χ^2/sd , CFI, IFI ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu uyum indeks değerleri doğrultusunda mesleki bağlılık ölçeğinin üç faktörlü yapısının model uyumunun sağlandığı ve yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Kline, 2011: 135; Seçer, 2015: 125).

Mesleki bağlılık ölçeğinin model uyumunun sağlanması için üç defa modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Şekil 5 incelendiğinde 2 ile 13., 11 ile 30. ve 14 ile 28. maddeleri arasında modifikasyon işlemi yapıldığı görülmektedir. Yapılan modifikasyonların modelin uyum düzeyine olumlu katkı sağladığı ve uyum değerlerini yükseltici etki yaptığı söylenebilir.

3.3.2.3. Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Mesleki bağlılık ölçeğinin güvenirligini belirlemek için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenirligi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Mesleki Bağlılık Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

	İç tutarlık	İki yarı güvenirligi
Mesleki Bağlılık	.84	.82

Mesleki bağlılık ölçeğine ilişkin olarak Tablo 7'de verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda iç tutarlık katsayısının .84 ve iki yarı güvenirlilik katsayısının .82 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi için sahip olmaları gereken güvenirlilik katsayısının en az .70 ve üzerinde olması gerektiğini ileri süren görüşler (Nunnally & Bernstein, 1994: 217; Fraenkel vd., 2012: 85) göz önünde bulundurulduğunda mesleki bağlılık ölçeğinin yeterli güvenirlilik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Uyarlanması

Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan, 46 madde ve beş faktörden (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) oluşan "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" yazardan izin alınarak (EK: 1) bu araştırma için uyarlanmıştır. Araştırma da ölçeğin ismi "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" olarak değiştirilmiştir. "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" açımlayıcı faktör analizine (AFA)

tabi tutulmak üzere 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapan toplam 457 öğretmene uygulanmış ve geriye dönen ölçeklerden 382' si SPSS. 17 programına girilmiştir.

3.3.3.1. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

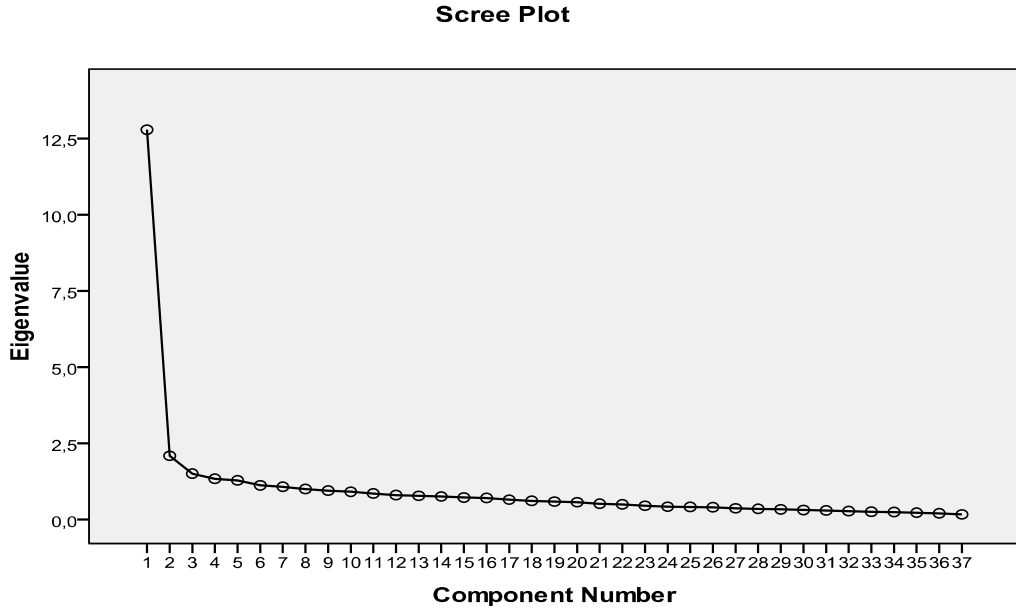
Yüksel (2013) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeyi amaçlayan ve 46 maddeden oluşan ölçme aracının faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

AFA'dan önce örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda KMO değeri .929 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0 (Sıfır) ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır. Bu değer 1'e yaklaştığı ölçüde örneklem büyüklüğünün yeterliğine ilişkin fikir vermektedir (Seçer, 2013: 119). KMO değerinin 0,6'nın üzerinde olması örneklem büyüklüğü için kabul edilebilir bir değerdir (Ntoumanis, 2001: 140). KMO değeri 0,9 üzerinde ise örneklem büyüklüğünün "mükemmel" olduğu söylenebilir (Bayram, 2013: 206; Tavşancıl, 2014: 50). Bu bağlamda AFA için örneklem büyüklüğünün "mükemmel" derecede yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Bartlett testi sonuçları incelendiğinde de ki-kare değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2(528)= 5603,297$; $p < .01$). Ki-kare sonucunun anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun ve puanların normalliğinin bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2012: 126). Bartlett testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. "Bartlett's Test of Sphericity" değeri anlamlı ise veri setinin faktör analizi için önemli bir şart olan çok değişkenli normalliği sağladığı söylenebilir (Seçer, 2013: 122). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Sınıf yönetimi ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda analize temel olarak alınan 46 madde için öz değeri birin üzerinde olan 8 bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin varyansa yaptıkları toplam katkı %60,078'dir. Söz konusu bu bileşenler, gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot Grafiği) de incelenerek, toplam

varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, beş bileşenin varyansa önemli katkı yaptığı, altıncı bileşenden sonra katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmüştür. Bu çerçevede analizin beş faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar Yüksel (2013) tarafından belirlenen faktör sayısı ile de uyumlu olması açısından anlamlı görülmektedir. Faktör sayısına karar verirken dikkat edilen yamaç-birikinti grafiği Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6: Sınıf Yönetimi Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 6'daki yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot Grafiği) incelendiğinde; Y eksenindeki bileşenler X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır ve bu iniş eğilimi varyansa yaptıkları katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. Şekil 6'da da görüldüğü gibi altıncı noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan faktör sayısının beş olması kararının isabetli olduğu anlaşılmıştır.

Sınıf yönetimi ölçeğinde yer alacak faktörlerin yük değerleri için kabul düzeyi .40 olarak belirlenmiştir. Beş faktör için yapılan analizde, maddeler, binişiklik ve faktör yük değeri kabul düzeyini karşılama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Binişik olan ve faktör yük değeri kabul düzeyi altında kalan maddelerin (5, 6, 7, 12, 16, 17, 18, 38, 39) analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni ve her bir madde için faktör yük değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Yönetimi Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri ve Alt Ölçeklerin Açıkladığı Varyans Oranları

Madde	Alt Ölçek Faktör Yükleri				
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör
22	,590				
23	,635				
24	,724				
25	,701				
26	,660				
27	,714				
28	,552				
29	,623				
30	,661				
31	,687				
8		,646			
9		,634			
10		,442			
11		,541			
13		,517			
14		,498			
15		,567			
19		,571			
20		,580			
21		,456			
40			,545		
41			,512		
42			,630		
43			,717		
44			,519		
45			,581		
46			,476		
32				,629	
33				,528	
34				,590	
35				,586	
36				,585	
37				,566	
1					,725
2					,619
3					,536
4					,625
F.T.Varyans	%16,88	%11,39	%9,84	%7,22	%7,03
Toplam Varyans: %52,37					

Tablo 8’de görüldüğü gibi faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör (İletişim) için %16,88; ikinci faktör (Öğrenme-Öğretme Süreci) için %11,39; üçüncü faktör için (Motivasyon) %9,84, dördüncü faktör (Davranış Yönetimi) için %7,22 ve beşinci faktör için (Sınıfın Fiziksel Düzeni) %7,03 olduğu görülmektedir. Belirlenen beş faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise %52,37’dir.

Literatür incelendiğinde bir ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerleri konusunda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2012), çok faktörlü desenlerde açıklanan toplam varyansın %30’un üzerinde olmasını yeterli olarak görürken, Stevens (1996), bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının en az %75 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Uygulamada, özellikle sosyal bilimlerde %75 oranını yakalamak oldukça güçtür. Ancak, bir ölçme aracında açıklanan toplam varyans oranının, açıklanamayan varyans oranından yüksek olması yani açıklanan toplam varyans oranının %50’den fazla olması gerektiği genel kanı olarak söylenebilir (Hooper, 2012: 86; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 239; Seçer, 2013: 128). Bu bağlamda belirlenen beş faktörün toplam varyansa yaptıkları katkının (%52,377) yeterli olduğu söylenebilir.

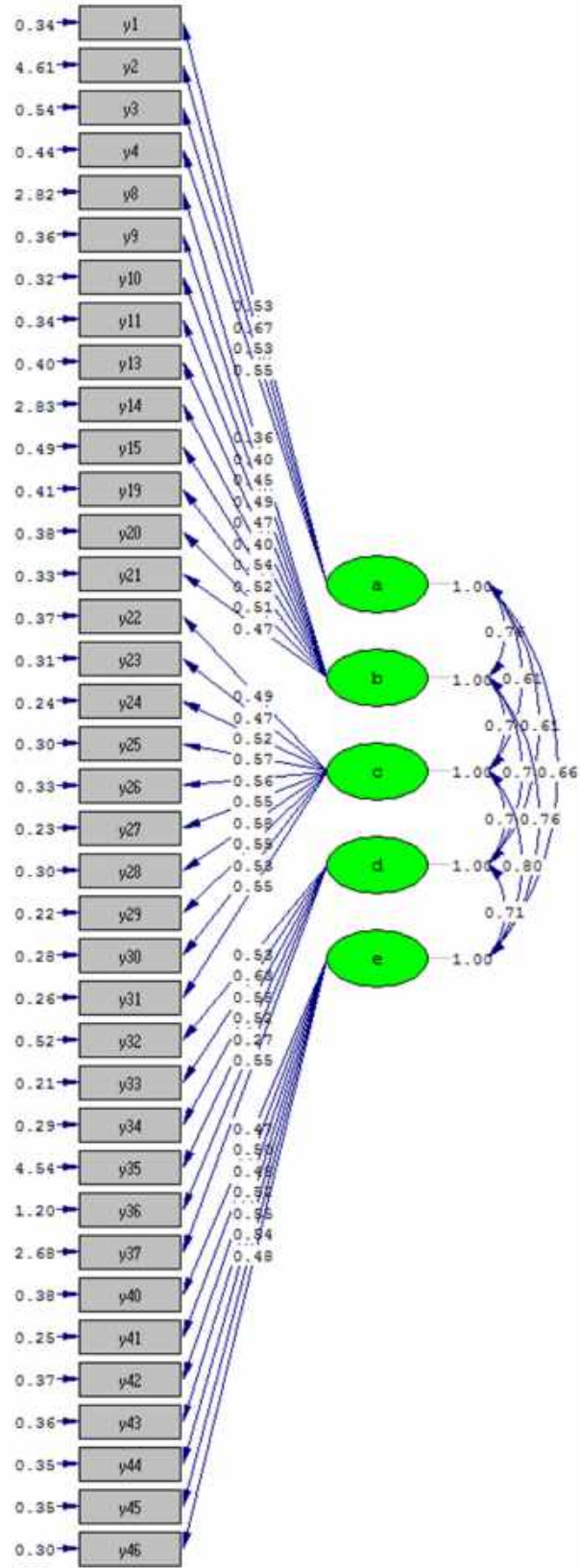
Yüksel (2013) tarafından, birinci faktörde yer alan maddeler “İletişim”; ikinci faktörde yer alan maddeler “Öğrenme-Öğretme Süreci”; üçüncü faktörde yer alan maddeler “Motivasyon”; dördüncü faktörde yer alan maddeler “Davranış Yönetimi”; beşinci faktörde yer alan maddeler “Sınıfın Fiziksel Düzeni” olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada da aynı adlandırma kullanılmıştır.

Yapılan AFA sonucunda, teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Tablo 8’de görüldüğü gibi, alt ölçekler düzeyinde faktör yük değerleri, iletişim alt ölçeği için .55 ile .72 arasında; öğrenme-öğretme alt ölçeği için .45 ile .64 arasında; motivasyon alt ölçeği için .47 ile .71 arasında; davranış yönetimi alt ölçeği için .52 ile .62 arasında; sınıfın fiziksel düzeni alt ölçeği için .72 ile .53 arasında değişmektedir. Madde faktör yüklerinin ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında en az .30 düzeyinde tutulması önerilir (Seçer, 2013: 130). Comrey ve Lee’ye (1992) göre, faktör yükünün .32 olması “zayıf”, .45 olması “vasat”, .55 olması “iyi”, .63 olması “çok iyi”, .71 ve yukarısında olması ise “mükemmel” olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda Sınıf Yönetimi Ölçeği’nin maddelerine ilişkin faktör yüklerinin uygun değerleri taşıdığı söylenebilir.

3.3.3.2. Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde kurgulanan bir modelin veya açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen bir yapının model uyumunun incelenmesine olanak sağlayan bir faktör analizi yaklaşımıdır (Seçer, 2013: 135). Sınıf yönetimi ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen 37 madde ve 5 faktörlü yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde genel itibariyle kullanılan uyum indeksleri olan RMR, RMSEA, SRMR, CFI, GFI, RFI, GFI, AGFI ve χ^2 anlamlılık testi kullanılmıştır. Sınıf yönetimi ölçeğinin model uyumu için test edilen modele ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7 incelendiğinde Sınıf yönetimi ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA sonucu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiş olan beş faktörlü yapıya ilişkin modelin iyi uyum verdiği görülmektedir. Bu kapsamda $\chi^2/sd= 2,22$ olduğu göz önünde bulundurulduğunda modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. χ^2/sd değerinin iyi uyum vermesi için 3.00 ve aşağısında bir değere sahip olması gerektiğini ileri süren görüşler göz önünde bulundurulduğunda (Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Kline, 2011: 135) elde edilen değer iyi uyum düzeyine sahip olduğu söylenebilir.



Chi-Square=1375.24, df=619, P-value=0.00000, RMSEA=0.057

Şekil 7: Sınıf Yönetimi Ölçeğine İlişkin Birinci Düzey DFA Sonucu

Sınıf yönetimi ölçeğine ilişkin test edilen modelin daha iyi anlaşılabilmesi için model uyum indekslerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda elde edilen model uyum indeksleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Test Edilen Modele İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Model	X/df	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
Beş Faktörlü Yapı	2,22	.057	.055	.97	.97	.97	.98	.96	.95	.90

Tablo 9’da verilen uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA ve RMR değerinin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu buna karşın χ^2/sd , NFI, NNFI, CFI, IFI, RFI, AGFI ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu uyum indeks değerleri doğrultusunda sınıf yönetimi ölçeğinin beş faktörlü yapısının model uyumunun sağlandığı ve yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2011: 135; Marcoulides & Schumacher, 2001: 245; Seçer, 2015: 125).

Model uyum indekslerine ek bilgi olarak birinci düzey DFA analizinde modelin daha iyi uyum vermesi için herhangi bir modifikasyon işlemine gerek duyulmamış ve herhangi iki maddenin hata varyansları birleştirilmemiştir.

3.3.3.3. Sınıf Yönetimi Ölçeği’nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Sınıf yönetimi ölçeğinin güvenirliliğini belirlemek için iç tutarlık analizi ve iki yarı güvenirliliği analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Yönetimi Ölçeği Öğretmen Formu Güvenirlik Analizi Sonuçları

	İç tutarlık	İki yarı güvenirliliği
Sınıf Yönetimi	.90	.82

Sınıf yönetimi ölçeğine ilişkin Tablo 10’da verilen değerler göz önünde bulundurulduğunda iç tutarlık katsayısının .90 ve iki yarı güvenirlilik katsayısının .82 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi için sahip olmaları gereken güvenirlilik katsayısının en az .70 ve üzerinde olması gerektiğini ileri süren görüşler (Nunnaly & Bernstein, 1994: 217; Fraenkel vd., 2012: 85) göz önünde

bulundurulduğunda sınıf yönetimi ölçeğinin yeterli güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS. 22 paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, akademik iyimserliklerinin ve mesleki bağlılıklarının toplam ve alt boyutlarında demografik değişkenlere göre anlamlı farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemlerin uygulanmasına ilişkin normallik testi sonuçları ektedir (Ek 3).

Ölçeklerde aritmetik ortalamalar 1,0 ve 1,79 arası “Hiçbir zaman”; 1,80 ve 2,59 arası “Nadiren”; 2,60 ve 3,39 arası “Bazen”, 3,40 ve 4,19 arası “Çoğu zaman”, 4,20 ve 5,00 arası ise “Her zaman” olarak tanımlanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için öncelikle değişkenler arasındaki ikili normal dağılımlar incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ve toplam sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserlik düzeyleri alt boyutları ve toplam akademik iyimserlik düzeylerinin birlikte (ikili) normal dağılımları scatterplots (Matrix) tablosuyla incelenmiştir (Ek 4). İlgili tablonun incelenmesi sonucu sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ve toplam sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserlik düzeyleri alt boyutları ve toplam akademik iyimserlik düzeyleri arasında birlikte normal dağılımın gerçekleşmediğine karar verilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ile akademik iyimserlik düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ve toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılık alt boyutlarının ve toplam mesleki bağlılık düzeyinin birlikte (ikili) normal dağılımları scatterplots (Matrix) tablosuyla incelenmiştir (Ek 5). İlgili tablonun incelenmesi sonucu sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ve toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılık alt boyutları ve toplam mesleki bağlılık düzeyi arasında birlikte normal dağılımın gerçekleşmediğine karar verilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri alt boyutları ve toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılık alt boyutları ve toplam mesleki bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri, “Velilere Güven” ve “Öğrencilere Güven” alt boyutlarının her biri ile toplam mesleki bağlılıklarının birlikte (ikili) normal dağılımları scatterplots (Matrix) tablosuyla incelenmiştir (Ek 6). İlgili tablonun incelenmesi sonucu öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri, “Velilere Güven” ve “Öğrencilere Güven” alt boyutlarının her biri ile toplam mesleki bağlılıklarının birlikte (ikili) normal dağılımlarına karar verilmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri, “Velilere Güven” ve “Öğrencilere Güven” alt boyutlarının her biri ile toplam mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizlerinin yorumlanmasında Tablo 11’den yararlanılmıştır.

Tablo 11: Korelasyon Analizi İlişki Katsayıları ve Düzeyi

Korelasyon Katsayısı	İlişki Düzeyi
0,00 – 0,30	Düşük
0,31 – 0,70	Orta
0,71 – 0,89	Yüksek
0,90 – 1,00	Çok Yüksek

(Kaynak: Büyüköztürk, 2012: 32)

Değişkenlerin birbirinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarının belirlenmesi için basit ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Basit regresyon analizi için gerekli olan ikili normal dağılım ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için saçılma diyagramları (Scatter-plot) incelenmiştir (Ek 9).

Çoklu regresyon analizi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi için öncelikle değişkenlerin tekli normal dağılımları incelenmiş sınıf yönetimi değişkeninde tekli normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür (Ek 7). Sınıf yönetimi değişkeninde dağılımı normale daha yakın hale getirmek için “ $NEWX = 1/(b-X)$ ” formülü aracılığıyla veri dönüştürme işlemi uygulanmış ve sınıf yönetimi değişkeninin tekli normal dağılımı sağladığı “Histogram” ve “Q-Q Plot” tablosuna bakarak kabul edilmiştir (Ek 7). Uç değerlerin belirlenmesi için “Mahalanobis Uzaklık Değerleri” incelenmiş ve uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir. (Ek 8). Bir diğer varsayım olan çok değişkenli normallik ve

doğrusallığın sağlanıp sağlanmadığına ilişkin ise “Scatter Plot Matrix” diyagramı incelenmiştir (Ek 9). Mertler ve Vannatta’ya (2005) göre “Scatter Plot Matrix” diyagramında elips şekline benzer dağılımlar elde edilirse, çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda scatter-plot diyagramı incelenmiş ve çok değişkenli normalliğin ve doğrusallığın sağlandığına karar verilmiştir. Ayrıca çoklu doğrusallığa ilişkin çoklu regresyon analizi çıktıları arasında yer alan “Correlations” tablosu da incelenmiştir (Ek 10). Seçer’e (2015) göre bu tabloda yordayan değişkenler arasındaki korelasyonun .90’ın altında olması çoklu doğrusallığın sağlandığının göstergesidir. “Correlations” tablosunda yordayan değişkenler arasındaki korelasyon düzeyinin .90 düzeyinin oldukça altında olduğu ($r = .505$) belirlenmiş ve çoklu doğrusallığın sağlandığı kararna varılmıştır. Çoklu regresyon analizin bir diğer varsayımı olan çoklu bağıntı problemine ise VIF, ve tolerans değerleri incelenerek bakılmış (Ek 11) ve çoklu bağıntı probleminin olmadığına karar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine, akademik iyimserliklerine ve mesleki bağlılıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları bu boyutlara göre başlıklandırılmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeyleri

	Boyutlar	\bar{X}	Ss
Sınıf Yönetimi Ölçeği	Sınıfın Fiziksel Düzeni	4,51	,44
	Öğrenme Öğretme Süreci	4,51	,38
	İletişim	4,72	,31
	Davranış Yönetimi	4,43	,42
	Motivasyon	4,61	,37
	Toplam Sınıf Yönetimi	4,56	,31
Akademik İyimserlik Ölçeği	Özyeterlik	4,45	,38
	Velilere Güven	3,66	,72
	Öğrencilere Güven	4,05	,48
	Yöneticilere Güven	4,20	,63
	Akademik Vurgu	4,09	,61
	Toplam Akademik İyimserlik	4,09	,42
Mesleki Bağlılık Ölçeği	Mesleki Haz	4,44	,58
	Sosyal Kazanım	3,92	,86
	Mesleki Kariyer	3,73	,71
	Toplam Mesleki Bağlılık	3,85	,55

