

## Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerileri ve Öğretmen Adaylarının Motivasyonu

Remzi Yıldırım<sup>a, b</sup>

### Özet

Bu çalışma ile eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının motivasyonu ile öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimleri ile yetişkin motivasyonu arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada örneklem olarak MCBÜ Eğitim Fakültesinde 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1877 öğretmen adayının 538'ine ulaşılmıştır. Veriler "Sınıf Yönetimi" ve "Yetişkin Motivasyonu" ölçekleri kullanılarak online olarak toplanmıştır. Verilerin SPSS 23 programıyla analizinde betimsel istatistiklere, cinsiyete ve bölüme göre anlamlı fark olup olmadığına ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimleriyle öğretmen adaylarının motivasyonu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimlerinde ve yetişkin motivasyonunda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri noktasında ise fen bilgisi öğretmenliği ile diğer bölümler arasında anlamlı fark görülmüştür. Öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimleriyle ve öğretmen adaylarının motivasyonları arasında orta düzeye yakın bir ilişki tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf Yönetimi Becerileri  
Yetişkin Motivasyonu  
Öğretmen Adayları  
Öğretim Elemanları

### Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 28.06.2021  
Kabul Tarihi: 15.12.2021  
Doi: 10.18026/cbayarsos.958442

## Class Management Skills of Teaching Staff and Motivation of Pre-service Teachers

### Abstract

In this study, it was aimed to evaluate the relationship between the motivation of pre-service teachers studying in education faculties and the classroom management skills of teaching staff, and it was tried to reveal whether there is a relationship between the classroom management styles of teaching staff and adult motivation. As the sample of the study 538 of the 1877 pre-service teachers studying at MCBU Faculty of Education in the 2020 – 2021 academic year were reached. The data were collected online by using the "Classroom Management" and "Adult Motivation" scales. In the analysis of the data with the SPSS 23 programme, descriptive statistics, the significant difference according to gender and department, and the relationship between the classroom management styles of teaching staff and the motivation of pre-service teachers were examined. According to the gender variable, it was seen that there was no significant difference in the classroom management styles of the teaching staff and in the adult motivation. A significant difference was observed between the science education department and other departments in terms of the classroom management skills of the teaching staff. Near to mid-level correlation was found between the classroom management styles of the teaching staff and the motivations of the pre-service teachers.

### Keywords

Classroom Management Skills  
Adult Motivation  
Pre-service Teachers  
Teaching Staff

### About Article

Received: 28.06.2021  
Accepted: 15.12.2021  
Doi: 10.18026/cbayarsos.958442

<sup>a</sup> İletişim Yazarı: yildirimremzi@hotmail.com

<sup>b</sup> Öğretim Görevlisi Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID numarası: 0000-0002-6918-5416

### Giriş

Öğrenme – öğretme hizmetlerinin niteliğini doğrudan etkileyen sınıf yönetimi için öğrenmeye yönelik uygun ortamlar oluşturma, hizmeti alan taraflar açısından çalışma engellerini giderme, beklenen davranışların sergilenmesini sağlama, süreç içerisinde eşgüdümü gerçekleştirme, kaynak ve zaman yönetimini etkili kullanma, motivasyon ve hazır bulunurluk düzeyini arttırma gibi durumların ön planda olduğu söylenebilir. Martin ve Yin'e (1997, s. 4) göre disiplin kavramından farklı bir anlam taşıyan sınıf yönetimi; öğrenme sürecinde alınan eğitim hizmetlerine ilgi duyulmasını sağlamak ve bu ilgi neticesinde eğitim alanların sarf ettiği çabayı arttırmak şeklindedir. Öğrenmede öğretmen rehberliğinin ön planda olduğu günümüz anlayışlarına uygun olarak öğretmenlerden beklenen; sınıf yönetimi stratejilerini etkin bir biçimde uygulamaları (Henson ve Chambers, 2005, 4) ve öğrencileri belirlenen akademik başarıya ulaştıracak süreçleri izlemeleridir (Evertson ve Neal, 2006, s. 1) denilebilir. Öğrenme ortamında sosyal ve kültürel faktörlerin etkililiği önem taşımakla (Aldridge ve Fraser, 2000, s. 103) birlikte, bu durumun sınıf yönetim biçimlerine yansıtılması nitelik ve etkililik açısından önemli görülmektedir. Etkili bir eğitim ortamı sağlamak için eğitim ortamını etkileyen fiziksel ve psikolojik dinamiklerin önemsenmesi gerekmektedir (Aydın, 2012, s. 35). Eğitim alanlar için aktif öğrenme ortamları oluşturularak destek olunması (Arslan, 2009, s. 145), günümüz eğitim anlayışına uygun nitelikte sınıflar düzenleyerek sınıf ortamlarını düşünmeyi öğretmek için daha elverişli hale getirmek ve düşünme eğitimini arttırmak mümkündür (Doğanay ve Sarı, 2012, s. 24). Bu bağlamda oluşturulan sınıf ortamları içerisinde uygulanacak sınıf yönetim biçimleriyle, eğitim öğretim sürecinde eleştirel bakış açısı geliştirmek, objektif düşünebilen ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek mümkün olabilecek (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, s. 168) ve yürütülen sınıf yönetimi süreçlerinde eğitim hizmeti alan bireylerin gelişim dönemlerinin gözetilmesiyle öğrenme ortamının gelişimine katkı sağlanabilecektir.