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmada sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf yönetimi becerilerinde ($X = 4,56$) ve bütün alt boyutlarında “Her zaman” düzeyinde beceriye sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf

yönetimi becerilerine ilişkin davranışları üst düzeyde yerine getirdiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerinde ($\bar{X} = 4,09$), velilere güven ($\bar{X} = 3,66$), öğrencilere güven ($\bar{X} = 4,05$), ve akademik vurgu alt boyutlarında ($\bar{X} = 4,09$) “Çoğu zaman” düzeyinde iyimserliğe sahip oldukları; özyeterlik ($\bar{X} = 4,45$) ve yöneticilere güven ($\bar{X} = 4,20$) alt boyutlarında ise “Her zaman” düzeyinde akademik iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur. Tablo 12’ye göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarılarını artırma adına en fazla kendilerine en az velilere güvenmektedir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve yöneticilere güven alt boyutlarındaki akademik iyimserliklerinin velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarındaki akademik iyimserliklerinden daha yüksek olduğu, yani sınıf öğretmenlerinin kendilerine ve yöneticilerine olan güvenlerinin öğrencilerine ve velilere olan güvenlerinden daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri, toplam mesleki bağlılıklarında ($\bar{X} = 3,85$), sosyal kazanım ($\bar{X} = 3,92$) ve mesleki kariyer alt boyutlarında ($\bar{X} = 3,73$) “Çoğu zaman” düzeyinde bağlılığa sahip oldukları; mesleki haz alt boyutunda ise ($\bar{X} = 4,44$) “Her zaman” düzeyinde mesleki bağlılığa sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki haz boyutundaki bağlılıklarının sosyal kazanım boyutundaki bağlılıklarından ve mesleki kariyer boyutundaki bağlılıklarından daha fazla olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri en az bağlılığa mesleki kariyer boyutunda sahiptir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki kariyerlerini ilerletme düşüncelerinin diğer boyutlara göre daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farka ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	294	314,56	92482,00	49117,00	,520
	Erkek	344	323,72	111359,00		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Kadın	294	327,50	96285,50	48215,50	,308
	Erkek	344	312,66	107555,50		
İletişim	Kadın	294	324,71	95464,50	49036,50	,499
	Erkek	344	315,05	108376,50		
Davranış Yönetimi	Kadın	294	325,48	95690,50	48810,50	,446
	Erkek	344	314,39	108150,50		
Motivasyon	Kadın	294	325,58	95720,00	48781,00	,433
	Erkek	344	314,31	108121,00		
Toplam Sınıf Yönetimi	Kadın	294	325,21	95610,50	48890,50	,470
	Erkek	344	314,62	108230,50		

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde ve alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda toplam sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{SFD} = 49117,00$, $p > .05$; $U_{ÖÖS} = 48215,50$, $p > .05$; $U_i = 49036,50$, $p > .05$; $U_{DY} = 48810,50$, $p > .05$; $U_M = 48781,00$, $p > .05$; $U_{GSY} = 48890,50$, $p > .05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin toplam sınıf yönetimi becerilerini ve bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmaları sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evli	593	318,14	188655,00	12534,00	,485
	Bekâr	45	337,47	15186,00		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evli	593	317,75	188426,50	12305,50	,382
	Bekâr	45	342,54	15414,50		
İletişim	Evli	593	318,47	188851,00	12730,00	,599
	Bekâr	45	333,11	14990,00		
Davranış Yönetimi	Evli	593	319,14	189250,00	13129,00	,857
	Bekâr	45	324,24	14591,00		
Motivasyon	Evli	593	316,88	187911,00	11790,00	,184
	Bekâr	45	354,00	15930,00		
Toplam Sınıf Yönetimi	Evli	593	317,42	188231,00	12110,00	,301
	Bekâr	45	346,89	15610,00		

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda toplam sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{SFD} = 12534,00$, $p > .05$; $U_{ÖÖS} = 12305,50$, $p > .05$; $U_I = 12730,00$, $p > .05$; $U_{DY} = 13129,00$, $p > .05$; $U_M = 11790,00$, $p > .05$; $U_{GSY} = 12110,00$, $p > .05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının toplam sınıf yönetimi becerilerini ve bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin evli veya bekâr olmaları sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yerleşim Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Boyutlar	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Şehir Merkezi	557	319,01	177688,50	22285,50	,856
	Köy	81	322,87	26152,50		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Şehir Merkezi	557	315,06	175487,00	20084,00	,109
	Köy	81	350,05	28354,00		
İletişim	Şehir Merkezi	557	317,73	176976,50	21573,50	,515
	Köy	81	331,66	26864,50		
Davranış Yönetimi	Şehir Merkezi	557	319,18	177782,00	22379,00	,907
	Köy	81	321,72	26059,00		
Motivasyon	Şehir Merkezi	557	314,25	175039,00	19636,00	,060
	Köy	81	355,58	28802,00		
Toplam Sınıf Yönetimi	Şehir Merkezi	557	316,77	176441,00	176441,00	,327
	Köy	81	338,27	27400,00		

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında çalıştıkları okulların bulunduğu yere göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda toplam sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{SFD} = 22285,50$, $p > .05$; $U_{ÖÖS} = 20084,00$, $p > .05$; $U_i = 21573,50$, $p > .05$; $U_{DY} = 22379,00$, $p > .05$; $U_M = 19636,00$, $p > .05$; $U_{GSY} = 176441,00$, $p > .05$). Buna göre sınıf öğretmenlerinin okullarının bulunduğu yerin köy veya şehir merkezi olmasının toplam sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin köyde veya şehirde çalışmalarını sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Öğretmenlikte Hizmet Yılı	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sınıfın Fiziksel Düzeni	0-5 Yıl	22	236,27	5	14,906	,011	F-A
	6-10 Yıl	68	312,82				
	11-15 Yıl	78	281,92				
	16-20 Yıl	193	309,80				
	21-25 Yıl	104	336,44				
	26 Yıl ve Üzeri	173	350,29				
Öğrenme Öğretme Süreci	0-5 Yıl	22	313,48	5	3,566	,613	
	6-10 Yıl	68	325,60				
	11-15 Yıl	78	286,28				
	16-20 Yıl	193	322,67				
	21-25 Yıl	104	336,10				
	26 Yıl ve Üzeri	173	319,33				
İletişim	0-5 Yıl	22	260,89	5	5,922	,314	
	6-10 Yıl	68	330,38				
	11-15 Yıl	78	292,56				
	16-20 Yıl	193	325,89				
	21-25 Yıl	104	339,47				
	26 Yıl ve Üzeri	173	315,69				
Davranış Yönetimi	0-5 Yıl	22	272,02	5	3,974	,553	
	6-10 Yıl	68	349,25				
	11-15 Yıl	78	306,49				
	16-20 Yıl	193	319,34				
	21-25 Yıl	104	327,60				
	26 Yıl ve Üzeri	173	315,02				
Motivasyon	0-5 Yıl	22	285,82	5	9,211	,101	
	6-10 Yıl	68	325,80				
	11-15 Yıl	78	279,40				
	16-20 Yıl	193	319,14				
	21-25 Yıl	104	357,14				
	26 Yıl ve Üzeri	173	317,16				
Toplam Sınıf Yönetimi	0-5 Yıl	22	263,07	5	7,159	,209	
	6-10 Yıl	68	328,59				
	11-15 Yıl	78	282,92				
	16-20 Yıl	193	319,41				
	21-25 Yıl	104	342,80				
	26 Yıl ve Üzeri	173	325,70				

A = 0-5 Yıl B = 6-10 Yıl C = 11-15 Yıl D = 16-20 Yıl E = 21-25 Yıl F = 26 Yıl ve Üzeri

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda “Sınıfın Fiziksel Düzeni” alt boyutunda öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur

(x^2 (sd = 5, n = 638)_{SFD} = 14,906, p < .05). Diğer alt boyutlarda ve toplam sınıf yönetimi becerilerinde ise öğretmenlerinin öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 5, n = 638)_{öös} = 3,566, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_ı = 5,922, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{DY} = 3,974, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_M = 9,211, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{GSY} = 7,159, p > .05). “Sınıfın Fiziksel Düzeni” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında sınıfın fiziksel düzenini sağlamada en yüksek beceriye “26 Yıl ve Üzeri” hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “21-25 Yıl”, “6-10 Yıl”, “16-20 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “0-5 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. “Sınıfın Fiziksel Düzeni” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “26 Yıl ve Üzeri” ile “0-5 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “26 Yıl ve Üzeri” olanlar lehine gerçekleştiği bulunmuştur (U_{SFD} = 1202,50, p < .05).

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	Sıra ort.	sd	x^2	p
Sınıfın Fiziksel Düzeni	1-10 Kişi	14	267,79	4	7,626	,106
	11-20 Kişi	212	327,63			
	21-30 Kişi	292	305,24			
	31-40 Kişi	106	338,43			
	41 ve Üzeri Kişi	14	402,11			
Öğrenme Öğretme Süreci	1-10 Kişi	14	285,93	4	5,644	,227
	11-20 Kişi	212	309,78			
	21-30 Kişi	292	314,01			
	31-40 Kişi	106	352,17			
	41 ve Üzeri Kişi	14	367,46			
İletişim	1-10 Kişi	14	315,68	4	4,405	,354
	11-20 Kişi	212	319,96			
	21-30 Kişi	292	307,96			
	31-40 Kişi	106	350,78			
	41 ve Üzeri Kişi	14	320,29			
Davranış Yönetimi	1-10 Kişi	14	269,04	4	3,915	,418
	11-20 Kişi	212	312,93			
	21-30 Kişi	292	316,05			
	31-40 Kişi	106	347,08			
	41 ve Üzeri Kişi	14	332,57			
Motivasyon	1-10 Kişi	14	353,82	4	4,165	,384
	11-20 Kişi	212	309,75			
	21-30 Kişi	292	313,93			
	31-40 Kişi	106	343,99			
	41 ve Üzeri Kişi	14	363,46			
Toplam Sınıf Yönetimi	1-10 Kişi	14	287,89	4	6,582	,160
	11-20 Kişi	212	314,54			
	21-30 Kişi	292	309,18			
	31-40 Kişi	106	354,96			
	41 ve Üzeri Kişi	14	372,93			

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutların tamamında ve toplam sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 4, n = 638)_{SFD} = 7,626, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_{ÖÖS} = 5,644, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_İ = 4,405, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_{DY} = 3,915, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_M = 4,165, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_{GSY} = 6,582, p > .05). Buna göre sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudlarının toplam sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıf

mevcutlarının farklı sayıda olması sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleride ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı farka ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerinde cinsiyet değişkenine göre farka ilişkin t testi sonucu Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	t	p
Akademik İyimserlik	Kadın	294	4,0985	,41	,198	,843
	Erkek	344	4,0918	,43		

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ($t_{636} = .198$, $p > .05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin erkek ya da kadın olmalarının akademik iyimserliklerinde anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Özyeterlik	Kadın	294	316,65	93095,50	49730,50	,717
	Erkek	344	321,93	110745,50		
Velilere Güven	Kadın	294	311,63	91620,50	48255,50	,318
	Erkek	344	326,22	112220,50		
Öğrencilere Güven	Kadın	294	311,72	91645,50	48280,50	,320
	Erkek	344	326,15	112195,50		
Yöneticilere Güven	Kadın	294	327,95	96416,00	48085,00	,282
	Erkek	344	312,28	107425,00		
Akademik Vurgu	Kadın	294	331,18	97366,50	47134,50	,133
	Erkek	344	309,52	106474,50		

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutların herhangi birinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (UÖ = 49730,50, $p > .05$; UVG = 48255,50, $p > .05$; UÖG = 48280,50, $p > .05$; UYG = 48085,00, $p > .05$; UAV = 47134,50, $p > .05$). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin erkek ya da kadın olmalarının akademik iyimserlik alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinde medeni durum değişkenine göre farka ilişkin t testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.s	t	p
Akademik İyimserlik	Evli	593	4,0968	,42	,401	,688
	Bekâr	45	4,0702	,43		

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı ($t_{636} = .401$, $p > .05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre,

sınıf öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmalarının akademik iyimserliklerinde anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Özyeterlik	Evli	593	316,71	187809,00	11688,00	,164
	Bekâr	45	356,27	16032,00		
Velilere Güven	Evli	593	322,19	191060,50	11745,50	,179
	Bekâr	45	284,01	12780,50		
Öğrencilere Güven	Evli	593	320,61	190124,50	12681,50	,576
	Bekâr	45	304,81	13716,50		
Yöneticilere Güven	Evli	593	317,60	188337,00	12216,00	,342
	Bekâr	45	344,53	15504,00		
Akademik Vurgu	Evli	593	318,20	188694,00	12573,00	,512
	Bekâr	45	336,60	15147,00		

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutların herhangi birinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($U_{\text{ö}} = 11688,00$, $p > .05$; $U_{\text{VG}} = 11745,50$, $p > .05$; $U_{\text{öG}} = 12681,50$, $p > .05$; $U_{\text{VG}} = 12216,00$, $p > .05$; $U_{\text{AV}} = 12573,00$, $p > .05$). Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmalarının akademik iyimserlik alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinde ve alt boyutlarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinde ve Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

	Okulun Bulunduğu Yer	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Özyeterlik	Şehir Merkezi	557	318,42	177359,50	21956,50	,697
	Köy	81	326,93	26481,50		
Velilere Güven	Şehir Merkezi	557	328,17	182790,50	17729,50	,002
	Köy	81	259,88	21050,50		
Öğrencilere Güven	Şehir Merkezi	557	323,49	180186,50	20333,50	,148
	Köy	81	292,03	23654,50		
Yöneticilere Güven	Şehir Merkezi	557	320,09	178291,50	22228,50	,831
	Köy	81	315,43	25549,50		
Akademik Vurgu	Şehir Merkezi	557	319,07	177722,00	22319,00	,875
	Köy	81	322,46	26119,00		
Toplam Akademik İyimserlik	Şehir Merkezi	557	323,93	80430,50	20089,50	,111
	Köy	81	289,02	23410,50		

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinde ve alt boyutlarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda “Velilere Güven” alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($U_{VG} = 17729,50$, $p < .05$) bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ve toplam akademik iyimserlik düzeylerinde ise okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{Ö} = 21956,50$, $p > .05$; $U_{ÖG} = 20333,50$, $p > .05$; $U_{YG} = 22228,50$, $p > .05$; $U_{AV} = 22319,00$, $p > .05$; $U_{AI} = 20089,50$, $p > .05$). “Velilere Güven” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğretmenlikte Hizmet Yılı	N	Sıra ort.	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	0-5 Yıl	22	259,50	5	14,256	,014	E-A; B,D,E,F - C;
	6-10 Yıl	68	342,66				
	11-15 Yıl	78	261,12				
	16-20 Yıl	193	319,90				
	21-25 Yıl	104	349,32				
	26 Yıl ve Üzeri	173	325,97				
Velilere Güven	0-5 Yıl	22	168,05	5	46,430	,000	B,C,D, E, F-A; D,E,F - B,C; F-D
	6-10 Yıl	68	245,66				
	11-15 Yıl	78	267,46				
	16-20 Yıl	193	324,57				
	21-25 Yıl	104	354,63				
	26 Yıl ve Üzeri	173	364,47				
Öğrencilere Güven	0-5 Yıl	22	233,98	5	8,463	,133	
	6-10 Yıl	68	297,44				
	11-15 Yıl	78	300,33				
	16-20 Yıl	193	330,08				
	21-25 Yıl	104	337,25				
	26 Yıl ve Üzeri	173	325,21				
Yöneticilere Güven	0-5 Yıl	22	335,48	5	9,629	,086	
	6-10 Yıl	68	319,32				
	11-15 Yıl	78	270,01				
	16-20 Yıl	193	333,91				
	21-25 Yıl	104	344,75				
	26 Yıl ve Üzeri	173	308,60				
Akademik Vurgu	0-5 Yıl	22	316,27	5	10,419	,064	
	6-10 Yıl	68	320,94				
	11-15 Yıl	78	263,12				
	16-20 Yıl	193	317,44				
	21-25 Yıl	104	328,14				
	26 Yıl ve Üzeri	173	341,87				
Toplam Akademik İyimserlik	0-5 Yıl	22	236,86	5	19,675	,001	D, E, F- A, C
	6-10 Yıl	68	304,09				
	11-15 Yıl	78	255,12				
	16-20 Yıl	193	324,88				
	21-25 Yıl	104	349,03				
	26 Yıl ve Üzeri	173	341,34				

A = 0-5 Yıl, B = 6-10 Yıl, C = 11-15 Yıl, D = 16-20 Yıl, E = 21-25 Yıl, F = 26 Yıl ve Üzeri

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinde ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sınıf

öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri ile “Özyeterlik” ve “Velilere Güven” alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (x^2 (sd = 5, n = 638)_{Ai} = 19,675, p < .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_ö = 14,256, p < .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{VG} = 46,430, p < .05). Diğer alt boyutlarda ise öğretmenlerinin öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 5, n = 638)_{öG} = 8,463, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{VG} = 9,629, p > .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{AV} = 10,419, p > .05).

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerinde, öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “21-25 Yıl” grubunda yer alanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “26 Yıl ve Üzeri”, “16-20 Yıl”, “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “0-5 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” grupları ile “0-5 Yıl” ve “11-15 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olanlar lehine gerçekleştiği bulunmuştur. (U_{Ai} = 1540,00, p < .05; U_{Ai} = 731,00, p < .05; U_{Ai} = 1284,50, p < .05; U_{Ai} = 5858,00, p < .05; U_{Ai} = 2826,50, p < .05; U_{Ai} = 4961,50, p < .05)

“Özyeterlik” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “21-25 Yıl” öğretmenlikte hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “6-10 Yıl”, “26 Yıl ve Üzeri”, “16-20 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “0-5 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. “Özyeterlik” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “21-25 Yıl” ile “0-5 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “21-25 Yıl” olanlar lehine ($U_{Ö}$ = 793,50, p < .05), “6-10 Yıl” ile “11-15 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “6-10 Yıl” olanlar lehine ($U_{Ö}$ = 2022,50, p < .05), “16-20 Yıl” ile “11-15 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “16-20 Yıl” olanlar lehine ($U_{Ö}$ = 6254,50, p < .05), “21-25 Yıl” ile “11-15 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “21-25 Yıl” olanlar lehine ($U_{Ö}$ = 2888,50, p < .05), “26 Yıl ve Üzeri” ile “11-15 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “26 Yıl ve Üzeri” olanlar lehine ($U_{Ö}$ = 5277,50, p < .05) gerçekleştiği bulunmuştur.

“Velilere Güven” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “21-25 Yıl”, “16-20 Yıl”, “11-15 Yıl”, “6-10 Yıl” ve “0-5 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. “Velilere Güven” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar ile “0-5 Yıl” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar arasında “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar lehine ($U_{VG} = 514,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 554,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 1085,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 516,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 775,00$, $p < .05$); “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar ile “6-10 Yıl” ve “11-15 Yıl” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar arasında “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar lehine ($U_{VG} = 4964,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 2287,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 3632,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 6202,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 2938,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 4666,50$, $p < .05$); “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar ile “16-20 Yıl” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar arasında “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar lehine ($U_{VG} = 14640,50$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Sınıf Mevcudu	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	1-10 Kişi	14	262,21	4	8,944	,063	
	11-20 Kişi	212	303,88				
	21-30 Kişi	292	317,52				
	31-40 Kişi	106	353,92				
	41 ve Üzeri Kişi	14	393,93				
Velilere Güven	1-10 Kişi	14	186,43	4	29,708	,000	C, D, E
	11-20 Kişi	212	283,40				- A;
	21-30 Kişi	292	327,43				C, D, E
	31-40 Kişi	106	373,73				- B;
	41 ve Üzeri Kişi	14	423,07				D-C
Öğrencilere Güven	1-10 Kişi	14	273,54	4	6,584	,160	
	11-20 Kişi	212	302,34				
	21-30 Kişi	292	321,56				
	31-40 Kişi	106	354,07				
	41 ve Üzeri Kişi	14	320,64				
Yöneticilere Güven	1-10 Kişi	14	343,25	4	1,411	,842	
	11-20 Kişi	212	319,98				
	21-30 Kişi	292	314,56				
	31-40 Kişi	106	322,77				
	41 ve Üzeri Kişi	14	366,71				
Akademik Vurgu	1-10 Kişi	14	354,71	4	12,269	,015	E-B, C;
	11-20 Kişi	212	295,62				D-B
	21-30 Kişi	292	318,16				
	31-40 Kişi	106	352,66				
	41 ve Üzeri Kişi	14	422,71				
Toplam Akademik İyimserlik	1-10 Kişi	14	272,07	4	13,308	,010	E-A, B;
	11-20 Kişi	212	293,39				D- B
	21-30 Kişi	292	322,56				
	31-40 Kişi	106	357,20				
	41 ve Üzeri Kişi	14	413,11				

A = 1-10 Kişi, B = 11-20 Kişi, C = 21-30 Kişi, D = 31-40 Kişi E = 41 Kişi ve Üzeri

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlik düzeyleri ile “Velilere Güven” ve “Akademik Vurgu” alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (χ^2 (sd = 4, n = 638) $A_i = 13,308$, $p < .05$); χ^2 (sd = 4, n = 638) $V_G = 29,708$, $p < .05$; χ^2 (sd = 4, n = 638) $A_V = 12,269$, $p < .05$). Diğer alt boyutlarda ise sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı

bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 4, n = 638) $_{\delta} = 8,944$, $p > .05$; x^2 (sd = 4, n = 638) $_{\delta G} = 6,584$, $p > .05$; x^2 (sd = 4, n = 638) $_{YG} = 1,411$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerinin sınıf mevcudu değişkenine göre sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “41 ve Üzeri Kişi” grubunda yer alanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “31-40 Kişi”, “21-30 Kişi”, “11-20 Kişi”, ve “1-10 Kişi” gruplarının izlediği görülmektedir. Anlamli farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “41 ve Üzeri Kişi” grubu ile “1-10 Kişi” ve “11-20 Kişi” grupları arasında sınıf mevcudu “41 ve Üzeri Kişi” olanlar lehine ($U_{Ai} = 55,00$, $p < .05$; $U_{Ai} = 921,00$); “31-40 Kişi” grubu ile “11-20 Kişi” grupları arasında “31-40 Kişi” grubu lehine ($U_{Ai} = 8968,00$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

“Velilere Güven” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “41 ve Üzeri Kişi” arasında sınıf mevcudu olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “31-40 Kişi”, “21-30 Kişi”, “11-20 Kişi” ve “1-10 Kişi” gruplarının izlediği görülmektedir. “Velilere Güven” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcudu olan gruplar ile “1-10 Kişi” sınıf mevcudu olan grup arasında sınıf mevcudu 21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 ve Üzeri Kişi” olan gruplar lehine ($U_{VG} = 1143,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 287,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 21,50$, $p < .05$); “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 Kişi ve Üzeri” sınıf mevcudu olan gruplar ile “11-20 Kişi” sınıf mevcudu olan grup arasında sınıf mevcudu “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 ve Üzeri Kişi” olan gruplar lehine ($U_{VG} = 26686,50$, $p < .05$; $U_{VG} = 8060,00$, $p < .05$; $U_{VG} = 842,00$, $p < .05$); “31-40 Kişi” sınıf mevcudu olan grup ile sınıf mevcudu “21-30 Kişi” olan grup arasında sınıf mevcudu “31-40 Kişi” olan grup lehine ($U_{VG} = 13244,00$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

“Akademik Vurgu” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “41 ve Üzeri Kişi” arasında sınıf mevcudu olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “1-10 Kişi”, “31-40 Kişi”, “21-30 Kişi” ve “11-20 Kişi” gruplarının izlediği görülmektedir. “Akademik Vurgu” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda

anlamli farkin “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcudu olanlar ile “11-20 Kişi” ve “21-30 Kişi” sınıf mevcudu olanlar arasında “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcudu olanlar lehine ($U_{AV} = 901,50$, $p < .05$; $U_{AV} = 1393,00$, $p < .05$); “31-40 Kişi” sınıf mevcudu olanlar ile “11-20 Kişi” sınıf mevcudu olanlar arasında sınıf mevcudu “31-40 Kişi” olanlar lehine ($U_{AV} = 9199,00$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında ve alt boyutlarında cinsiyet, medeni durum, okulun bulunduğu yer, öğretmenlikte hizmet yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamli farka ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında cinsiyet değişkenine göre farka ilişkin t testi sonucu Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s	t	p
Mesleki Bağlılık	Kadın	294	3,8824	,55	,965	,335
	Erkek	344	3,8400	,55		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığı ($t_{636} = ,965$, $p > .05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmalarının mesleki bağlılıklarını anlamli bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonucu Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Cinsiyet Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Mesleki Haz	Kadın	294	335,76	98714,00	45787,00	,037
	Erkek	344	305,60	105127,00		
Sosyal Kazanım	Kadın	294	327,75	96358,50	48142,50	,295
	Erkek	344	312,45	107482,50		
Mesleki Kariyer	Kadın	294	314,79	92549,50	49184,50	,548
	Erkek	344	323,52	111291,50		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda “Mesleki Haz” alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($U_{MH} = 45787,00$, $p < .05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğretmenlerin “Mesleki Haz” alt boyutundaki bağlılıklarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{SK} = 48142,50$, $p > .05$; $U_{MK} = 49184,50$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında medeni durum değişkenine göre farka ilişkin t testi sonucu Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu

	Medeni Durum	N	\bar{X}	S.s	t	p
Mesleki Bağlılık	Evli	593	3,8610	,55	,242	,809
	Bekâr	45	3,8403	,52		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($t_{636} = ,242$, $p > .05$) bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonucu Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Medeni Durum Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Mesleki Haz	Evli	593	319,69	189578,00	13228,00	,922
	Bekâr	45	316,96	14263,00		
Sosyal Kazanım	Evli	593	319,96	189733,50	13072,50	,820
	Bekâr	45	313,50	14107,50		
Mesleki Kariyer	Evli	593	321,13	190430,00	12376,50	,413
	Bekâr	45	298,02	13411,00		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda herhangi bir alt boyutta anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır ($U_{MH} = 13228,00$, $p > .05$; $U_{SK} = 13072,50$, $p > .05$ $U_{MK} = 12376,50$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre farka ilişkin t testi sonucu Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin t Testi Sonucu

	Okulun Bulunduğu Yer	N	\bar{X}	S.s	t	p
Mesleki Bağlılık	Şehir Merkezi	557	3,8825	,52	2,191	,031
	Köy	81	3,7016	,71		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($t_{636} = 2,191$, $p < .05$) bulunmuştur. Grup ortalamaları dikkate alındığında şehir merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin ($X = 3,8825$), köylerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinden ($X =$

3,7016) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, grup ortalamaları dikkate alındığında şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre mesleki bağlılık düzeylerinin daha fazla bağlılığa sahip oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre farka ilişkin Mann Whitney U testi sonucu Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarının Alt Boyutlarında Okulun Bulunduğu Yer Değişkenine Göre Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Okulun Bulunduğu Yer	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Mesleki Haz	Şehir Merkezi	557	325,66	181392,00	19128,00	,025
	Köy	81	277,15	22449,00		
Sosyal Kazanım	Şehir Merkezi	557	324,92	180980,50	19539,50	,051
	Köy	81	282,23	22860,50		
Mesleki Kariyer	Şehir Merkezi	557	321,51	179079,00	21441,00	,467
	Köy	81	305,70	24762,00		

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının alt boyutlarında okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda “Mesleki Haz” alt boyutunda okulunun bulunduğu yer, şehir merkezinde olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ($U_{MH} = 19128,00$, $p < .05$) bulunmuştur. Bu bulguya göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışanlara göre “Mesleki Haz” alt boyutunda daha fazla bağlılığa sahip oldukları söylenebilir. “Sosyal Kazanım” ve “Mesleki Kariyer” alt boyutlarında ise okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ($U_{SK} = 19539,50$, $p > .05$; $U_{MK} = 21441,00$, $p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında ve Alt Boyutlarında Öğretmenlikte Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Öğretmenlikte Hizmet Yılı	N	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Haz	0-5 Yıl	22	322,34	5	22,267	,000	E,F-B, C, D
	6-10 Yıl	68	282,60				
	11-15 Yıl	78	284,13				
	16-20 Yıl	193	293,61				
	21-25 Yıl	104	340,80				
	26 Yıl ve Üzeri	173	365,66				
Sosyal Kazanım	0-5 Yıl	22	326,75	5	21,237	,001	D-B; F-B, C, D, E
	6-10 Yıl	68	275,21				
	11-15 Yıl	78	283,29				
	16-20 Yıl	193	326,49				
	21-25 Yıl	104	285,83				
	26 Yıl ve Üzeri	173	364,75				
Mesleki Kariyer	0-5 Yıl	22	321,98	5	4,275	,510	
	6-10 Yıl	68	313,01				
	11-15 Yıl	78	307,39				
	16-20 Yıl	193	304,42				
	21-25 Yıl	104	323,99				
	26 Yıl ve Üzeri	173	341,32				
Toplam Mesleki Bağlılık	0-5 Yıl	22	333,95	5	19,990	,001	F – B, C, D, E
	6-10 Yıl	68	283,80				
	11-15 Yıl	78	283,87				
	16-20 Yıl	193	306,27				
	21-25 Yıl	104	307,23				
	26 Yıl ve Üzeri	173	369,90				

A = 0-5 Yıl, B = 6-10 Yıl, C = 11-15 Yıl, D = 16-20 Yıl, E = 21-25 Yıl, F = 26 Yıl ve Üzeri

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında ve alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda “Mesleki Haz” ve “Sosyal Kazanım” alt boyutları ile “Toplam Mesleki Bağlılıklarında” öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (x^2 (sd = 5, n = 638)_{MH} = 22,267, p < .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{SK} = 21,237, p < .05; x^2 (sd = 5, n = 638)_{GMB} = 19,990, p < .05). “Mesleki Kariyer” alt boyutunda ise öğretmenlerinin öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 5, n = 638)_{MK} = 4,275, p > .05).

“Mesleki Haz” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “21-25 Yıl”, “0-5 Yıl”, “16-20 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “6-10 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. “Sosyal kazanım” alt boyutunda ise en yüksek puana “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “0-5 Yıl”, “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “6-10 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. “Mesleki Haz” ve “Sosyal Kazanım” alt boyutlarında bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda “Mesleki Haz” boyutunda anlamlı farkın “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” grupları ile “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “16-20 Yıl” grupları arasında öğretmenlikte hizmet yılı “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olanlar lehine ($U_{MH} = 2861,50$, $p < .05$), ($U_{MH} = 4308,00$, $p < .05$), ($U_{MH} = 3339,00$, $p < .05$), ($U_{MH} = 5061,50$, $p < .05$), ($U_{MH} = 12911,00$, $p < .05$), ($U_{MH} = 8537,50$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur. “Sosyal Kazanım” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın ise “16-20 Yıl” grubu ile “6-10 Yıl” grubu arasında “16-20 Yıl” grubu lehine ($U_{MH} = 5496,50$, $p < .05$) ve “26 Yıl ve Üzeri” grubu ile “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 yıl” ve “21-25 Yıl” grupları arasında “26 Yıl ve Üzeri” grubu lehine ($U_{SK} = 4219,00$, $p < .05$; $U_{SK} = 4985,00$, $p < .05$; $U_{SK} = 14685,50$, $p < .05$; $U_{SK} = 6820,00$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıkları sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “0-5 Yıl”, “21-25 Yıl”, “16-20 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “6-10 Yıl” gruplarının izlediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıklarında bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda anlamlı farkın “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar ile “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl” ve “21-25 Yıl” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar arasında “26 Yıl ve Üzeri” öğretmenlikte hizmet yılı olanlar lehine ($U_{MB} = 4303,00$, $p < .05$; $U_{MB} = 4916,50$, $p < .05$; $U_{MB} = 13415,50$, $p < .05$; $U_{MB} = 7163,50$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre farka ilişkin Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarında ve Alt Boyutlarında Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Sınıf Mevcudu	N	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Mesleki Haz	1-10 Kişi	14	262,21				
	11-20 Kişi	212	289,94				E –A;
	21-30 Kişi	292	329,81	4	13,868	,008	C,D,
	31-40 Kişi	106	345,28				E-B
	41 ve Üzeri Kişi	14	414,14				
Sosyal Kazanım	1-10 Kişi	14	280,04				
	11-20 Kişi	212	309,39				
	21-30 Kişi	292	326,63	4	2,848	,584	
	31-40 Kişi	106	318,42				
	41 ve Üzeri Kişi	14	371,54				
Mesleki Kariyer	1-10 Kişi	14	297,75				
	11-20 Kişi	212	309,03				
	21-30 Kişi	292	311,90	4	7,741	,102	
	31-40 Kişi	106	353,84				
	41 ve Üzeri Kişi	14	398,18				
Toplam Mesleki Bağlılık	1-10 Kişi	14	271,50				
	11-20 Kişi	212	300,95				
	21-30 Kişi	292	323,18	4	8,055	,090	
	31-40 Kişi	106	340,76				
	41 ve Üzeri Kişi	14	410,75				

A = 1-10 Kişi, B = 11-20 Kişi, C = 21-30 Kişi, D = 31-40 Kişi, E = 41 ve Üzeri Kişi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında ve alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda “Mesleki Haz” alt boyutunda, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur (x^2 (sd = 4, n = 638)_{MH} = 13,868, p < .05). Diğer alt boyutlarda ve öğretmenlerin toplam mesleki bağlılıklarında ise sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur (x^2 (sd = 4, n = 638)_{SK} = 2,848, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_{MK} = 7,741, p > .05; x^2 (sd = 4, n = 638)_{MB} = 8,055, p > .05).

“Mesleki Haz” alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcudu olanların sahip olduğu, bunu sırasıyla “31-40 Kişi”, “21-30 Kişi”, “11-20 Kişi” ve “1-10 Kişi” gruplarının izlediği görülmektedir. “Mesleki Haz” alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda “Mesleki Haz” boyutunda anlamlı farkın “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar ile “1-10 Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar arasında “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar lehine ($U_{MH} = 55,00$, $p < .05$) ve “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi” ve “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar ile “11-20 Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar arasında “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi” ve “41 ve Üzeri Kişi” sınıf mevcuduna sahip olanlar lehine ($U_{MH} = 27059,00$, $p < .05$), ($U_{MH} = 9284,00$, $p < .05$), ($U_{MH} = 914,50$, $p < .05$) gerçekleştiği bulunmuştur.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Akademik İyimserlikleri ve Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Özyeterlik Velilere Güven	Öğrencilere Güven	Yöneticilere Güven	Akademik Vurgu	Toplam Akademik İyimserlik
Sınıfın Fiziksel Düzeni	r	,423**	,291**	,341**	,328**	,453**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Öğrenme Öğretme Süreci	r	,626**	,315**	,392**	,382**	,584**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
İletişim	r	,511**	,226**	,318**	,382**	,421**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Davranış Yönetimi	r	,459**	,220**	,317**	,315**	,419**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Motivasyon	r	,526**	,232**	,324**	,315**	,463**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Toplam Sınıf Yönetimi	r	,621**	,328**	,424**	,425**	,570**
	p	,000	,000	,000	,000	,000

** : $p < .01$

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutları ile akademik iyimserlikleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ile akademik iyimserliğin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,423, p < .01$; $r = ,341, p < .01$; $r = ,328, p < .01$; $r = ,453, p < .01$) bir ilişki; velilere güven alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,291, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ile toplam akademik iyimserlik arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,569, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarında ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ile akademik iyimserliğin özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r =$

,626, $p < .01$; $r = ,315$, $p < .01$; $r = ,392$, $p < .01$; $r = ,382$, $p < .01$; $r = ,584$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ile toplam akademik iyimserlik arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,453$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın öğrenme-öğretme süreci becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile akademik iyimserliğin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,511$, $p < .01$; $r = ,318$, $p < .01$; $r = ,382$, $p < .01$; $r = ,421$, $p < .01$) bir ilişki; velilere güven alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,226$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile toplam akademik iyimserlik arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,450$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın iletişim becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile akademik iyimserliğin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,459$, $p < .01$; $r = ,317$, $p < .01$; $r = ,315$, $p < .01$; $r = ,419$, $p < .01$) bir ilişki; velilere güven alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,220$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile toplam akademik iyimserlik arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,424$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın davranış yönetimi becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile akademik iyimserliğin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,526$, $p < .01$; $r = ,324$, $p < .01$; $r = ,315$, $p < .01$; $r = ,463$, $p < .01$) bir ilişki; velilere güven alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,232$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile toplam akademik iyimserlik

arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,456, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın motivasyon becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Toplam sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserliğin özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,621, p < .01$; $r = ,328, p < .01$; $r = ,424, p < .01$; $r = ,425, p < .01$; $r = ,570, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Toplam sınıf yönetimi becerileri ile toplam akademik iyimserlik arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,589, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın toplam sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucu Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

		Mesleki Haz	Sosyal Kazanım	Mesleki Kariyer	Toplam Mesleki Bağlılık
Sınıfın Fiziksel Düzeni	r	,339**	,231**	,242**	,328**
	p	,000	,000	,000	,000
Öğrenme Öğretme Süreci	r	,331**	,177**	,319**	,334**
	p	,000	,000	,000	,000
İletişim	r	,329**	,152**	,219**	,279**
	p	,000	,000	,000	,000
Davranış Yönetimi	r	,230**	,161**	,209**	,256**
	p	,000	,000	,000	,000
Motivasyon	r	,336**	,129**	,271**	,289**
	p	,000	,000	,000	,000
Toplam Sınıf Yönetimi	r	,385**	,216**	,322**	,376**
	p	,000	,000	,000	,000

** : $p < .01$

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve alt boyutları ile mesleki bağlılıkları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında mesleki haz boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,339, p < .01$) bir ilişki; sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarıyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,231, p < .01$; $r = ,242, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,328, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın sınıfın fiziksel düzeni becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretmen süreci alt boyutu ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında sosyal kazanım boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,177, p < .01$); mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutlarıyla ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,331, p < .01$; $r = ,319, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretmen süreci alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,334, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın öğrenme-öğretmen süreci becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında mesleki haz boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,329, p < .01$) bir ilişki; sosyal kazanım ve mesleki kariyer boyutlarıyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,152, p < .01$; $r = ,219, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,279, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın iletişim becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile mesleki bağlılığın mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,230, p < .01$; $r = ,161, p < .01$; $r =$

,209, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,256, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın davranış yönetimi becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında mesleki haz boyutu ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,336, p < .01$) bir ilişki; sosyal kazanım ve mesleki kariyer boyutlarıyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,129, p < .01$; $r = ,271, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,289, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın motivasyon becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında sosyal kazanım alt boyutu ile pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,216, p < .01$) bir ilişki; mesleki haz ve mesleki kariyer boyutlarıyla ise pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,385, p < .01$; $r = ,322, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Toplam sınıf yönetimi becerileri ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,376, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın toplam sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven, öğrencilere güven alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri ile toplam mesleki bağlılıkları arasında ikili normal dağılım varsayımı sağlandığından (Ek 6) bu değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenmiş ve Tablo 35'te verilmiştir. Diğer alt boyutlardaki ilişki ise Spearman korelasyonu ile incelenmiş ve Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Velilere Güven, Öğrencilere Güven Alt Boyutları ve Toplam Akademik İyimserlikleri ile Toplam Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Pearson Rho)

		Toplam Mesleki Bağlılık
Velilere Güven	r	,407**
	p	,000
Öğrencilere Güven	r	,387**
	p	,000
Toplam Akademik İyimserlik	r	,505**
	p	,000

** : $p < .01$

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven, öğrencilere güven alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri ile toplam mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda akademik iyimserliklerinin velilere güven ve öğrencilere güven alt boyutlarıyla toplam mesleki bağlılık arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,407$, $p < .01$; $r = ,387$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri ile toplam mesleki bağlılıkları arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,505$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın velilere güvenlerini, öğrencilere güvenlerini ve toplam akademik iyimserliklerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerinin Özyeterlik, Velilere Güven, Öğrencilere Güven, Yöneticilere Güven ve Akademik Vurgu Alt Boyutları ile Mesleki Bağlılıkları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi (Spearman Rho)

		Mesleki Haz	Sosyal Kazanım	Mesleki Kariyer	Toplam Mesleki Bağlılık
Özyeterlik	r	,360**	,204**	,319**	,363**
	p	,000	,000	,000	,000
Velilere Güven	r	,315**	,326**	,275**	
	p	,000	,000	,000	
Öğrencilere Güven	r	,337**	,300**	,314**	
	p	,000	,000	,000	
Yöneticilere Güven	r	,338**	,375**	,234**	,415**
	p	,000	,000	,000	,000
Akademik Vurgu	r	,339**	,218**	,313**	,360**
	p	,000	,000	,000	,000
Toplam Akademik İyimserlik	r	,433**	,372**	,376**	
	p	,000	,000	,000	

** : $p < .01$

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik alt boyutları ile mesleki bağlılık alt boyutları ve toplam mesleki bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin özyeterlik alt boyutu ile mesleki bağlılığın mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,360, p < .01$; $r = ,319, p < .01$) bir ilişki; sosyal kazanım alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,204, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserliğin özyeterlik alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,363, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın özyeterliklerini de arttıracak şekilde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven alt boyutu ile mesleki bağlılığın mesleki haz ve sosyal kazanım alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,315, p < .01$; $r = ,326, p < .01$) bir ilişki; mesleki kariyer alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,275, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının

bütün alt boyutlarındaki artışın velilere güvenlerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin öğrencilere güven alt boyutu ile mesleki bağlılığın mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,337, p < .01$; $r = ,300, p < .01$; $r = ,314, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki artışın öğrencilere güvenlerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin yöneticilere güven alt boyutu ile mesleki bağlılık alt boyutları arasında mesleki haz ve sosyal kazanım alt boyutları ile pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,338, p < .01$; $r = ,375, p < .01$) bir ilişki; mesleki kariyer alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,234, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserliğin yöneticilere güven alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,415, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın yöneticilere güvenlerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin akademik vurgu alt boyutu ile mesleki bağlılığın mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,339, p < .01$; $r = ,313, p < .01$) bir ilişki; sosyal kazanım alt boyutuyla ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı ($r = ,218, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu ile toplam mesleki bağlılık arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,360, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın akademik vurgularını da arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri ile mesleki bağlılığın mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ($r = ,433, p < .01$; $r = ,372, p < .01$; $r = ,376, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün

alt boyutlarındaki artışın öğretmenlerin toplam akademik iyimserliklerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,822	,098		28,884	,000
Akademik İyimserlik	,424	,024	,578	17,885	,000

Yordanan Değişken: Sınıf Yönetimi; $R^2 = ,33$; $F = 319,864$; $p = ,000$

Tablo 37 incelendiğinde, regresyon işleminde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 319,864$; $p < ,01$) görülmektedir. Buna göre yordayan değişken yordama işlemini model üzerinde başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliğinin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = ,578$; $R^2 = ,33$; $p < ,01$) bulunmuştur. Buna göre, akademik iyimserlik sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %33’ünü açıklamaktadır. Yine Tablo 37’ye göre akademik iyimserlikteki 1 birimlik değişimin sınıf yönetimi becerilerinde 0,424 birimlik bir değişime sebep olacağı söylenebilir ($B = ,424$).

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Mesleki Bağlılık ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3,736	,081		45,916	,000
Mesleki Bağlılık	,213	,021	,376	10,229	,000

Yordanan Değişken: Sınıf Yönetimi; $R^2 = ,14$; $F = 104,638$; $p = ,000$

Tablo 38 incelendiğinde, regresyon işleminde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 104,638$; $p < ,01$) görülmektedir. Buna göre yordayan değişken yordama işlemini model üzerinde başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılığının sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = ,376$; $R^2 = ,14$; $p < ,01$) bulunmuştur. Buna göre mesleki bağlılık sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır. Yine Tablo 38'e göre mesleki bağlılıktaki 1 birimlik değişimin sınıf yönetimi becerilerinde 0,213 birimlik bir değişime sebep olacağı söylenebilir ($B = ,213$).

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin, mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: Mesleki Bağlılıklarının Akademik İyimserlik ile Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,186	,182		6,519	,000
Akademik İyimserlik	,653	,044	,505	14,769	,000

Yordanan Değişken: Mesleki Bağlılık; $R^2 = ,25$; $F = 218,130$; $p = ,000$

Tablo 39 incelendiğinde, basit doğrusal regresyon işleminde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 218,130$; $p < ,01$) görülmektedir. Buna göre yordayan değişken yordama işlemini model üzerinde başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin, mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = ,505$, $R^2 = ,25$, $p < ,01$) bulunmuştur. Buna göre akademik iyimserlik mesleki bağlılıktaki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Yine Tablo 39'a göre akademik iyimserlikteki 1 birimlik değişimin mesleki bağlılıkta 0,653 birimlik bir değişime sebep olacağı söylenebilir ($B = ,653$).

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin ve mesleki bağlılıklarının birlikte sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: Sınıf Yönetimi Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

	B	Std. Hata	R	β	t	p
Sabit	-,164	,048			-3,414	,001
Akademik İyimserlik	,190	,013	,596	,534	14,463	,000
Mesleki Bağlılık	,030	,010		,108	2,920	,004

Yordanan Değişken: Sınıf Yönetimi; $R^2 = ,35$; $F = 174,836$; $p = ,000$

Tablo 40 incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon işleminde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($F = 174,836$; $p < ,01$) görülmektedir. Buna göre yordayan değişken yordama işlemini model üzerinde başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin ve mesleki bağlılıklarının birlikte sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R = ,596$; $R^2 = ,35$; $p < ,01$) bulunmuştur. Buna göre akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık birlikte sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde görece önem düzeylerinin sırasıyla akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık şeklinde olduğu söylenebilir. Yine Tablo 40'a göre; akademik iyimserlikteki 1 birimlik değişimin sınıf yönetimi becerilerinde 0,190 birimlik bir değişime, mesleki bağlılıktaki 1 birimlik değişimin sınıf yönetimi becerilerinde 0,030 birimlik bir değişime sebep olacağı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık tarafından yordanmasına ilişkin araştırma bulguları, akademik iyimserliğin sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %33'ünü; mesleki bağlılığın ise sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %14'ünü açıkladığını; akademik iyimserlik ve mesleki bağlılığın birlikte sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %35'ini açıkladığını göstermiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçlara, araştırma bulgularının literatürde yer alan ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve araştırma bulguları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Araştırma bulguları alt problem başlıkları altında tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi becerilerine ilişkin davranışları “Her zaman” düzeyinde yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini üst düzeyde yerine getirdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Yılmaz ve Aydın (2015), Özgün (2008) ve Yüksel’in (2013) çalışmalarında elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeylerinin “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Uzun (2014), Yalçın (2013), Kılınç (2013), Erdoğan (2013) ve Little’in (2011) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin; Dean (2011), Sims (2011) ve Lynn’in (2013) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin iyi düzeyde olduğu, Chang’in (2011) araştırmasında yüksek düzeyde olduğu, Özdemir ve Kılınç’ın (2014) araştırmasında ise orta seviyenin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yalçın (2013) ve Erdoğan’ın (2013) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre daha yüksek akademik iyimserliğe sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bazı olumlu özellikleri de taşıyor olabileceklerinin işareti olabilir. Nitekim Donovan’ın (2014) araştırmasında akademik olarak iyimser öğretmenlerin çoğunlukla iyimser, insancıl, öğrenci merkezli ve gerekli miktarda ve zamanında bir karşıtlığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında “Çoğu zaman” düzeyinde akademik iyimserliğe sahip oldukları; özyeterlik ve yöneticilere güven alt boyutlarında ise “Her zaman” düzeyinde akademik iyimserliğe sahip oldukları; toplam akademik iyimserliklerinde ise “Çoğu zaman” düzeyinde akademik iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve yöneticilere güven alt boyutlarındaki akademik iyimserliklerinin velilere güven, öğrencilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarındaki akademik iyimserliklerinden daha yüksek olduğu, yani sınıf öğretmenlerinin kendilerine ve yöneticilerine olan güvenlerinin öğrencilerine ve velilere olan güvenlerinden daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kendilerine ve yöneticilere güvenlerinin yüksek olması öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması için olumlu bir sonuçtur. Ancak bu güvenin öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla olumlu katkı yapabilmesi için öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki diğer paydaşlarına (velilere ve öğrencilere) da güvenlerinin yüksek olması gerekir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarılarını arttırma adına en fazla kendilerine, en az velilere güvenmektedir. Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy’un (2001) araştırmasında matematik ve okuma öğretmenlerinin öğrenci ve velilere güvenlerinin “bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uzun’un (2014) çalışmasında da akademik iyimserlik alt boyutlarında en düşük değerin bu çalışmayla benzer olarak öğrencilere ve velilere güven boyutunda olduğu, en yüksek değerin ise özyeterlik boyutunda olduğu sonuçları elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin velilere olan güvenlerinin daha düşük olması, öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısına etki edecek beklentilerinin veliler tarafından yeterince veya hiç karşılanmaması ya da karşılanamaması olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin velilerden beklentilerinin ne olduğu, bu beklentilerin aslında öğretmenlerin mi yoksa velilerin mi görevi olduğu da tartışılmalıdır. Örneğin; öğretmen, veliden öğrenciye okuma yazma öğretmesini beklememelidir. Okuma-yazma öğretimi öğretmenin görevidir. Velinin görevi ise okuma yazma çalışmalarına sadece destek vermektir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bogler ve Nir’in (2015) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

TEDMEM'in (2014) araştırmasında, öğretmenlerin yarısından fazlasının öğretmenlik mesleğinin rahat bir hayat imkânı sunmadığını ve öğretmenliğin kariyer mesleği olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Sood ve Anand'ın (2010) çalışmasında ise öğretmen eğitimcilerinin mesleki bağlılıkları orta düzeyde bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarındaki bağlılıkları “Çoğu zaman” düzeyindedir. Öğretmenler, mesleki haz alt boyutunda ise “Her zaman” düzeyinde bağlılığa sahiptirler. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki haz boyutundaki bağlılıklarının sosyal kazanım boyutundaki bağlılıklarından ve mesleki kariyer boyutundaki bağlılıklarından daha fazla olduğu söylenebilir. Karaman'ın (2008) araştırmasında öğretmenlerin %80'inin mesleğini severek yaptığını, %45 'inin mesleğin statüsünü yüksek %27'sinin düşük bulduğunu belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan'ın (2013) çalışmasında ise ilköğretim öğretmenlerinin mesleki hazlarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Shah ve Abualrob'un (2012) çalışmasında da öğretmenlerin duygusal bağlılık boyutunda en yüksek bağlılığa sahip oldukları ve öğretmen olmaktan dolayı asla üzüntü duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin daha çok içten gelen bir güdülenmeyle ve sevgiyle mesleklerini yapma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri en az bağlılığa mesleki kariyer boyutunda sahiptirler. Uştü'nün (2014) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin en yüksek oranda olumlu yanıt verdikleri madde “eğitim alanında kariyer yapmak isteme” ile ilgili maddedir. Ancak aynı çalışmada sınıf öğretmenleri “Zamanımın çoğunu mesleğimle ilgili yayınları okumaya ayırıyorum” şeklindeki maddeye en düşük oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki kariyerlerini ilerletme düşüncelerinin diğer boyutlara göre daha az olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlik mesleğinde kariyer seçeneğinin çok fazla olmaması bu durumun nedenlerinden biri olabilir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin sınıf yönetimi becerilerini ve bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin kadın ya da erkek olmaları sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir fark yaratacak şekilde etkilememektedir. Bu sonuç, Yılmaz ve Aydın (2015), Nur (2012), Buğday (2010), Korkut ve Babaoğlu (2010), Erkan

(2009), Korkut (2009), Çetin (2009), Epçaçan ve Okçu (2009), Okçu ve Epçaçan (2008), Kaya (2008), Özgün (2008), Korkmaz (2007), Akın (2007), Topal (2007), Doğan Burç (2006), ve Bila'nın (2006) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, Yüksel (2013), Ercoşkun (2011), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Ayar ve Arslan (2008), Çubukçu ve Girmen (2008) ve Çelik ve Gözler'in (2007) araştırmalarında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulurlarken Şahin ve Altunay (2011) ile Yeşilyurt ve Çankaya'nın (2008) araştırmalarında ise erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuşlardır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının sınıf yönetimi becerilerini ve bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin evli veya bekâr olmaları sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir fark oluşturacak şekilde etkilememektedir. Buğday'ın (2010) ve Özgün'ün (2008) çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin okullarının bulunduğu yerin sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Yani, sınıf öğretmenlerinin köyde veya şehirde çalışmaları sınıf yönetimi becerilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Korkut'un (2009) çalışmasında ise, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe ve köylerde çalışanlara göre, ilçe merkezinde çalışanların ise köylerde çalışanlara göre sınıf yönetimi algılarının bütün boyutlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlikteki hizmet yılları sınıf yönetimi becerilerinin sadece sınıfın fiziksel düzeni boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu farklılaşma öğretmenlikte "26 Yıl ve Üzeri" hizmet yılına sahip olanlar ile "0-5 Yıl" arasında hizmet yılına sahip olanlar arasında öğretmenlikte hizmet yılı "26 Yıl ve Üzeri" olanlar lehine gerçekleşmiştir. Bu bulguya göre, öğretmenlikte hizmet yılı "26 Yıl ve Üzeri" olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre sınıfın fiziksel düzenini sağlamada daha fazla beceriye sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, mesleğinin son yıllarına yaklaşmış öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili tecrübelerinin daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada, sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutları ile toplam sınıf yönetimi becerilerinde öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin hizmet

yılları açısından sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon boyutları ile toplam sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı söylenebilir. Yılmaz ve Aydın (2015), Yüksel (2013), Nur (2012), Özgan vd. (2011), Epçaçan ve Okçu (2009), Ayar ve Arslan (2008), Kaya (2008), Ünlü (2008) ve Topal'ın (2007) çalışmalarında da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde ve yeterliklerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. İlgar (2007) ve Alkan'ın (2007) çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin, Özgün (2008) ve Erol'un (2006) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlerin deneyimlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Özgün'ün (2008) çalışmasına göre, deneyim yılı fazla olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları da fazladır. Erol'un (2006) çalışmasına göre ise 20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem yıllarındaki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler ve sınıf yönetiminde daha hassas davranmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının sınıf yönetimi becerilerinde ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayılarının farklı olması sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Yüksel (2013), Nur (2012), Özgan vd. (2011), Özgün (2008) ve Topal'ın (2007) araştırmaları da bu sonucu destekler niteliktedir. Erol'un (2006) çalışmasında ise sınıf mevcudu 31-40 kişi olan öğretmenlerin diğer gruplardaki öğretmenlere göre sınıf yönetiminde daha olumlu görüşlere sahip oldukları ve daha hassas davrandıkları bulunmuştur. Sınıf mevcudu, sınıf yönetimi becerilerini etkilemesi beklenen bir değişkendir. Bir kısmı yukarıda da belirtilen bazı çalışmalarda bunun tersi bir sonucun çıkması, bu çalışmalara katılan öğretmenlerin hem kalabalık sınıflarda hem de az mevcutlu sınıflarda sınıf yönetimi becerilerini benzer düzeyde uygulayabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin akademik iyimserliklerini ve bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin erkek ya da kadın olmaları akademik iyimserlik düzeylerini bütün alt boyutlarda ve toplam akademik iyimserliklerinde anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin çalışma

koşullarının hem erkek hemde kadın öğretmenler için uygun olaması öğrencilerin akademik başarılarını arttıracaklarına dair inançlarını farklılaştırmamış olabilir. Yalçın (2013), Erdoğan (2013) ve Ngidi'nin (2012) çalışmalarının sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Uzun'un (2014) çalışmasında ise akademik iyimserliğin akademik vurgu boyutunda kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunurken diğer alt boyutlarda ve toplam akademik iyimserlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gilbert'in (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin toplam akademik iyimserliklerinde ve özyeterlik alt boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarının akademik iyimserliklerini ve akademik iyimserliğin bütün alt boyutlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin evli ya da bekâr olmaları, akademik iyimserlik düzeylerini bütün alt boyutlarda ve toplam akademik iyimserliklerinde anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır. Bu durum aile olmanın getirdiği duygusallık ve sorumluluğun öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalara engel olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin okullarının bulunduğu yer değişkeni akademik iyimserlik alt boyutlarından sadece velilere güven alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlik düzeyleri ile özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ise okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre, şehir merkezinde çalışan öğretmenler köyde çalışan öğretmenlere göre velilere daha fazla güvenmektedir. Bunun nedeni köydeki velilerin, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik beklentilerine yeterince cevap verememeleri olabileceği gibi köyde çalışan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması da olabilir. Kurz (2006) ve Woolfolk Hoy vd.'nin (2008) çalışmalarında ise şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köylerde ve kenar mahallelerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük akademik iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri ile özyeterlik ve velilere güven alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerindeki, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılıklara bakıldığında, hizmet yılı “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin, hizmet yılı “0-5 Yıl” ve “11-15 Yıl” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla akademik iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur. Erdoğan’ın (2013) çalışmasında 6-10 yıl arası ile 1-5 yıl arası hizmete sahip olan ilköğretim öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri arasında 6-10 yıl hizmeti olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre, anlamlı farkın genellikle daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği söylenebilir. Uzun (2014) ve Yalçın’ın (2013) çalışmalarında ise sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurz (2006), Ngidi (2012) ve Gilbert’in (2012) çalışmalarında ise öğretmenlerin hizmet yılları ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin özyeterlik alt boyutundaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılıklara bakıldığında, öğretmenlikte hizmet yılı “21-25 Yıl” olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan (0-5 Yıl) öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla özyeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmenlikte hizmet yılı “11-15 Yıl” olan öğretmenlerin, hizmet yılı “6-10 Yıl” olan ve kendilerinden daha yüksek hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha düşük özyeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Chang’in (2011) çalışmasında da 21 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin hem 11-20 yıl arası hem de 10 yıl ve altı deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek özyeterlik algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven alt boyutundaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılıklara bakıldığında, öğretmenlikte hizmet yılı “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olanların hizmet yılı “0-5 Yıl” olanlara göre anlamlı bir şekilde velilere daha fazla güvendikleri bulunmuştur. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinde beşinci yıllarından sonra velilere anlamlı bir şekilde daha fazla güvendikleri söylenebilir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlikte hizmet yılı “16-20 Yıl”, “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin hizmet yılı “6-10 Yıl” ve “11-15 Yıl” olanlara göre; hizmet yılı “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin de hizmet yılı “21-25 Yıl” olanlara göre velilere anlamlı bir şekilde daha fazla güvendikleri

sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin velilere daha fazla güvendikleri söylenebilir. Bunun nedeni, öğretmenlerin hizmet yıllarının artmasına bağlı olarak velilerle daha fazla ilişki kurmaları ve onları daha yakından tanıma imkânı bulmaları olabilir. Chang'ın (2011) çalışmasında da 21 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 11-20 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla velilere ve öğrencilere güvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, akademik iyimserliğin öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ise öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Chang'ın (2011) çalışmasında ise 21 yıldan fazla mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 10 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlere göre daha fazla akademik vurguya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlik düzeyleri ile velilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserliklerindeki sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında sınıf mevcudu “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin sınıf mevcudu “1-10 Kişi” olan öğretmenlere göre; sınıf mevcudu “31-40 Kişi” olan öğretmenlerin de sınıf mevcudu “11-20 Kişi” olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla akademik iyimserliğe sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgularda, sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin sınıf mevcudu az olan öğretmenlere göre daha fazla akademik iyimserliğe sahip olmaları dikkat çekicidir. Bunun nedeni, sınıf mevcuduna bağlı olarak öğrenci çeşitliliğinin artması sonucu öğretmenlerin farklı düzeyde öğrencilerle karşılaşmaları ve bu öğrenciler içerisinde üst düzey öğrencilerin varlığı olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven alt boyutundaki sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında sınıf mevcudu “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin sınıf mevcudu “1-10 Kişi” olan öğretmenlere göre; sınıf mevcudu “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi”, “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “11-20 Kişi” olan öğretmenlere göre; sınıf mevcudu “31-40 Kişi” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu

“21-30 Kişi” olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde velilere daha fazla güvendikleri bulunmuştur. Bu bulgularda da, sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu az olan öğretmenlere göre velilere daha fazla güvenmeleri dikkat çekicidir.

Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin akademik vurgu alt boyutundaki sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında sınıf mevcudu “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “11-20 Kişi” ve “21-30 Kişi” olan öğretmenlere göre; sınıf mevcudu “31-40 Kişi” olan öğretmenlerin de sınıf mevcudu “11-20 Kişi” olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde akademik vurgularının daha fazla olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, akademik iyimserliğin özyeterlik, öğrencilere güven ve yöneticilere güven alt boyutlarda ise sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Bağlılıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık düzeylerinin sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni, hem kadınlar hem de erkekler için öğretmenlik mesleğinin günümüz şartlarında birçok açıdan (çalışma koşulları, sosyal statü, ekonomi vb.) tercih edilebilir bir meslek olması olabilir. Hung ve Liu'nun (1999) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uştü (2014) ve Süral'ın (2013) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha fazla sevdiğini, Karaman'ın (2008) çalışmasında ise bayan öğretmenlerin mesleği daha yıpratıcı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. TEDMEM'in (2014) araştırmasında ise kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının mesleki haz alt boyutunda ise cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin mesleki haz alt boyutundaki bağlılıklarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu, yani kadın öğretmenlerin mesleklerini daha fazla haz alarak yaptıkları söylenebilir. Kadınların erkeklere göre daha duygusal olmaları öğretmenlik mesleğinden daha fazla haz almalarının nedeni

olabilir. Ancak Erdoğan'ın (2013) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin mesleki hazlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ile toplam mesleki bağlılık düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin evli veya bekâr olmalarının mesleki bağlılıklarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir. Ancak, Uştu'nun (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında bekâr öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hung ve Liu'nun (1999) çalışmasında ise evli öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sood ve Anand'ın (2010) çalışmasında da öğretmen eğitimcilerinin mesleki bağlılıkları arasında bekâr öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılık düzeylerinin okulun bulunduğu yer değişkenine göre şehir merkezinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre mesleki bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Köyde çalışan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının daha düşük olmasının nedeni; köyde çalışma koşullarının elverişsiz olması, öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemelerini sağlayacak imkânlar (kaynak, kurs, seminer vb.) yeterince ulaşamamaları olabilir. Ayrıca araştırmada, mesleki bağlılığın mesleki haz alt boyutunda da okulunun bulunduğu yer şehir merkezinde olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışanlara göre mesleki haz alt boyutunda daha fazla bağlılığa sahip oldukları söylenebilir. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin, şehrin onlara sunduğu meslekleri ile ilgili imkânları kullanıyor olmaları bu durumun nedeni olabilir. Araştırmada, mesleki bağlılığın sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarında ise okulun bulunduğu yer değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Linnansaari-Rajalin vd.'nin (2015) yaptığı araştırma ise okulun bulunduğu çevre ile öğretmenlerin mesleki bağlılıkları arasında çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıkları ile mesleki haz ve sosyal kazanım alt boyutlarında öğretmenlikte hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Mesleki kariyer alt boyutunda ise,

öğretmenlerinin öğretmenlikte hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıklarındaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında hizmet yılı “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin hizmet yılı “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 Yıl” ve “21-25 Yıl” olanlara göre, anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki bağlılığa sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulguya göre 26 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin, mesleğinin ilk beş yılını çalışan öğretmenler dışındaki kendilerinden daha az hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki bağlılığa sahip oldukları söylenebilir. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerle, 26 yılını geçmiş olan öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir şekilde farklılaşmamasının nedeni; mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin heyecan ve idealistliği ile mesleğin sonuna yaklaşan öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşma endişesinin verdiği mesleği sahiplenme güdüsü olabilir. Ancak, Uştü'nün (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında hizmet yılı 1-10 yıl olanlar ile 11-20 yıl olanlar arasında hizmet yılı 1-10 yıl olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. TEDMEM'in (2014) araştırmasında ise öğretmenlerin yarısı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına olan inançlarının öğretmenlik yaptıkça azaldığını ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada, 25 yıldan daha fazla deneyimi olan öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Kurz'un (2006) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet yılının mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hung ve Liu'nun (1999) çalışmasında ise öğretmenlerin hizmet yılı ile mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının mesleki haz alt boyutundaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında hizmet yılı “21-25 Yıl” ve “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin hizmet yılı “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl” ve “16-20 Yıl” olanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki hazzı sahip oldukları bulunmuştur. Erdoğan'ın (2013) çalışmasında ise 6 yıl ve üzeri hizmet yılı olan ilköğretim öğretmenlerinin 1-5 yıl hizmeti olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla mesleki hazzı sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, anlamlı farkın genelde daha fazla hizmet yılına sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım alt boyutundaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında hizmet yılı “16-20 Yıl” olan öğretmenler, hizmet yılı “6-10 Yıl” olanlara göre mesleklerinde anlamlı bir şekilde daha fazla sosyal kazanıma sahip olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca araştırmada, hizmet yılı “26 Yıl ve Üzeri” olan öğretmenlerin hizmet yılı “6-10 Yıl”, “11-15 Yıl”, “16-20 yıl” ve “21-25 Yıl” olanlara göre mesleklerinde anlamlı bir şekilde daha fazla sosyal kazanıma sahip olduklarını düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki bağlılıkları ile sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutlarında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki haz alt boyutunda ise sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki haz alt boyutundaki sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklara bakıldığında sınıf mevcudu “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin sınıf mevcudu “1-10 Kişi” olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki hazzı sahip oldukları bulunmuştur. Bunun nedeni; “1-10 Kişilik” sınıflara genelde köyde çalışan öğretmenlerinin sahip olması ve yukarıda belirtilen sonuçlarda da görüldüğü üzere köyde çalışan öğretmenlerin şehir merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha az mesleki hazzı sahip olmaları olabilir. Aynı zamanda araştırmada, sınıf mevcudu “21-30 Kişi”, “31-40 Kişi” ve “41 ve Üzeri Kişi” olan öğretmenlerin sınıf mevcudu “11-20 Kişi” olan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki hazzı sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Uştu'nun (2014) çalışmasında ise bu çalışmadan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarında sınıf mevcudu 1-30 kişi olanlar ile 31 ve üstü olanlar arasında 1-30 kişi olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kurz'un (2006) araştırmasında ise sınıftaki öğrenci sayısının mesleki bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Akademik İyimserlikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen alt boyutu ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen alt boyutu ile akademik iyimserliğin velilere güven alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarında ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile akademik iyimserliğin velilere güven alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın iletişim ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile akademik iyimserliğin

velilere güven alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarında ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın davranış yönetimi ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile akademik iyimserliğin velilere güven alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın motivasyon ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf yönetimi becerileri ile akademik iyimserliklerinin özyeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutları ve toplam akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin bütün alt boyutlarındaki ve toplam akademik iyimserliklerindeki artışın sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak Sezgin ve Erdoğan'ın (2015) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak, Gilbert'in (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin öğrencileri kontrol altında tutmaya dönük anlayışlarıyla toplam akademik iyimserlikleri, akademik iyimserliğin özyeterlik boyutu ve güven boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri kontrol altında tutmaya dönük anlayışlarıyla akademik iyimserliğin akademik vurgu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ngidi'nin (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin hümanistik sınıf yönetimi anlayışları ile akademik iyimserlikleri arasında çok düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenci

merkezli eğitim anlayışları ile akademik iyimserlikleri arasında ise pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz alt boyutu ve toplam mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin öğrenme-öğretme süreci alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin iletişim alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın iletişim ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz, sosyal kazanım ve

mesleki kariyer alt boyutları ve öğretmenlerin toplam mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın davranış yönetimi ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağlılıkları arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın motivasyon ile ilgili sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağlılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam sınıf yönetimi becerileri ile mesleki bağlılıklarının sosyal kazanım alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağlılıklarındaki artışın sınıf yönetimi becerilerini de arttıracığı söylenebilir. Sezgin ve Erdoğan'ın (2015) çalışmasında da bu çalışmayla benzer olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki hazları ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Canrinus vd.'nin (2012) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile sınıfla ilgili özyeterlikleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ware ve Kitsantas'ın (2007) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile sınıf yönetimi etkililiği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin özyeterlik alt boyutu ile mesleki bağlılıklarının mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları ve

toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin özyeterlik alt boyutu ile mesleki bağılıklarının sosyal kazanım alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın özyeterlikle ilgili akademik iyimserliklerini de arttıracığı söylenebilir. Bogler ve Somech'in (2004) yaptıkları çalışmada da bu bulguyu destekler nitelikte, öğretmenlerin özyeterlikleri ile mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve özyeterliğin mesleki bağılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven alt boyutu ile mesleki bağılıklarının mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin velilere güven alt boyutu ile mesleki bağılıklarının sosyal kazanım alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarında ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın velilere güvenle ilgili akademik iyimserliklerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin öğrencilere güven alt boyutu ile mesleki bağılıklarının mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın öğrencilere güvenle ilgili akademik iyimserliklerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin yöneticilere güven alt boyutu ile mesleki bağılıklarının mesleki haz ve sosyal kazanım alt boyutları ve toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin yöneticilere güven alt boyutu ile mesleki bağılıklarının mesleki kariyer alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarında

ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın yöneticilere güvenle ilgili akademik iyimserliklerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin akademik vurgu alt boyutu ile mesleki bağılıklarının mesleki haz ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserliklerinin akademik vurgu alt boyutu ile mesleki bağılıklarının sosyal kazanım alt boyutu arasında ise pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın akademik vurgu ile ilgili akademik iyimserliklerini de arttıracığı söylenebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin toplam akademik iyimserlikleri ile mesleki bağılıklarının mesleki haz, sosyal kazanım ve mesleki kariyer alt boyutları ve toplam mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağılıklarının bütün alt boyutlarındaki ve toplam mesleki bağılıklarındaki artışın öğretmenlerin akademik iyimserliklerini de arttıracığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguları destekler nitelikte, Sezgin ve Erdoğan'ın (2015) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki hazları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kurz'un (2006) çalışmasında da öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ile mesleki bağılıkları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık Tarafından Yordanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve akademik iyimserlik, sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %33'ünü açıklamaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte, Woolfolk Hoy vd.'nin (2008) çalışmasında da hümanistlik bir sınıf yönetimi anlayışının akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ngidi'nin (2012) çalışmasında ise araştırma bulgularından farklı olarak hümanistlik bir sınıf yönetimi anlayışının akademik iyimserliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin öğrenci

merkezli eğitim anlayışlarının akademik iyimserliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve varyansın %10'unu açıkladığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu çalışmalar ışığında, akademik iyimserliğin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve sınıf yönetiminde önemli bir varyansı açıkladığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve mesleki bağlılık, sınıf yönetimi becerilerindeki toplam varyansın %14'ünü açıklamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri, mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır ve akademik iyimserlik mesleki bağlılıktaki toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır. Kurz'un (2006) çalışmasında da bu çalışmayla benzer olarak öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin, mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve mesleki bağlılıktaki toplam varyansın %16'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları birlikte, sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık birlikte sınıf yönetimindeki toplam varyansın %35'ini açıklamaktadır. Göreli önem düzeyleri ise sırasıyla akademik iyimserlik ve mesleki bağlılık şeklindedir.

5.9. Öneriler

5.9.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerin akademik iyimserlikleri sınıf yönetimi becerilerinin yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Bu oldukça yüksek bir orandır. Buna göre öğretmenlerin akademik iyimserliklerini yükseltmek için özellikle velilerin, öğrencilerin ve yöneticilerin öğretmenlere güven verecek davranışlarda bulunmaları gerekmektedir.
- Araştırma bulgularına göre mesleğinin ilk yıllarını çalışan sınıf öğretmenleri velilere daha az güvenmektedirler. Bu durum onların akademik iyimserliklerini genel olarak olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle özellikle mesleğinin ilk yıllarını çalışan sınıf öğretmenlerinin velilerinin, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok katkı sağlamaları için eğitimlere alınmaları önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarını daha üst düzeye çıkarmak için öğretmenlik mesleğinden elde edilen sosyal kazanımlar (özlük hakları, saygınlık vb.) artırılabilir. Ayrıca mesleki kariyerlerini ilerletmeleri için mesleki çalışmalara zaman ayırmalarını sağlayacak düzenlemeler (mesleki eğitim kursları, lisansüstü eğitim fırsatları, yabancı dil eğitimleri vb.) yapılabilir.
- Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları, mesleklerinin orta yıllarında düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını arttıracak etkinlikler düzenlenmeli, meslekleri ile ilgili olarak başarıma duygusunu yaşamaları sağlanmalıdır.
- Araştırma bulgularına göre şehirde çalışan sınıf öğretmenleri köyde çalışan öğretmenlere göre mesleklerinden daha fazla haz almaktadırlar ve mesleki bağlılıkları daha yüksektir. Bu nedenle şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki imkânları mümkün olduğunca köyde çalışan öğretmenler için de sağlanmalıdır.

5.9.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada geliştirilen “akademik iyimserlik ölçeği” ve öğretmenlerin “mesleki bağlılık ölçeği” gelecek araştırmalarda kullanılabilir.
- Sınıf yönetimi becerileri öğretmenlik mesleği denildiğinde akla gelen temel becerileri kapsar. Dolayısıyla öğretmenler bu becerilerdeki eksikliklerini ifade etmek istemeyebilirler. Bu nedenle sınıf yönetimi becerileri gözlem yoluyla da ölçülmelidir.
- Öğretmenlerin velilere olan güvenlerinin düşük olmasının nedenleri nitel yöntemlerle araştırılabilir.
- Öğretmenlerin mevcut sınıflarındaki deneyim yılları ile akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğrencilerin akademik iyimserlikleri araştırılabilir.
- Akademik iyimserliği yüksek olan öğretmenler belirlenerek akademik iyimserliklerini nasıl geliştirdikleri veya yüksek tuttıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aalsvoort, G. M. V., Lepola, J., Overtoom, L. & Laitinen, S. (2015). Motivation of young students: a cross-cultural evaluation of a model for motivational orientations. *Research Papers in Education*, 30 (1), 114–131.
- Adams, C. M. & Forsyth, P. B. (2013). Revisiting the trust effect in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114 (1), 1 – 21.
- Adelman, H. & Taylor, L. (2011). A resource aid packet on school engagement, disengagement, learning supports & school climate. *UCLA Center*. Retrieved January 01, 2015, from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schooleng.pdf>
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343- 361.
- Akbaşı, S. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. R. Sarpkaya (ed.), *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı) (ss. 117-139) içinde. Ankara: Anı.
- Akgül, M. ve Yıldırım, F. (1995). Eğitim araçlarının kullanımında ergonomik ölçülerin önemi, 5. *Ergonomi Kongresi* (ss. 428-437) içinde. İstanbul: MPM Yayınları.
- Akhavan, N L. (2011). The effects of coaching on teacher efficacy, individual academic optimism and student achievement. Unpublished Ph. D Thesis, California State University. Fresno.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Akın, U. (2007, Eylül). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksüt, M. (2010). *Derslerle ilgili süre kullanımı*. Z. Kaya (ed.), *Sınıf Yönetimi*. 10. Baskı (ss. 267-285) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexander-Ramı, C. (2011). *Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and the mentoring experience*. Unpublished Ph. D Thesis, Northcentral University. Arizona
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Allen, N.J. & Grisaffe, D.B. (2001). Employee commitment to the organization and customer reactions: Mapping the linkages. *Human Resource Management Review*, 11, 209-236.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63 (1), 1-18.
- Arı, R. & Saban, A. (1999). *Sınıf yönetimi*. Konya: Günay Ofset.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16, 42-56.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Ataman, A. (2003). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (ss. 185-204) içinde. Ankara: Nobel.
- 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. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baier, A. (1986). Trust and anti trust. *Ethics*, 96 (2), 231-260.
- Balay, R. (2014). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Bandura A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık,
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bayram, N. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi (4. Baskı)*. İstanbul: Ezgi Kitabevi.

- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*. 28 (1), 7-15.
- Beard, K. S. & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: a test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46 (3), 426-458.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of Individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1136-1144.
- Berberoğlu, G. (2003). Planning Classroom Test. In R. Fernández-Ballesteros (ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. (pp. 726-731), 2. Sage Publications.
- Bevel, R. K. (2010). The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama. Unpublished Ph. D Thesis, The University of Alabama, Alabama.
- Biehler, R. F. & Snowman, J. (1997). Definition of motivation. Psychology applied to teaching. Retrieved January 05, 2015, from <http://college.cengage.com/education/pbl/tc/motivate.html#motivation>
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Blau G. (2001). On assessing the construct validity of two multidimensional constructs: occupational commitment and occupational entrenchment. *Human Resource Management Review*, 11, 279-98.
- Blau, G J., Paul, A. & St.John, N. (1993). On developing a general index of work commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 42, 298-314.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment, *Journal Of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal Of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

- Bodie, J. (1998). Teaching technology technique. *Black Issues in Higher Education*, 15 (13), 48-49
- Bogle, R. & Nir A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job emands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), 541–560.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-289.
- Bowling, A. (2005). Quantitative social science: the survey. In A. Bowling & S. Ebrahim (eds.), *Handbook of health research methods: investigation, measurement and analysis* (pp. 190-214). Berkshire: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Education Leadership*. 45 (2). Retrieved June 16, 2015 from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198710_brophy.pdf
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learning (Second Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474.
- Buğday, F. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bull, S. L. & Solity, J. E. (1996). *Classroom management: Princibles to Practice*, London and New York: Routledge.
- Burgess, R. & Turner, S. (2000), Seven key features for creating and sustaining commitment, *International Journal of Project Management*, 18, 225-233.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. Baskı). Ankara: Pegem A.

- Büyükalan Filiz, S. (2011). İletişim ve etkileşim. M.Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (ss.125-154) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükalan Filiz, S. (2009). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (ed.). *Sınıf Yönetimi* (10. Baskı). (ss.211-241) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (16. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Cameron, M. & Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention. *Children and Schools*, 28 (1),15-22.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators or teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. (2. Baskı). Ankara: Anı..
- Ceylan, C. ve Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli çoklu regresyon ile analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (20) 1, 105-120.
- Chang, I-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management* (31) 5, 491-515
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26 (2), 177-190.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ahmet Apay (çev.). Ankara: Anı.
- Cole, P. G. & Chan, L. K.S. 1994. *Teaching Principles and Practice*. French Forests: Pearson Education Australia.

- Clifford, J. M. (1989). An analysis of the relationship between attitudinal commitment and behavioral commitment. *The Sociological Quarterly*, 30 (1), 143-158.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed.)*. New York: Psychology Press.
- Cook, J. & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*. 53, 39-52.
- Cooper, J. M. (2011). The Effective Teacher. In James M. Cooper (ed.) *Classroom teaching skills (9th ed.)*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Cummings, C. B. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Virginia: ASCD.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 260-273.
- Çakmak, M. (2003). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (3. Baskı)* (ss. 43-84) içinde. Ankara: Nobel,
- Çalık, T. (2003). *Yeni öğretim yılına hazırlık*. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (3. Baskı)* (ss. 149-167) içinde. Ankara: Nobel,
- Çelik, V. (2009). *Sınıf Yönetimi (5. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. ve Gözler, A. (2007, Eylül). Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini algılama düzeyleri. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

- Çetin, M., Cihangiroğlu, N. ve Türk, Y. Z. (2010). Bir grup eczacının mesleki bağlılık algılarının incelenmesi, *Pamukkale Tıp Dergisi*, 3(3), 125-130.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve lisrel uygulamaları (2. Baskı)* Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilişim*, 44, 123-142.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6-13.
- Davenport, T H. & Prusak, L. (2001). İş dünyasında bilgi yönetimi: Kuruluşlar ellerindeki bilgiyi nasıl yönetirler. Günhan Günay (çev.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Davies, İ. K. (1981). *Instructional technique*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Dean, S. D. (2011). *Collegial leadership, teacher professionalism, faculty trust: predicting teacher academic optimism in elementary schools*. Unpublished Ph. D. Thesis, The University of Alabama, Alabama.
- Dinçer, S. ve Yeşilpınar-Uyar, M. (2015). E-öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (4), 453-470.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Donovan, S. R. (2014). Learning from academically optimistic teachers: supporting teacher academic optimism. Unpublished Ph. D Thesis, Northeastern University, Boston.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati (37. Baskı)*. Ankara: Sistem.

- Dönmez, B. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quin (eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 263-278). San Francisco: Berrett-Koehler .
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Edwards, M. & St. J. (2010). *The relationship between administrator and teacher perceptions of academic optimism and scholastic achievement of children from poverty*. Unpublished Ph. D Thesis, Mercer University, Atlanta.
- Eke, B. (1987). Bir sosyal sınıf belirleyicisi olarak meslek faktörü. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, Prof. Dr. S. F. Ülgener'e Armağan*, 43.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110
- Ekici, G. (2014). Öğretim yönetimi. E. Karip (ed.). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı) (ss. 71-112) içinde. Ankara: Pegem A.
- Elma, C. (2014). Sınıf içi istenmeyen davranışlar ve yönetimi (1. Baskı). T. Argon. ve S. Nartgün (ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 219-252) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2009, Mayıs). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *The First International Congress Of Educational Research*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H. ve İbiş, M. (2004). Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli. *İzmir İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği*. Erişim: 29 Ağustos 2015 <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s76/yazarlar/Oguz.htm>
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Erdem, F. (2003). *Sosyal Bilimlerde Güven*, Ankara: Vadi.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş.
- Erdoğan, İ. (2010). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (13. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: the mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: a mediation analysis. *Social Psychology Education*, 17 (1), 73–104.
- Ergün, M. (2014). Sınıfta motivasyon. E. Karip (ed.), *Sınıf yönetimi (12.Baskı)* (ss. 133-148) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, Z. N. (2009). İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkılıç, T. A. (2008). Zaman yönetimi. H. Kıran (ed.). *Etkili sınıf yönetimi (4. Baskı)* (ss. 125-149) içinde. Ankara: Anı.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Sınıf Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi*. Ahmet Aypay (çev.). Ankara: Nobel.
- Finger, J. & Bamford, B. (2010). Ölçme ve değerlendirmenin yönetimi. Aytunga Oğuz ve Ergin Erginer (çev.). Turgut Karaköse (çev. ed.). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kitabı* (ss. 2-91) içinde. Ankara: Nobel.

- Finger, J. & Bamford, B. (2010). Öğretim becerilerinin yönetimi. Kürşat Yılmaz ve Ebru Oğuz (çev.). Turgut Karaköse (çev. ed.). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kitabı* (ss. 194-243) içinde. Ankara: Nobel.
- Fisher, J. (2003). Student behavior. In McLeod, Joyce. Fisher, Jan. & Hoover, Ginny (eds.), *Key elements of classroom management: managing time and space, student behavior and instructional strategies* (pp. 59-122). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- Foxworthy, J. E. (2006). *Teachers' beliefs about classroom management*. Unpublished Master Thesis. Lakehead University, Ontario.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*. 43 (1), 34 – 47.
- Garrod, S. A.R. & Maziar, C. M. (1988). Development of classroom management skills. *IEEE Transactions On Education*, 31 (2), 128-132.
- Gaus, J. M. (1936). A the theory of organization in public administration. In John M. Gaus, Leonard D. White & Marshall E. Dimock (eds.), *The frontiers of public administration*. Chicahgo: University of Chicago Press.
- Gençoğlu, C. (2006). *Üniversite öğrencilerinin iyimserlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers “verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (adhd) students” behaviours within a classroom environment. *Australian Journal Of Teacher Education*, 36 (7), 17-30.
- Gilbert, M. J. (2012). *The Relationship between pupil control ideology and academic optimism*. Unpublished Ph. D Thesis, Seton Hall University, South Orange.

- Gilpatrick, R. S. H. (2010). Classroom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement. Unpublished Ph. D Thesis, Walden University, Minneapolis.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2),479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Goddard, R. D., Salloum, S. J., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: evidence from michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45 (2), 292-311.
- Goleman, D. (1998) *İşbaşında duygusal zekâ*. Handan Balkara (çev.). İstanbul: Varlık.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi (5. Baskı)* Sermin Karakale (çev.). İstanbul: Profil.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631-645.
- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles-1. *Administrative Science Quarterly*, 2 (3), 281-306.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Gray, D. B. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri*. M. Bahaddin Acat (çev. ed.). Ankara: Nobel.

- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462 – 482.
- Grossnickle, D. R. & Thiel, W. B. (1988). *Promoting effective student motivation in school and classroom: A practitioner's perspective*. Reston: National Association of Secondary School.
- Güçlü, N. (2012). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (ed.), *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı) (ss. 17-55) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Güner, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güney, S. (2004), *Açıklamalı yönetim-organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güvercin, M. (2013). *Academic optimism, organizational citizenship behaviors, and student achievement at charter schools*. Unpublished Ph. D Thesis, The University Of Houston-Clear Lake, Texas.
- Hallmark, B. S. (2013). *Examining the relationship between academic optimism and student achievement: A multi-level approach*. Unpublished Ph. D Thesis, Texas A & M University Texas A & M University, Texas.
- Hofstetter, C. R., Zuniga, S. & Dozier, D. M. (2001). Media self-efficacy: Validation of a new concept, *Mass Communication and Society*, 4 (1), 61-76.
- Hollingsworth, P. M. & Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri*. Tanju Gürkan, Erten Gökçe, Duygu S. Güler (çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları. No: 214.
- Hooper, D. (2012). Exploratory Factor Analysis. In H. X. Chen (ed.), *Approaches to Quantitative Research : A Guide for Dissertation Students* (pp. 1-32). Cork: Oak Tree Press.
- Hoşgörür, V. (2010). İletişim. Z. Kaya (ed.) *Sınıf yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Hoy , W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 425-446.
- Hoy , W. K., Tarter, C. J. & Woolfolk Hoy, A. (2006a). Academic optimism of schools. W.K.Tarter & C. Miskel (Eds.). *Contemporary issues in educational policy and school outcomes* (pp. 135 – 156). Greenwich: Information Age.
- Hoy, W. (2012). School charecteristics that make a difference for the achivement of all students: A 40- year odys. *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-98.
- Hoy, W. K & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. (2015). Academic optimism of schools. Retrieved January 10, 2015, from <http://www.waynehoy.com/collective-ao.html>
- Hung, A. & Liu, J. (1999), Effects of stay-back on teachers' professional commitment, *International Journal of Educational Management*, 13 (5), 226 – 241.
- İçöz, D. (2014). *Algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkileri: Kayseri imalat sanayinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlğan, A. (2011). Örgüt ve yönetim bilimine giriş. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (3. Baskı)* (ss. 73-96) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Jepson, E. & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 183-197.
- Jones, G. R. & George, J. M. (1998). The Experience and evolution of trust: implications for cooperation and teamwork. *The Academy of Management Review*, 23, (3), 531-546.
- Jones, G. R., George, J. M. & Hill, C. W. L. (2000). *Contemporary management* (2nd ed.). Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklentileri nelerdir?* Yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24.Basım). Ankara: Nobel Akademi.
- Karip, E. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplin. E. Karip (ed.). Sınıf yönetimi (5. Baskı) (ss. iii) içinde. Ankara: Pegem A.
- Karslı, M. D. (2007). Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (ed.). Sınıf yönetimi (ss. 147.-163) içinde. Ankara: Pegem A.
- Kaya, D. ve Zerenler, M. (2014). *Çalışma Hayatında Psikolojik Sermaye, Mesleki Bağlılık ve Kariyer Planlamasına Genel Bakış*. Ankara: Nobel.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kerimgil Çelik, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between Individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (3), 621-634.
- Kinloch, K. E. (2012). *A comparison of teacher classroom management practices and presage variables on high and low performing elementary schools*. Unpublished Ph. D Thesis, South Carolina State University, South Carolina.
- Kıroğlu, K. (2012). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş*. K. Kıroğlu ve C. Elma (ed.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kısaç, İ. (2014). Öğretmen-öğrenci iletişimi. E. Karip (ed.), *Sınıf yönetimi* (12. Baskı) (ss. 113- 132) içinde. Ankara: Pegem.
- Kiraz, Z. (2014). Öğretimin yönetimi. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı) (ss. 149.-166) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Kline, R B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, (2), 203-210.
- Kohen, L. (2006). *Etkili sınıf yönetimi için uygun sınıf ortamının yaratılmasında öğrenci ve öğretmen beklentileri istanbul'daki üniversitelerden bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (istanbul ili kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Korkut, K., ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 146-156.
- Kumarakulasingam, T. M. (2002). *Relationships between classroom management, teacher stress, teacher burnout, and teachers' levels of hope*. Unpublished Ph. D Thesis, University of Kansas, Lawrence.
- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kurz ,N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession*. Unpublished Ph. D Thesis, The Ohio State University, Ohio.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Lachman, R. & Aranya, N. (1986). Evaluation of alternative models of commitments and job attitudes of professionals. *Journal of Occupational Behaviour*, 7 (3), 227-243.
- Laing, K. A. (2011). Factors that influence student motivation in the middle and high school french language classroom. *Reports – Research*, Retrieved November, 24, 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518703.pdf>
- Lazar, A. (2013). Learner autonomy and its implementation for language teacher training. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 76, 460-464.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.

- Leung, C. M. & Lamb, S. F. (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 114–125.
- Linnansaari-Rajalin, T., Kivimäki, M., Ervasti, J., Pentt, J., Vahtera, J. & Virtanen, M. (2015). School neighbourhood socio-economic status and teachers' work commitment in Finland: Longitudinal survey with register linkage. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*. 21 (2), 131-149.
- Little, C. R. (2011). *Teacher academic optimism: A study of teachers' academic optimism and students' perceptions*. Unpublished Ph. D Thesis, Cardinal Stritch University. Milwaukee.
- Lorsbach, A. W. & Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167.
- Lynn, S J. (2013). *Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization, and teacher cohesiveness*. Unpublished Ph. D Thesis, Fordham University, New York.
- Macrae, S. (1998). Classroom management and organization. In Justin Dillon & Meg Maguire (eds.), *Becoming a teacher* (pp. 128-140). New York: Open University Press.
- Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques instructional equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-18.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B. & Foseid, M. C. (2005). *Handbook for classroom management that works*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- McCaslin, M. & Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21, 4-17.
- McDaniel, T. R. (1994). How to be an effective authoritarian: A back-to-basics approach to classroom discipline. *The Clearing House*, 67 (5), 254-256.

- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principalleadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students, *Leadership and Policy in Schools*, 5 (3), 203-29.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth*. Unpublished Ph. D Thesis, The Ohio State University, Ohio.
- McLeod. J. (2003). Time and classroom space. In Joyce McLeod, Jan Fisher and Ginny Hoover (eds.). *Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies* (pp. 1-58). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: a study of teacher cognition, emotion, and strategy usage associated with externalizing student behavior*. Unpublished Ph. D Thesis, University of California, Los Angeles.
- Memişoğlu, S. P. (2008). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Çelikten (ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (ss. 3-26) içinde. Ankara: Anı.
- Mertler C. A. & Vannatta R.A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation* (3rd ed.). CA: Pyrczak Publishing.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three- component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 299-326.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C, A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extensionand test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.

- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings*. Unpublished Ph. D Thesis, Capella University, Minnesota.
- Moore, K. D. (2003). *Öğretim becerileri*. Nizamettin Kaya (çev.). Ankara: Nobel.
- Morrow, P.C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. *The Academy of Management Review*, 8 (3), 486-500.
- Morrow, P. C. & Wirth, R. E. (1989). Work commitment among salaried professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 34 (1), 40–56.
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middleschools in mississippi*. Unpublished Ph. D Thesis, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*. 38 (2), 139-150.
- Ntoumanis, N. (2001). *A Step-by-Step Guide to SPSS for Sport and Exercise Studies* (1st ed.). New York: Routledge.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill.
- Nur, İ. (2012). *Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Nyhan, R. C. & Marlowe, H. A. (1997). Development and psychometric properties of the organizational trust inventory. *Evaluation Review*, 21 (5), 614-35.
- Nyhan, R. C. (2000). Changing the paradigm: Trust and its role in public sector organizations. *American Review of Public Administration*, 30 (1), 87-109.
- Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2008, Haziran). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Conference On Educational Science*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

- Oktay, A.(2010). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O.Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (ed.). *21. yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi (2. Baskı)* (ss.1-19) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Okutan, M. (2010). Yönetimle ilgi temel kavramlar ve kuramlar. S.Akyıldız (ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (1. Baskı)*. Trabzon: Celebler.
- Opendakker, M-C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21
- Oyinloye, G. O. (2010). Primary school teachers perception of classroom managementand its influence on pupils' activities. *European Journal Of Educational Studies*, 2 (3), 305-312.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment*. Senior Theses and Capstone Projects, Dominican University of California, California.
- ÖEYGM (2016), Öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanı. *Öğretmenlik meleği genel yeterlikleri* (ss. 23-27) içinde. Erişim: 04 Nisan 2016, http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf
- Özdem, G. (2008). Sınıfta zaman yönetimi. Birol Yiğit (ed.) *Sınıf yönetimi teorik ve pratik uygulamalar* (1. Baskı) (ss. 159-170) içinde. İstanbul: Kriter.
- Özdemir, S. (2011). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. M.Çağatay Özdemir(ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı)(ss.1-15), Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10 (1). 1-23.
- Özden, Y. (2014). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. E. Karip (ed.). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı) (ss. 35-69) içinde. Ankara: Pegem.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve

karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 617-635.

Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özkılıç, R. (2003). Sınıfta zaman yönetimi. L. Küçükahmet (ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (3. Baskı) (ss. 85-101) içinde. Ankara: Nobel.

Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-14.

Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193-203.

Pntrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning compenents of classroom academic performance. *Journal of Eduational Psyehology*, 82 (1), 33-40.

Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41 (4), 574-599.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. Şakir Çankır ve Nihan Demirkasımoğlu (çev. ed.). Ankara: Anı.

Rousseau, D. M., Sıtkın, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). Not so different after at all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-405.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.

Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sağır, M. (2014). Sınıfta motivasyon süreci. T. Argon ve Ş. Sezgin Nartgün (ed.) *Sınıfyönetimi* (1. Baskı) (ss. 121-148) içinde. Ankara: Maya Akademi.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Retrieved August 19, 2015, from http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Pr oper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effect of optimism on psychological and physical well-being: Thorical over view and emprical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228.
- Scholl, R. W., (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Rewiev*, 6 (4), 589-599.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci; SPSS ve LISRE Uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism. How to change your mind and your life* (2nd ed.) New York: Pocket Books.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, F ve Erdoğan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 7-19.
- Shah, M. & Abualrob, M. M. A. 2012. Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 950 – 954.
- Shapiro, L. E. (1998). Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek. Ümran Kartal (çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Shin, S. & Koh, M.-S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39 (2), 286-309.
- Shore, L. M. & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employees behavior: comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 7(5), 774-780.
- Sims, R. (2011). *Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship*. Unpublished Ph. D Thesis, The University of Alabama, Alabama.
- Sills, D. L. (1968). Occupation. *International encyclopedia of the social sciences* (C 11). New York: The McMillan
- Smith, K. D. (2014). Public secondary school teachers in north carolina: levels of idealism and relativism, and their impact on occupational commitment. Unpublished Ph. D Thesis, North Carolina State University, North Carolina.
- Smythe, A. F. & Robertson, I. T. (1999). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90, 333-347.
- Snyder, D. W. (1998). Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*. 84 (4), 37-40.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Beta.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2011). Sınıfta etkili öğrenme. M.Ç. Özdemir(ed.) Sınıf yönetimi (1. Baskı). Ankara: Pegem.
- Sood, V. & Anand, A. (2010). Professional commitment among b. ed. teacher educators of himachal pradesh. *E-Journal of All India Association for*

Educational Research (EJAIER), 22 (1). Retrieved February 19, 2016, from <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7..pdf>

- Sönmez, V. (2003). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara. Anı.
- Stevens, J. P. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences (3rd ed.). New Jersey: Lewrence Erlbaum.
- Sulistyo, D. (1997). Role perception and professional commitment of high school population education teachers: A case study in yogyakarta province, Indonesia. Unpublished Ph. D Thesis, The Florida State University College of Education, Florida.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretme Stilleri, Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- şahin, I. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.
- şişman, M. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tak, B. ve Çiftcioğlu, N. Aydem. (2008). Mesleki bağlılık ile çalışanların örgütte kalma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik görgül bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 63(4). 155-178.
- Tan. ř. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tauber, R. T. (1999). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Westport: Greenwood Press.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel.
- Taylor, B. (2009). Classroom management impacts student achievement: Tips to thrive and survive. Retrived 22, March 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506815.pdf>

- TDK, *Güncel türkçe sözlük*. Erişim: 20 Ocak 2015, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56f5c5a93cd1b0.30050847
- TEDMEM (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. *Türk Eğitim Derneği Rapor Dizisi: 3*, Ankara.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet(ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 67-92) içinde. Ankara: Nobel.
- Thompson, J. J. (1994). Sözcüklere dökülmeyenler: Sınıfta sözsüz iletişim. Akif Ergin (çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 529-546.
- Tok, Ş. (2008). Öğretimin yönetimi. H. Kıran (ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (4. Baskı). (ss. 83-123) içinde. Ankara: Anı.
- Tomul. E. (2008). Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi. H. Kıran (ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (4. Baskı). (ss. 151-180) içinde. Ankara: Anı.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprakçı, E. (2013). *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, 547- 593.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters; leadership for successful schools* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Tschannen-Moran, M. Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2). pp. 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2014). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53 (1), 66 – 92.

- Turan, S. (2008). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (ed.), *Sınıf yönetimi* (6. Baskı) (ss 1-19) içinde. Ankara: Öğreti.
- Tutkun. Ö. F.(2010). Sınıf düzeni. Z. Kaya (ed.), . *Sınıf yönetimi* (10. Baskı) (ss. 235-265) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, M. (2011). Sınıfta yerleşim düzeni. Ç. Özdemir (ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı) (ss. 285-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Uştu, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uysal, H.T. (2013). Stajyer çalışanların mesleki bağlılık gelişimine örgüt ikliminin etkisi. *Business and Economics Research Journal*, 4 (3), 93-110.
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ün Açıkgöz. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wagner, C. A. & Dıpaola. M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21, 893-926.
- Wagner, C. A. (2008). *Academic optimism of virginia high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement*. Unpublished Ph. D Thesis, The College of William and Mary, Virginia.

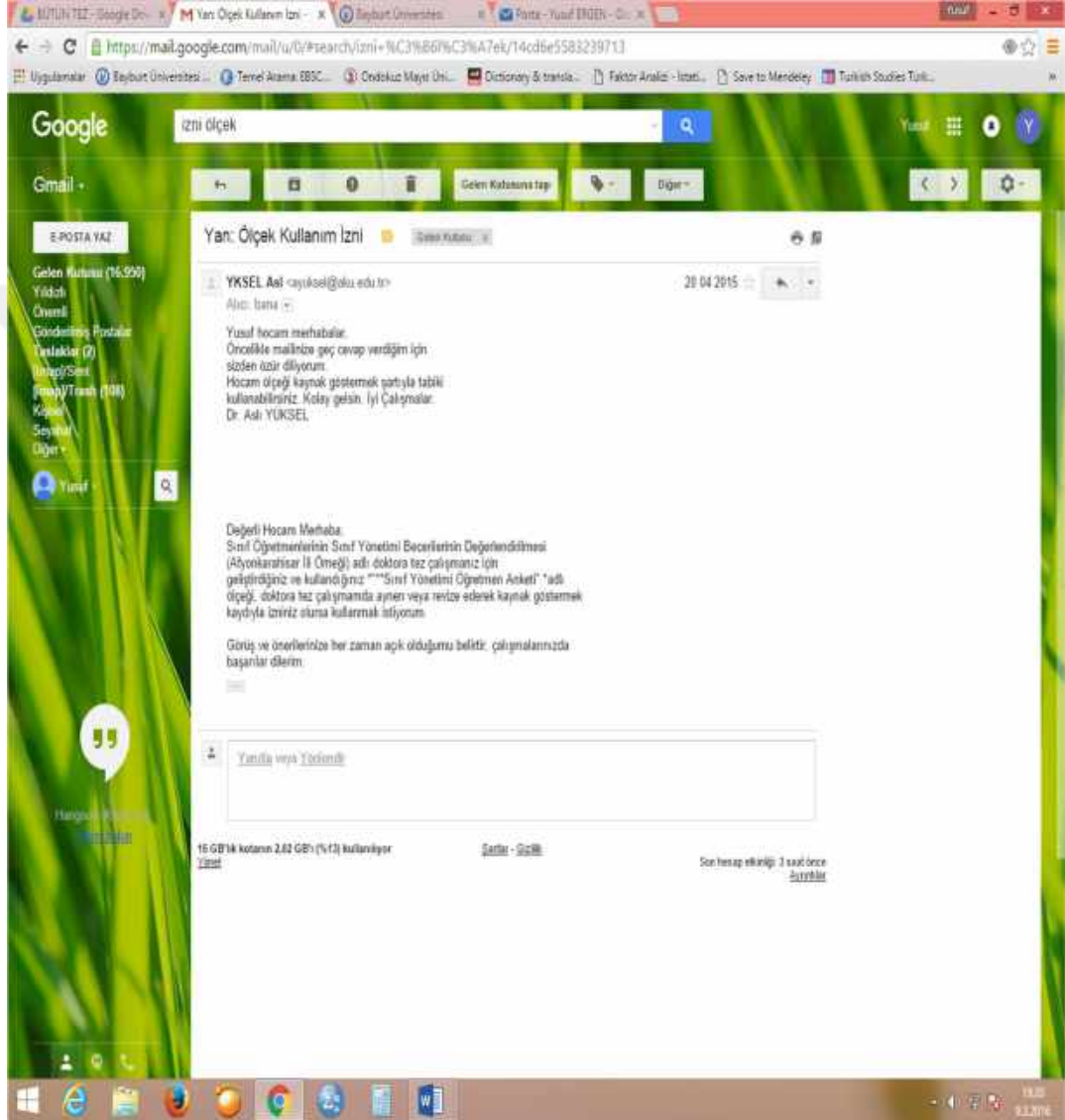
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment, *Journal of Educational Research*, 100 (5), 303-310.
- Warman, J. A. (1999). *Classroom arrangement and student behaviour*. Unpublished Master Thesis, Lakehead University School of Education, Ontario.
- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities. Retrieved November 21, 2014, from <https://core.ac.uk/download/files/52/83036.pdf>
- Weinstein, C. & Mignano, J. A. (2007). *Elementary classroom management; lessons from research and practice* (4th. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. *Theory Into Practice*, 42 (4), 269-276.
- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Wiener, Y. & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behavior*, 10 (1), 47-52.
- Wong, H. K. & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View: Harry K. Wong Publications.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4), 343–356.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching And Teacher Education*, 24 (4), 821-835.
- Wragg, E. C. (2001). *Class management in the primary school (Successful teaching series)* (2nd. Ed.). London: Routledge Falmer.

- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 395-412.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yeşilmen, N. (1983). *Sınıf içi sözlü öğretimin etkileşim analizi yönetimi ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 274-295.
- Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf Yönetimi ve yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz(ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 1-20) içinde. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 148-164.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK: 1

ÖLÇEK KULLANIM İZNI



EK: 2

ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73302031-44-E.10523841
Konu: Yusuf ERGEN

17.10.2015

VALİLİK MAKAMINA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü doktora öğrencisi Yusuf ERGEN'nin ilimize bağlı ilkokullarda "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Akademik İyimserlik ve Mesleki Bağlılık ile İlişkisi (Malatya İli Örneği)" konulu anket uygulama yapma isteği hakkındaki Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 01.09.2015 tarih ve 16524 sayılı yazısı ekleri ilişikte sunulmuştur.

Müdürlüğümüzce yapılan değerlendirmede ilgili anketin uygulanmasından herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda hazırlanacak raporun ve tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşulu ile adı geçenin Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda konu ile ilgili araştırmanın yapılması hususu Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Muhittin GÜLERYÜZ
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
17.10.2015

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

İl Millî Eğitim Müdürlüğü /MALATYA Büğü için:
Elektronik AG: www.malatya.meb.gov.tr

M. BAYAZIT(Memur)
Tel: (0 422) 3232505

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 830f-18a0-3bb6-b494-7d85 koda ile teyit edilebilir.

EK: 3

NORMALLİK TESTLERİ

Tests of Normality							
	SMEAN (Cinsiyet)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	Kadın	,090	294	,000	,954	294	,000
	Erkek	,102	344	,000	,955	344	,000
velilereGüven	Kadın	,065	294	,004	,981	294	,001
	Erkek	,070	344	,000	,977	344	,000
ÖğrencilereGüven	Kadın	,144	294	,000	,965	294	,000
	Erkek	,138	344	,000	,972	344	,000
YöneticilereGüven	Kadın	,113	294	,000	,918	294	,000
	Erkek	,134	344	,000	,929	344	,000
AkademikVurgu	Kadın	,152	294	,000	,935	294	,000
	Erkek	,148	344	,000	,944	344	,000
SnfFizDüzeni	Kadın	,202	294	,000	,886	294	,000
	Erkek	,199	344	,000	,869	344	,000
ÖğrenmeÖğretmeSüreci	Kadın	,110	294	,000	,936	294	,000
	Erkek	,121	344	,000	,933	344	,000
İletişim	Kadın	,201	294	,000	,807	294	,000
	Erkek	,196	344	,000	,846	344	,000
DavranışYönetimi	Kadın	,151	294	,000	,929	294	,000
	Erkek	,121	344	,000	,947	344	,000
Motivasyon	Kadın	,184	294	,000	,862	294	,000
	Erkek	,172	344	,000	,880	344	,000
meslhaz	Kadın	,192	294	,000	,836	294	,000
	Erkek	,169	344	,000	,871	344	,000
SosyalKazanım	Kadın	,094	294	,000	,977	294	,000
	Erkek	,083	344	,000	,982	344	,000
MeslekiKariyer	Kadın	,105	294	,000	,968	294	,000
	Erkek	,107	344	,000	,969	344	,000
AkademikYımserlik	Kadın	,049	294	,081	,989	294	,031
	Erkek	,037	344	,200*	,993	344	,121
SnfYönetimi	Kadın	,103	294	,000	,941	294	,000
	Erkek	,078	344	,000	,955	344	,000
MeslekiBağlılık	Kadın	,048	294	,200*	,986	294	,005
	Erkek	,038	344	,200*	,991	344	,033

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	SMEAN (Med.Durum)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	Evli	,091	593	,000	,957	593	,000
	Bekar	,141	45	,025	,920	45	,004
velilereGüven	Evli	,065	593	,000	,982	593	,000
	Bekar	,141	45	,024	,940	45	,022
ÖğrencilereGüven	Evli	,139	593	,000	,969	593	,000
	Bekar	,142	45	,023	,961	45	,130
YöneticilereGüven	Evli	,115	593	,000	,934	593	,000
	Bekar	,166	45	,003	,799	45	,000
AkademikVurgu	Evli	,139	593	,000	,943	593	,000
	Bekar	,214	45	,000	,899	45	,001
SnfFizDüzeni	Evli	,198	593	,000	,881	593	,000
	Bekar	,219	45	,000	,848	45	,000
ÖğrenmeÖğretmeSüreci	Evli	,112	593	,000	,938	593	,000
	Bekar	,164	45	,004	,879	45	,000
İletişim	Evli	,195	593	,000	,830	593	,000
	Bekar	,228	45	,000	,827	45	,000
DavranışYönetimi	Evli	,133	593	,000	,943	593	,000
	Bekar	,155	45	,009	,911	45	,002
Motivasyon	Evli	,173	593	,000	,876	593	,000
	Bekar	,237	45	,000	,817	45	,000
meslhazzzz	Evli	,182	593	,000	,855	593	,000
	Bekar	,159	45	,006	,870	45	,000
Sosyalkazanım	Evli	,091	593	,000	,980	593	,000
	Bekar	,075	45	,200*	,983	45	,730
MeslekiKariyer	Evli	,099	593	,000	,971	593	,000
	Bekar	,145	45	,019	,953	45	,068
AkademikYimserlik	Evli	,033	593	,194	,993	593	,005
	Bekar	,090	45	,200*	,980	45	,631
SnfYönetimi	Evli	,081	593	,000	,953	593	,000
	Bekar	,156	45	,008	,896	45	,001
MeslekiBağlılık	Evli	,033	593	,171	,989	593	,000
	Bekar	,076	45	,200*	,988	45	,911

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	SMEAN(Okul.Yerl.Yeri)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	Şehir Merkezi	,092	557	,000	,957	557	,000
	Köy	,110	81	,017	,941	81	,001
VelilereGüven	Şehir Merkezi	,057	557	,000	,985	557	,000
	Köy	,090	81	,098	,963	81	,020
ÖğrencilereGüven	Şehir Merkezi	,145	557	,000	,967	557	,000
	Köy	,122	81	,004	,949	81	,003
YöneticilereGüven	Şehir Merkezi	,118	557	,000	,923	557	,000
	Köy	,152	81	,000	,913	81	,000
AkademikVurgu	Şehir Merkezi	,139	557	,000	,944	557	,000
	Köy	,199	81	,000	,913	81	,000
Motivasyon	Şehir Merkezi	,173	557	,000	,880	557	,000
	Köy	,211	81	,000	,810	81	,000
MeslekiHaz	Şehir Merkezi	,182	557	,000	,863	557	,000
	Köy	,187	81	,000	,870	81	,000
SosyalKazanım	Şehir Merkezi	,092	557	,000	,981	557	,000
	Köy	,123	81	,004	,963	81	,019
MeslekiKariyer	Şehir Merkezi	,108	557	,000	,969	557	,000
	Köy	,122	81	,005	,955	81	,007
AkademikYimserlik	Şehir Merkezi	,039	557	,038	,990	557	,001
	Köy	,055	81	,200*	,978	81	,180
SınıfYönetimi	Şehir Merkezi	,086	557	,000	,953	557	,000
	Köy	,123	81	,004	,919	81	,000
MeslekiBağlılık	Şehir Merkezi	,030	557	,200*	,991	557	,002
	Köy	,049	81	,200*	,977	81	,159

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	SMEAN(Hizmet Yılı)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	0-5 Yıl	,171	22	,094	,950	22	,322
	6-10 Yıl	,128	68	,008	,903	68	,000
	11-15 Yıl	,104	78	,035	,962	78	,019
	16-20 Yıl	,121	193	,000	,938	193	,000
	21-25 Yıl	,110	104	,003	,945	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,094	173	,001	,963	173	,000
velilereGüven	0-5 Yıl	,098	22	,200*	,982	22	,939
	6-10 Yıl	,143	68	,001	,954	68	,014
	11-15 Yıl	,065	78	,200*	,989	78	,748
	16-20 Yıl	,065	193	,043	,980	193	,006
	21-25 Yıl	,098	104	,015	,968	104	,012
	26 Yıl ve Üzeri	,099	173	,000	,973	173	,002
ÖğrencilereGüven	0-5 Yıl	,143	22	,200*	,960	22	,499
	6-10 Yıl	,140	68	,002	,956	68	,017
	11-15 Yıl	,163	78	,000	,959	78	,013
	16-20 Yıl	,134	193	,000	,964	193	,000
	21-25 Yıl	,153	104	,000	,960	104	,003
	26 Yıl ve Üzeri	,137	173	,000	,971	173	,001
YöneticilereGüven	0-5 Yıl	,198	22	,024	,879	22	,012
	6-10 Yıl	,128	68	,008	,916	68	,000
	11-15 Yıl	,128	78	,003	,899	78	,000
	16-20 Yıl	,103	193	,000	,936	193	,000
	21-25 Yıl	,136	104	,000	,895	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,137	173	,000	,931	173	,000
AkademikVurgu	0-5 Yıl	,163	22	,134	,967	22	,631
	6-10 Yıl	,116	68	,025	,932	68	,001
	11-15 Yıl	,183	78	,000	,948	78	,003
	16-20 Yıl	,145	193	,000	,941	193	,000
	21-25 Yıl	,201	104	,000	,913	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,172	173	,000	,931	173	,000
SnfFizDüzeni	0-5 Yıl	,200	22	,022	,902	22	,033
	6-10 Yıl	,206	68	,000	,865	68	,000
	11-15 Yıl	,241	78	,000	,894	78	,000
	16-20 Yıl	,180	193	,000	,885	193	,000
	21-25 Yıl	,187	104	,000	,863	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,223	173	,000	,845	173	,000
ÖğrenmeÖğretme	0-5 Yıl	,156	22	,175	,947	22	,279

Süreci	6-10 Yıl	,170	68	,000	,897	68	,000
	11-15 Yıl	,121	78	,007	,947	78	,003
	16-20 Yıl	,128	193	,000	,922	193	,000
	21-25 Yıl	,118	104	,001	,919	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,103	173	,000	,945	173	,000
İletişim	0-5 Yıl	,258	22	,001	,843	22	,003
	6-10 Yıl	,231	68	,000	,786	68	,000
	11-15 Yıl	,175	78	,000	,848	78	,000
	16-20 Yıl	,200	193	,000	,821	193	,000
	21-25 Yıl	,222	104	,000	,802	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,192	173	,000	,848	173	,000
DavranışYönetimi	0-5 Yıl	,146	22	,200*	,935	22	,154
	6-10 Yıl	,180	68	,000	,899	68	,000
	11-15 Yıl	,140	78	,001	,937	78	,001
	16-20 Yıl	,127	193	,000	,938	193	,000
	21-25 Yıl	,132	104	,000	,933	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,125	173	,000	,944	173	,000
Motivasyon	0-5 Yıl	,207	22	,015	,885	22	,015
	6-10 Yıl	,223	68	,000	,839	68	,000
	11-15 Yıl	,162	78	,000	,869	78	,000
	16-20 Yıl	,175	193	,000	,884	193	,000
	21-25 Yıl	,216	104	,000	,836	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,167	173	,000	,878	173	,000
meslhaz	0-5 Yıl	,242	22	,002	,770	22	,000
	6-10 Yıl	,140	68	,002	,889	68	,000
	11-15 Yıl	,164	78	,000	,888	78	,000
	16-20 Yıl	,168	193	,000	,896	193	,000
	21-25 Yıl	,190	104	,000	,823	104	,000
	26 Yıl ve Üzeri	,225	173	,000	,790	173	,000
SosyalKazanım	0-5 Yıl	,189	22	,039	,928	22	,110
	6-10 Yıl	,092	68	,200*	,940	68	,003
	11-15 Yıl	,078	78	,200*	,986	78	,543
	16-20 Yıl	,079	193	,005	,978	193	,004
	21-25 Yıl	,066	104	,200*	,979	104	,095
	26 Yıl ve Üzeri	,130	173	,000	,967	173	,000
MeslekiKariyer	0-5 Yıl	,159	22	,157	,965	22	,598
	6-10 Yıl	,111	68	,037	,955	68	,015
	11-15 Yıl	,104	78	,037	,963	78	,023
	16-20 Yıl	,123	193	,000	,967	193	,000
	21-25 Yıl	,172	104	,000	,950	104	,001
	26 Yıl ve Üzeri	,106	173	,000	,960	173	,000

AkademikYimserlk	0-5 Yıl	,091	22	,200*	,969	22	,691
	6-10 Yıl	,122	68	,013	,947	68	,006
	11-15 Yıl	,106	78	,029	,973	78	,102
	16-20 Yıl	,058	193	,200*	,979	193	,005
	21-25 Yıl	,049	104	,200*	,985	104	,277
	26 Yıl ve Üzeri	,055	173	,200*	,989	173	,185
SnfYönetimi	0-5 Yıl	,107	22	,200*	,973	22	,774
	6-10 Yıl	,169	68	,000	,917	68	,000
	11-15 Yıl	,128	78	,003	,938	78	,001
	16-20 Yıl	,083	193	,002	,950	193	,000
	21-25 Yıl	,088	104	,045	,950	104	,001
	26 Yıl ve Üzeri	,092	173	,001	,951	173	,000
MeslekiBağlılık	0-5 Yıl	,194	22	,031	,885	22	,015
	6-10 Yıl	,085	68	,200*	,973	68	,146
	11-15 Yıl	,074	78	,200*	,989	78	,740
	16-20 Yıl	,045	193	,200*	,988	193	,102
	21-25 Yıl	,054	104	,200*	,988	104	,509
	26 Yıl ve Üzeri	,049	173	,200*	,976	173	,004

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	SMEAN(Sınıfı Mevcudu)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	1-10 Kişi	,163	14	,200*	,886	14	,071
	11-20 Kişi	,099	212	,000	,961	212	,000
	21-30 Kişi	,095	292	,000	,953	292	,000
	31-40 Kişi	,104	106	,006	,944	106	,000
	41 ve Üzeri	,164	14	,200*	,860	14	,030
VelilereGüven	1-10 Kişi	,126	14	,200*	,962	14	,756
	11-20 Kişi	,079	212	,003	,982	212	,008
	21-30 Kişi	,063	292	,007	,979	292	,000
	31-40 Kişi	,084	106	,064	,978	106	,078
	41 ve Üzeri	,144	14	,200*	,957	14	,677
ÖğrencilereGüven	1-10 Kişi	,091	14	,200*	,963	14	,772
	11-20 Kişi	,163	212	,000	,952	212	,000
	21-30 Kişi	,153	292	,000	,966	292	,000
	31-40 Kişi	,114	106	,002	,972	106	,024
	41 ve Üzeri	,171	14	,200*	,924	14	,254
YöneticilereGüven	1-10 Kişi	,214	14	,080	,892	14	,087
	11-20 Kişi	,129	212	,000	,918	212	,000
	21-30 Kişi	,104	292	,000	,939	292	,000
	31-40 Kişi	,152	106	,000	,887	106	,000
	41 ve Üzeri	,163	14	,200*	,912	14	,170
AkademikVurgu	1-10 Kişi	,223	14	,057	,911	14	,166
	11-20 Kişi	,168	212	,000	,939	212	,000
	21-30 Kişi	,147	292	,000	,939	292	,000
	31-40 Kişi	,150	106	,000	,933	106	,000
	41 ve Üzeri	,180	14	,200*	,874	14	,048
Motivasyon	1-10 Kişi	,230	14	,043	,805	14	,006
	11-20 Kişi	,164	212	,000	,885	212	,000
	21-30 Kişi	,177	292	,000	,873	292	,000
	31-40 Kişi	,194	106	,000	,850	106	,000
	41 ve Üzeri	,233	14	,038	,795	14	,004
MeslekiHaz	1-10 Kişi	,166	14	,200*	,905	14	,133
	11-20 Kişi	,147	212	,000	,891	212	,000
	21-30 Kişi	,189	292	,000	,840	292	,000
	31-40 Kişi	,228	106	,000	,814	106	,000
	41 ve Üzeri	,253	14	,016	,745	14	,001
SosyalKazanım	1-10 Kişi	,149	14	,200*	,949	14	,545
	11-20 Kişi	,109	212	,000	,981	212	,006

	21-30 Kişi	,097	292	,000	,979	292	,000
	31-40 Kişi	,123	106	,000	,966	106	,008
	41 ve Üzeri	,178	14	,200*	,956	14	,659
MeslekiKariyer	1-10 Kişi	,185	14	,200*	,869	14	,040
	11-20 Kişi	,096	212	,000	,971	212	,000
	21-30 Kişi	,107	292	,000	,966	292	,000
	31-40 Kişi	,139	106	,000	,962	106	,004
	41 ve Üzeri	,190	14	,181	,886	14	,072
AkademikYimserlik	1-10 Kişi	,140	14	,200*	,940	14	,416
	11-20 Kişi	,034	212	,200*	,994	212	,489
	21-30 Kişi	,040	292	,200*	,988	292	,013
	31-40 Kişi	,050	106	,200*	,986	106	,331
	41 ve Üzeri	,154	14	,200*	,951	14	,573
SınıfYönetimi	1-10 Kişi	,185	14	,200*	,935	14	,356
	11-20 Kişi	,080	212	,002	,950	212	,000
	21-30 Kişi	,096	292	,000	,954	292	,000
	31-40 Kişi	,104	106	,006	,923	106	,000
	41 ve Üzeri	,168	14	,200*	,873	14	,046
MeslekiBağlılık	1-10 Kişi	,182	14	,200*	,942	14	,444
	11-20 Kişi	,055	212	,200*	,989	212	,095
	21-30 Kişi	,046	292	,200*	,988	292	,015
	31-40 Kişi	,066	106	,200*	,980	106	,114
	41 ve Üzeri	,111	14	,200*	,968	14	,844

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

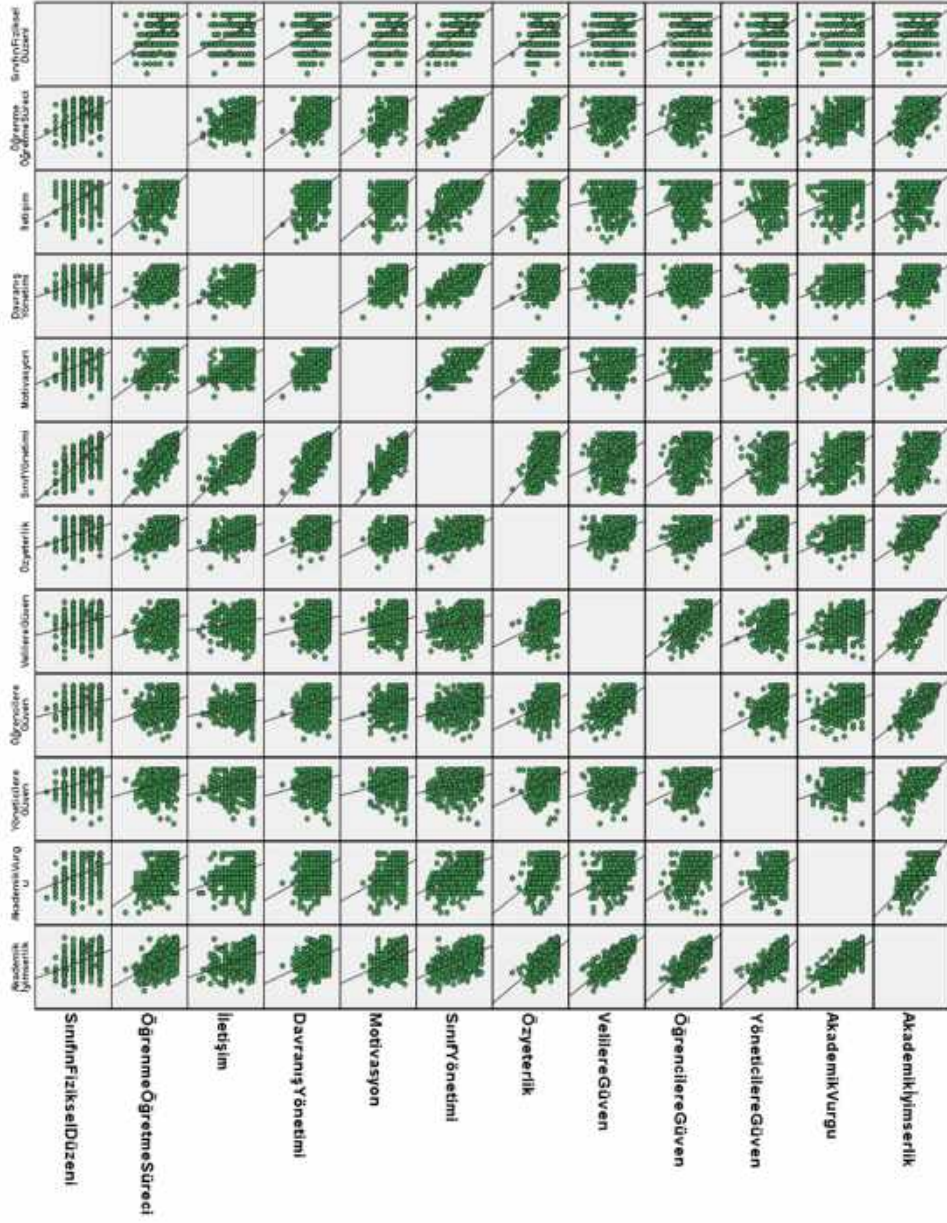
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özyeterlik	,093	638	,000	,956	638	,000
VelilereGüven	,066	638	,000	,981	638	,000
ÖğrencilereGüven	,139	638	,000	,969	638	,000
YöneticilereGüven	,119	638	,000	,925	638	,000
AkademikVurgu	,143	638	,000	,941	638	,000
Motivasyon	,178	638	,000	,873	638	,000
MeslekiHaz	,180	638	,000	,857	638	,000
SosyalKazanım	,088	638	,000	,981	638	,000
MeslekiKariyer	,100	638	,000	,971	638	,000
AkademikYimserlik	,028	638	,200*	,993	638	,003
SınıfYönetimi	,085	638	,000	,950	638	,000
MeslekiBağlılık	,032	638	,181	,990	638	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

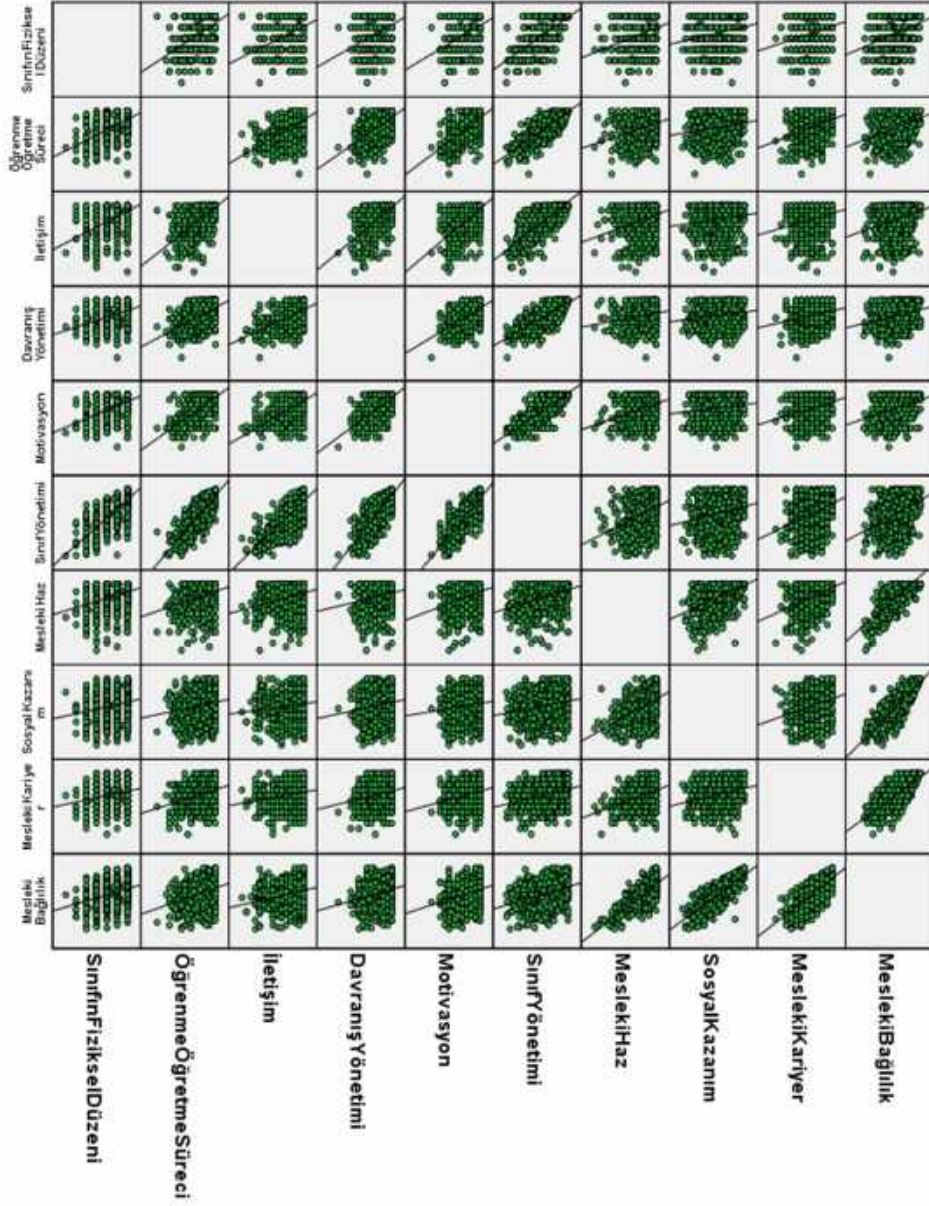
EK: 4

Sınıf Yönetimi ve Akademik İyimserlik Scatter-Plot Matrix Tablosu



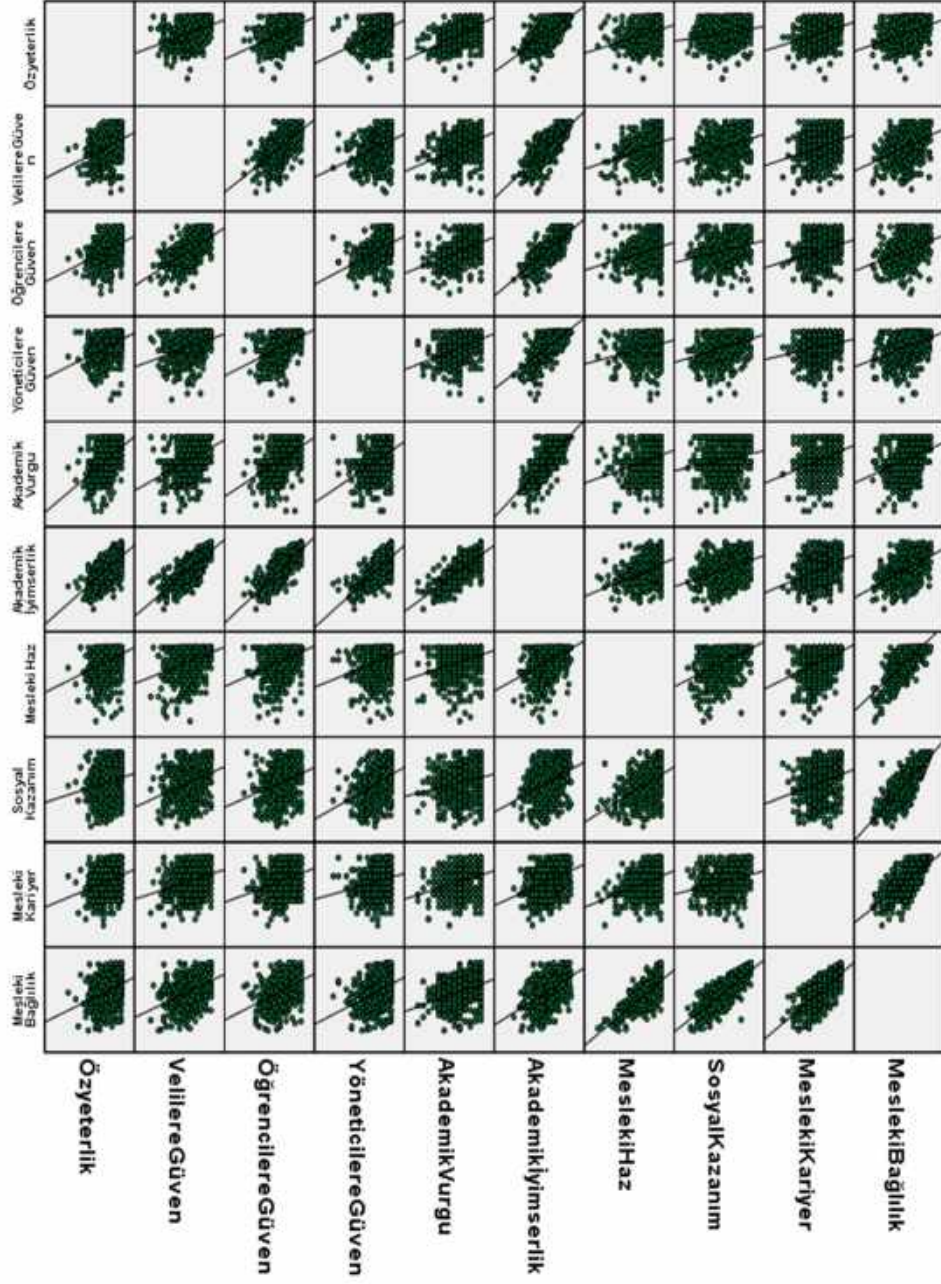
EK: 5

Sınıf Yönetimi ve Mesleki Bağlılık Scatter-Plot Matrix Tablosu



EK: 6

Akademik İyimserlik Ve Mesleki Bağlılık Scatter-Plot Matrix Tablosu



EK: 7

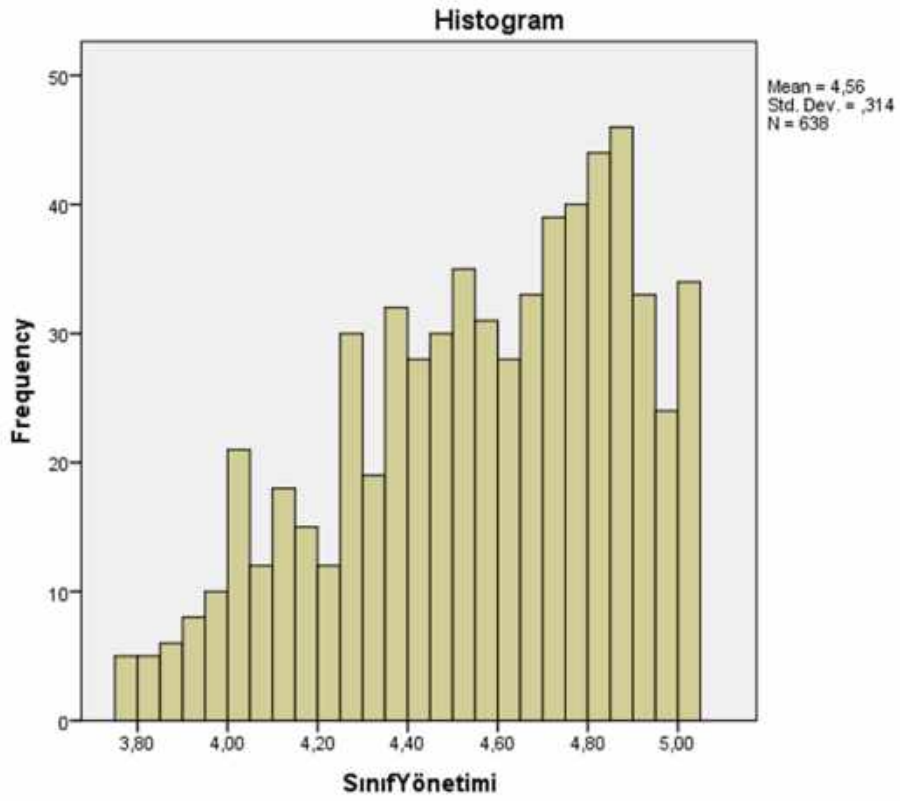
ÇOKLU REGRESYON VARSAYIMLARI

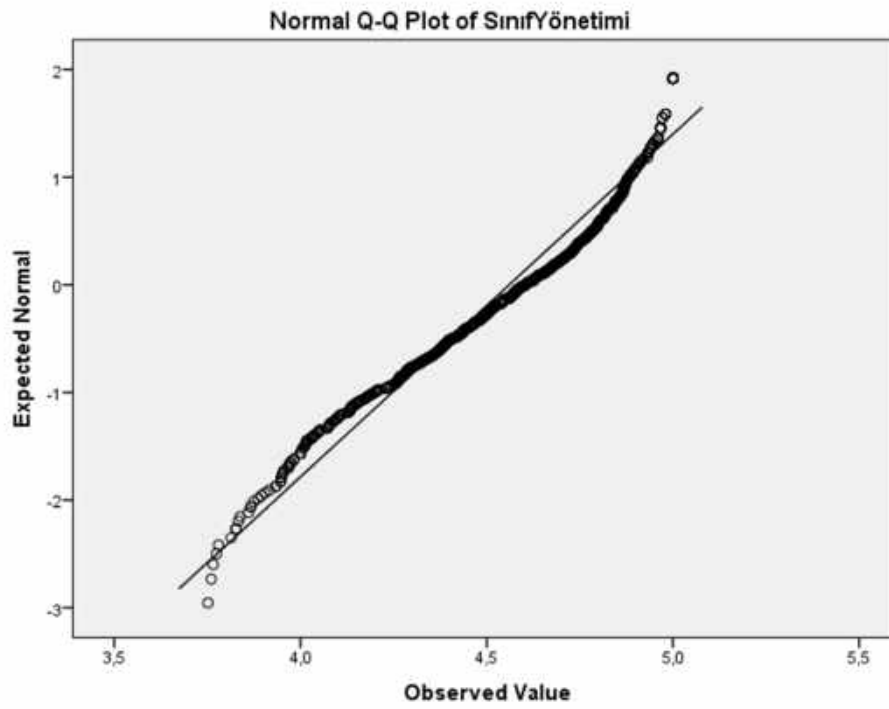
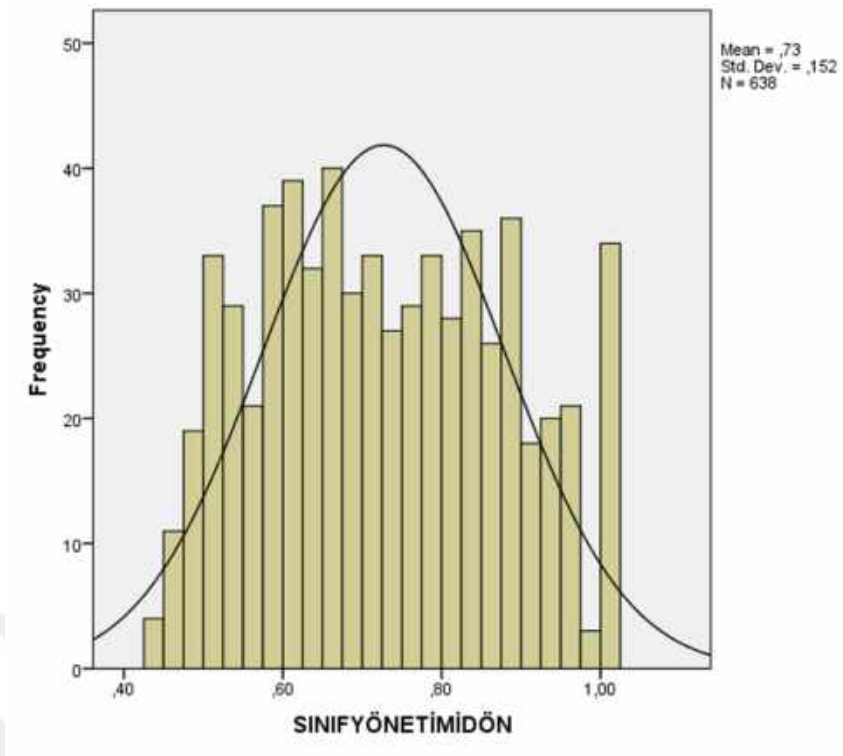
Tests of Normality

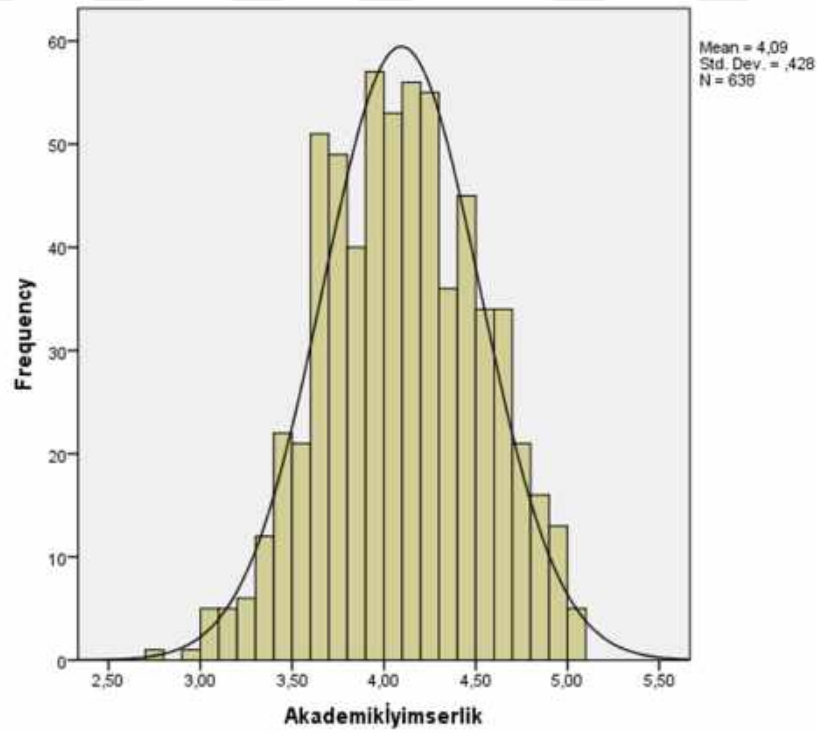
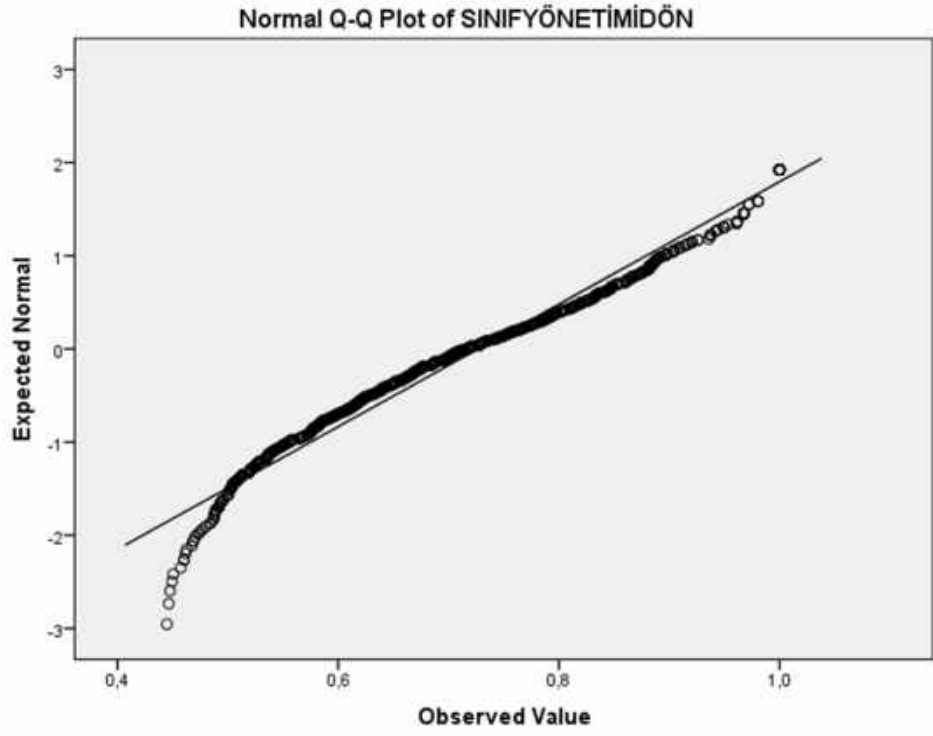
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SınıfYönetimi	,085	638	,000	,950	638	,000
AkademikYimserlik	,028	638	,200*	,993	638	,003
MeslekiBağlılık	,032	638	,181	,990	638	,000

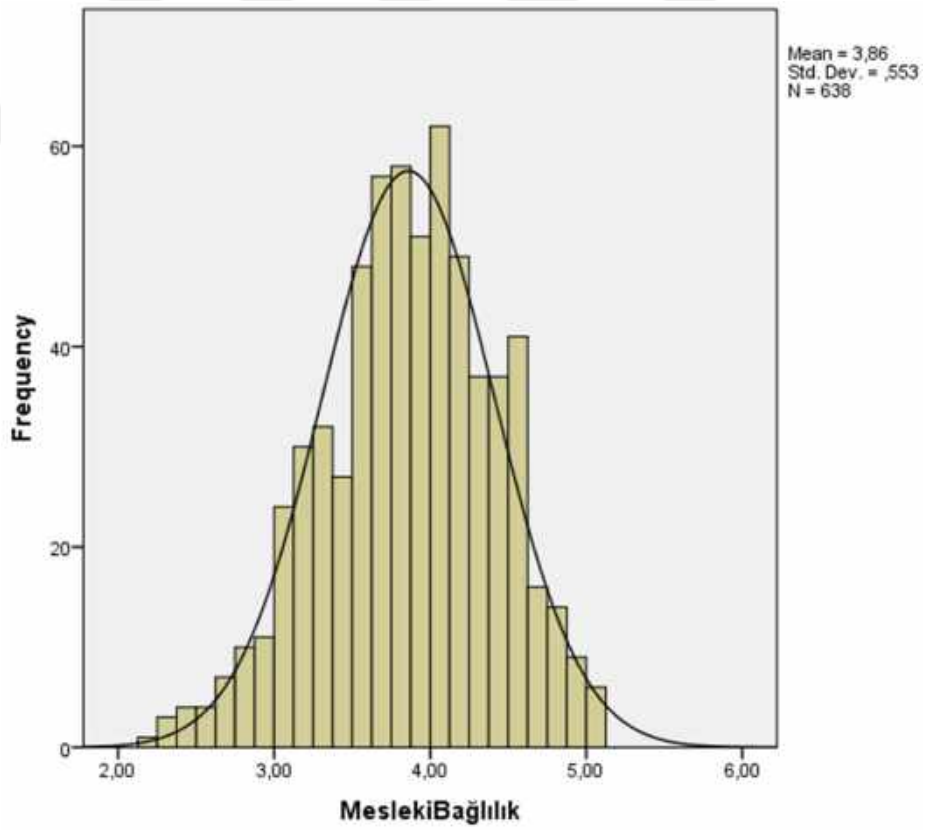
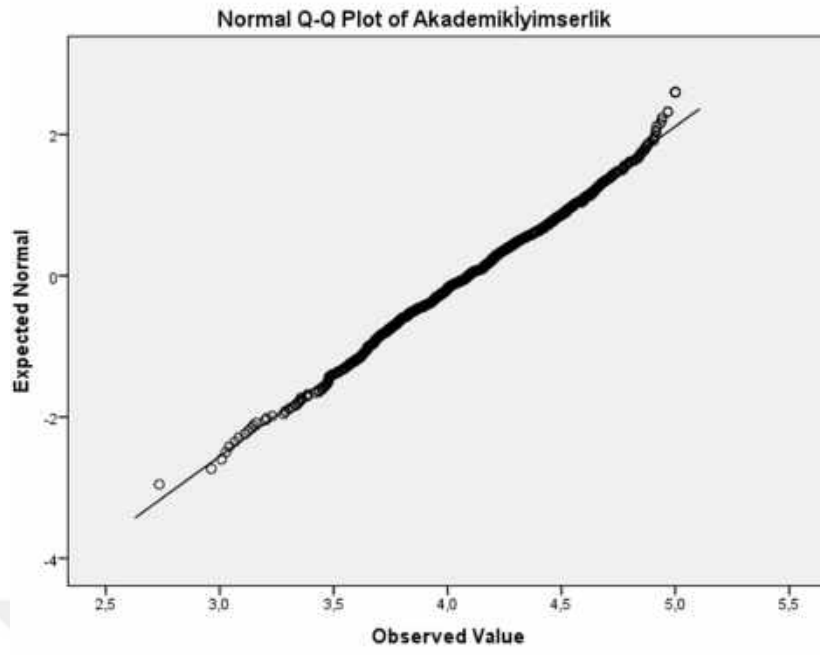
*. This is a lower bound of the true significance.

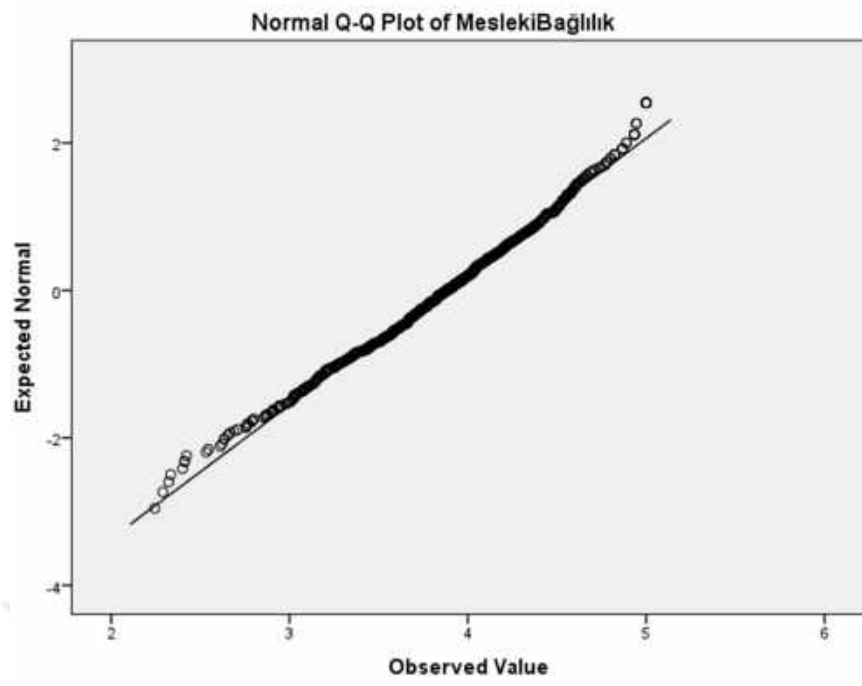
a. Lilliefors Significance Correction











EK: 8

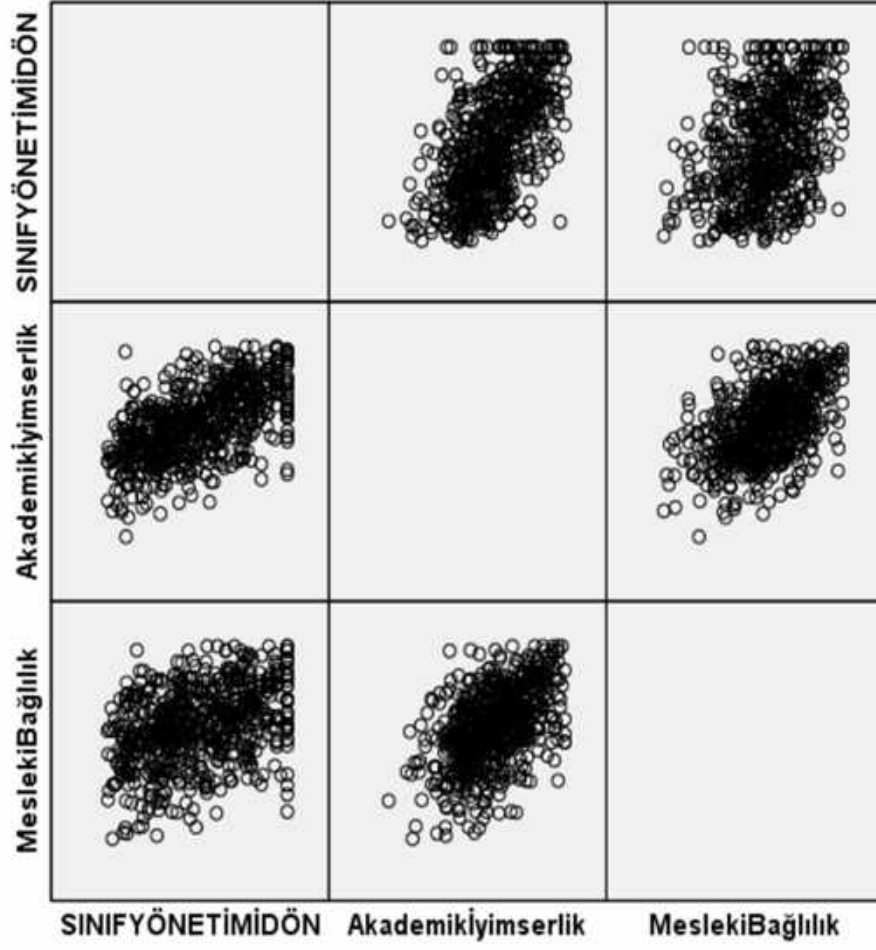
Mahanobis Uzaklık Değerleri

Extreme Values

			Case Number	DenekNo	Value
Mahalanobis Distance	Highest	1	267	536,00	13,70200
		2	266	379,00	13,60138
		3	638	650,00	13,48435
		4	615	666,00	12,79431
		5	588	392,00	10,78105
	Lowest	1	616	617,00	,02549
		2	1	671,00	,03398
		3	2	437,00	,06389
		4	268	174,00	,06831
		5	3	551,00	,09889

EK: 9

Çok Değişkenli Normallik Ve Doğrusallık İçin Scatter-Plot Matrix Diyagramı



EK: 10

Çoklu Doğrusallık Varsayımı İçin Korelasyon Tablosu

Correlations				
		SINIFYÖNETİMİDÖN	Akademik İyimserlik	Mesleki Bağlılık
Pearson Correlation	SINIFYÖNETİMİDÖN	1,000	,589	,378
	Akademik İyimserlik	,589	1,000	,505
	Mesleki Bağlılık	,378	,505	1,000
Sig. (1-tailed)	SINIFYÖNETİMİDÖN	.	,000	,000
	Akademik İyimserlik	,000	.	,000
	Mesleki Bağlılık	,000	,000	.
N	SINIFYÖNETİMİDÖN	638	638	638
	Akademik İyimserlik	638	638	638
	Mesleki Bağlılık	638	638	638

EK: 11

Vıf Ve Tolerans Değerleri

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	-,164	,048		-3,414	,001		
Akademikyimserlik	,190	,013	,534	14,463	,000	,745	1,343
MeslekiBağlılık	,030	,010	,108	2,920	,004	,745	1,343

a. Dependent Variable: SINIFYÖNETİMİDÖN

ÖLÇEKLER

Sayın Meslektaşım;
İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları ile ilişkisini belirlemek amacıyla hazırladığımız ölçeklere vereceğiniz **samimi** yanıtlar bizim için değerlidir. Yanıtlarınız sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır. Ölçek maddelerini dikkatlice okuyunuz ve karşılardaki kutucuklardan sizin için uygun olan birini işaretleyiniz. Ölçek maddelerinizi hiçbirini boş bırakmayınız ve **ölçeğe isminizi yazmayınız**.

Katkılarınız ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Yusuf I. İ. İ.
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fak.
E-mail: yergen22@gmail.com
yergen@bayburt.edu.tr

DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
Medeni Durumunuz : () Evli () Bekâr
Öğretmenlikte Hizmet Yılıınız : () 0- 5 yıl () 6- 10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve üzeri
Sınıf Mevcudu : () 1-10 () 11-20 () 21- 30 () 31- 40 () 41-50 () 51 ve üzeri
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri : () Şehir Merkezi () Köy ise ; [() Müstakil Sınıf () Birleştirilmiş Sınıf]

AKADEMİK İYİMSERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin akademik iyimserliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi ifadelerin karşısındaki uygun boşluğa işaretleyiniz.

Hiçbir zaman
Nadiren
Bazen
Çoğu zaman
Her zaman

ÖZYETERLİK

1. Öğretim teknolojilerini etkili kullanabilirim.
2. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyebilirim.
3. Dersin amaçlarına uygun yöntemler kullanabilirim.
4. Öğrenilenlerin nasıl kullanılabileceğini öğrencilere açıklayabilirim.
5. Öğrencileri, öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirebilirim.
6. Öğrencilerin sorularına gelişim düzeylerine uygun cevaplar verebilirim.
7. Ders etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun biçimde düzenleyebilirim.
8. Öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilirim.
9. Öğrencilere sorumluuluk üstlenecekleri görevler verebilirim.
10. Öğrencilere yönelik beklentilerimi açıkça ifade edebilirim.

VELİLERE GÜVEN

11. Velilere, öğrenci için uygun bir çalışma odası düzenleyecekleri konusunda güvenirim.
12. Velilerin öğrencilerin sorunlarını benimle paylaşacaklarına inanırım.
13. Velilerin öğrencilerin devamsızlıkları hakkında duyarlı olacaklarına inanırım.
14. Velilerin, öğrencilerin arkadaş ilişkilerini takip edeceklerinden eminim.
15. Velilerin, aile içindeki olumsuzlukları öğrenciye yansıtmayacağından eminim.
16. Velilerin, düzenleyeceğim etkinliklere katılacaklarından eminim.

ÖĞRENCİLERE GÜVEN

17. Öğrencilerimin, ödevlerini yapmak için çaba harcayacaklarına inanırım.
18. Öğrencilerimin, ödevlerini zamanında tamamlayacaklarına inanırım.
19. Öğrencilerimin, dersi ilgiyle dinleyeceklerine inanırım.
20. Öğrencilerimin, ödevlerini kendilerinin yapacaklarına inanırım.
21. Öğrencilerimin, öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olacaklarından eminim.
22. Öğrencilerimin, çalışmalarına özen göstereceklerinden eminim.
23. Öğrencilerimin, grup çalışmalarında sorumluluk alacaklarına inanırım.

YÖNETİCİLERE GÜVEN

24. Yöneticilerin, ders araçlarının temini için gayretli olacaklarına inanırım.
25. Yöneticilerin, mesleki gelişimim için gerekli çabayı göstereceklerine eminim.
26. Yöneticilerin, çalışmalarına geribildirim vereceklerine inanırım.
27. Yöneticilerin, bana ve öğrencilerime saygılı davranacaklarına inanırım.
28. Yöneticilerin, olumsuz eleştirilerini kişiye değil davranışa yöneltceklerine inanırım.
29. Yöneticilerin, öğrencilerimin ve benim kişisel problemlerimizle de ilgileneceklerine inanırım.

AKADEMİK VURGU				
30.	Öğrencilerimden, derse nasıl hazırlandıklarını anlatmalarını isterim.			
31.	Öğrencilerimden, öğrendikleri bilgileri nerede kullanabileceklerini açıklamalarını isterim.			
32.	Öğrencilerime öğrendiklerini farklı durumlarda kullanabilecekleri problemler sunarım.			
33.	Öğrencilerimden, yeni öğrendiklerinin önceki öğrendikleri ile ilişkisini açıklamalarını isterim.			

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Aşağıda sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen, her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.</i>		Hiçbir zaman	Nadiren	Arın ara	Sık sık	Her zaman
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
3	Sınıfın fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ						
4	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
5	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
6	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
7	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
8	Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
9	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
10	Ölçme ve değerlendirimin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
11	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.					
12	Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.					
13	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.					
İLETİŞİM						
14	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.					
15	Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci- öğrenci) iletişim sağlarım.					
16	Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.					
17	Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.					
18	Öğrencilerle göz teması kurarım.					
19	Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.					
20	Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.					
21	Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.					
22	Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.					
23	Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.					
DAVRANIŞ YÖNETİMİ						
24	Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.					
25	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
26	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.					
27	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.					
28	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.					
29	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.					
MOTİVASYON						
30	Dersin başında öğrencileri güdülerim.					
31	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.					
32	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.					
33	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.					
34	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.					
35	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.					
36	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.					

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIK ÖLÇEĞİ <i>Aşağıda öğretmenlik mesleğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmenizi uygun boşluğa işaretleyiniz.</i>		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
MESLEKİ HAZ						
1	Mesleğimi yapmaktan haz alıyorum.					
2	İmkânım olsa mesleğimi değiştiririm.					
3	İnsan yetiştirmekten zevk alıyorum.					
4	Mesleğimle ilgili konuşmaktan zevk alıyorum.					
5	Çocuklarla ilgilenmek hoşuma gidiyor.					
6	Mesleğimi seviyorum.					
SOSYAL KAZANIM						
7	Mesleğimde kendimi güvende hissediyorum.					
8	Mesleğimle ilgili özlük haklarımı yeterli buluyorum.					
9	Mesleğimin bana toplumda saygınlık kattığını düşünüyorum.					
10	Çalışma koşulları rahat bir mesleğim var.					
11	Mesleğimde yeterince dinlenme imkânım var.					
MESLEKİ KARIYER						
12	Zamanımın çoğunu mesleğimle ilgili çalışmalara ayırıyorum.					
13	Mesleğimde uzmanlaşmam gerektiğine inanıyorum.					
14	Mesleğimle ilgili kariyer planlarım var.					

ÖZGEÇMİŞ

Yusuf Ergen 23.09.1982 tarihinde Malatya’da doğdu. Lise öğrenimini Malatya-Doğanşehir’de tamamladıktan sonra İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2004 yılında mezun oldu. 2009 yılında Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans programını bitirdi. Mezuniyetinden bu yana sınıf öğretmeni ve öğretim görevlisi olarak görev yapan Yusuf Ergen iyi derecede İngilizce bilmektedir.

İletişim Bilgileri:

E-mail: yergen22@gmail.com