Eğitim süreciyle ilgili örgün, yaygın ve algın biçimindeki boyutların yaşam boyu eğitim çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirten Duman (2003, s. 22 – 23), örgün eğitimin ilköğretimden üniversiteye kadar özel konular ve belirlenmiş kademeler içerisinde yapılandırılmış bir öğretim olduğunu belirtmiştir. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireyler için amaca göre oluşturulmuş müfredatlar çerçevesinde okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir (Bayrak, 2008, s. 162). Örgün eğitim; sistematik olarak organize edilmiş, bir takım kanun ve kurallara göre yapılandırılmış olarak yönetilen ve hedef, içerik, yöntem bakımından belli bir müfredat sunan bir eğitim modelinin karşılığıdır (Dib, 1988, s. 1). Örgün eğitimin özellikleri; hiyerarşik bir düzen, devam zorunluluğu, kabul şartları, standartlaştırılmış müfredat, önkoşul ve sertifikalar biçimindedir (Belle, 1982, s. 163). Ne ve nasıl sorularına yönelik kararın öğrenen tarafından verilmediği örgün eğitim (Mocker ve Spear, 1982, s. 2) bireylerin yaşam boyu öğrenme çabaları içinde önemli bir yere sahiptir ve örgün eğitim öğrenen açısından kasıtlı olarak gerçekleştirilir (Colardyn ve Bjornavold, 2004, s. 71). Örgün eğitim süreci içerisinde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde kademeler mevcuttur ve her bir kademeye mensup olan öğrencilerin gelişim dönemleri birbiriyle farklı yapıdadır. Ültanır ve Ültanır (2005, s. 5) aileden bağımsızlık, kimlik oluşumu ve yeni bir hayata başlangıç olarak bilinen yükseköğretim çağının bireyler için yetişkin eğitiminin başlangıcı olarak görülebileceğini ve yüksek öğretim kurumları aracılığıyla alınan hizmet öncesi eğitimlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Yükseköğretim hizmeti alan bireylerin yetişkin olarak kabul edilmesi ve yetişkin eğitimiyle ilgili nedenlere bakıldığında bu nedenlerden birisinin de örgün eğitimle ilgili nedenler olduğunun görülüyor olması (Okçabol, 2006, s. 18 – 19; Kurt, 2008, s. 29 – 30; Ünlühisarçıklı, 2013, s. 88 – 89) yükseköğretim

sürecini yetişkin eğitimi ile yakından ilişkili hale getirmektedir. Her bir bireyin doğumdan ölüme kadar sürekli gelişim ve değişim içerisinde olduğu düşünüldüğünde, eğitim hizmetlerini verenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerinde bu gelişim ve değişime yönelik verdikleri eğitim hizmetini düzenliyor olması ayrı bir anlama sahiptir. Eğitim – öğretim sürecinin hedeflerine ulaşma ve başarı sağlama noktasında eğitim – öğretim hizmetini veren bireylerin gerçekleştirdikleri sınıf yönetim biçimlerinin önemli etkisinin söz konusu olmasıyla birlikte, sürecin amacına ulaşmasında hizmeti alan bireylerin kendi gelişim dönemleri çerçevesinde motivasyonlarını etkileyen yetişkin eğitimiyle ilgili birtakım unsurların eğitim verenler tarafından gözetiliyor olması önemlidir denilebilir.

Eğitim süreci içerisinde amaçların gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayan öğrenen motivasyonu Hoy ve Miskel'e (2010, s. 157) göre bireyin harekete geçmesinde ve eylemi devam ettirmesinde önemli bir role sahiptir ve öğrenen motivasyonunun sağlanmasında geçerli olan hususlardan birisi de öğrenenlerin içinde bulunduğu gelişim dönemlerini bilmek ve bu durumu dikkate almaktır. Motivasyonun oluşmasında deneyimler, ihtiyaçlar ve hedefler rol oynamaktadır. Motivasyonun oluşmasında rol oynayan içsel ve dışsal faktörler (Kılıç ve Yılmaz, 2019, s. 79) için kapsam ve süreç kuramlarının geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Her bir gelişim dönemi için dikkat edilmesi gereken farklı durumlar vardır ve diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi yükseköğretim alan bireyler için de motivasyon sağlanmasında birtakım içsel ve dışsal faktörler olduğu söylenebilir. Yükseköğretime devam eden bireylerin genç yetişkin olması ve devam ettikleri programların örgün eğitim kapsamında yürütülüyor olması, ilgili eğitim hizmetini veren öğretmenlerin bu durumu göz önünde bulundurup bulundurmadıkları sorusunu akla getirmektedir. Bu bağlamda genç yetişkin olarak yükseköğretime devam eden bireylerin aldıkları eğitim hizmetleri sürecinde karşılaştıkları sınıf yönetim biçimleriyle yetişkin motivasyonu arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirleme ihtiyacı çalışmanın problem durumunu oluşturmuş ve bu çalışma kapsamında problem durumu ve alt problemler şu şekilde oluşturulmuştur:

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri, öğretmen adaylarının motivasyonunu etkilemekte midir?

1. Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri kapsamında ortaya çıkan betimsel istatistikler nedir?
2. Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Problem durumu ve alt problemleri çerçevesinde bu çalışma ile; eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerini öğretmen adaylarının algısıyla değerlendirmek, öğretmen adaylarının ders süreçleriyle ilgili yetişkin motivasyonunun kendi

değerlendirmeleri ile ne düzeyde olduğunu tespit etmek ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ile öğretmen adaylarının motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığına bakmak amaçlanmış olup, elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimleri kapsamında öğretmen adaylarının motivasyonlarına sağladığı katkı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma ile eğitim yönetimi alanının teorik yönü ve uygulama boyutu için yükseköğretim süreci ve yetişkin eğitimi bağlamında bilimsel katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

### Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeli, evren ve örneklem durumu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ilgili alt başlıklar kapsamında açıklanmıştır.

#### *Araştırma Modeli*

Öğretim elemanlarının sınıf yönetim biçimleri ve öğretmen adaylarının motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Pozitif bir bakış açısı olan nicel araştırma yöntemleriyle araştırılan konu araştırmacıdan bağımsız ve nesnel bir biçimde gözlemlenebilmekte, ölçülebilmekte ve analiz edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nicel araştırma yöntemleri tarama ve deneme modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Şimşek'e (2012) göre tarama modelleri gerçekliği olduğu biçimde göstermektedir ve bu tip çalışmalar evrenin bütünü veya evreni temsil eden örneklem aracılığı ile yürütülmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda çalışma nicel araştırma yöntemleri kapsamında tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir.

#### *Evren ve Örneklem*

Çalışma evreni olarak Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi belirlenmiş ve ilgili kurumda 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında 1877 öğretmen adayının öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Şahin'in (2012) belirttiği biçimde %5 hata payı ve %95 güven düzeyine göre hesaplama yapılmış ve erişilmesi gereken örneklem büyüklüğü 350 katılımcı olarak kabul edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne dair yapılan hesaplamalar çerçevesinde kabul edilen 350 katılımcı sayısının üzerinde katılımcıya çalışma süreci içerisinde erişme imkânı olmuş ve geçerli veri sunarak katkı sağlayan katılımcı sayısı 538 olarak gerçekleşmiştir. Örneklem oluşturulmasında önce bölüm ve cinsiyete göre tabakalı örneklem, ardından basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yöntemi (Karasar, 2012) kullanılmıştır. Çalışmaya ait evren örneklem durumu Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Evren – Örneklem

Bölüm	Evren			Örneklem		
	Kadın (N)	Erkek (N)	Toplam (N)	Kadın (n)	Erkek (n)	Toplam (n)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	201	99	300	61	16	77
İlk. Öğr. Mat. Öğrt.	127	65	192	47	18	65
PDR	190	110	300	108	52	160
Sınıf Öğretmenliği	260	105	365	28	8	36
Sosyal Bil. Öğretmenliği	212	113	325	69	31	100
Türkçe Öğretmenliği	220	175	395	69	31	100
Toplam	1210	667	1877	382	156	538

### **Veri Toplama Araçları**

*Kişisel Bilgi Formu.* Çalışmada katılımcılara ait demografik özellikleri tespit etmek ve analizler esnasında ihtiyaç duyulan bağımsız değişken değerlerine ulaşabilmek adına katılımcılara ait cinsiyet ve bölüm bilgileri veri toplama aracının ilk bölümü içerisinde yer alan kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır.

*Sınıf Yönetimi Ölçeği.* Özcan ve Gülözer (2016, s. 1136) tarafından nihai hali 18 madde ve 3 boyut olarak geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 394 katılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi için 130 katılımcı katkı sağlamıştır. Sınıf yönetimi ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin insan yönetimi boyutu için .93, ders yönetimi boyutu için .64, davranış yönetimi boyutu için .67 ve ölçeğin geneli için .85 şeklinde olup, ölçeğin oldukça güvenilir bir yapıda olduğu söylenebilir.

*Yetişkin Motivasyon Ölçeği.* Ateş ve İhtiyaroğlu (2018, s. 614) tarafından nihai hali 21 madde ve 2 boyut olarak geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için 345 katılımcı ve doğrulayıcı faktör analizi için 173 katılımcı katkı sağlamıştır. Yetişkin motivasyon ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin içsel motivasyon boyutu için .92, dışsal motivasyon boyutu için .82 ve ölçeğin geneli için .94 şeklinde olup, ölçeğin oldukça güvenilir bir yapıda olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışmaya ait veriler öncelikle ilgili ölçekleri geliştiren bilim insanlarından eposta yoluyla onay alınarak ardından da uygulamanın yapılacağı ilgili fakülteden ve ilgili üniversitenin etik kurulundan (Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 07.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı toplantısı, 18 sayılı kararı) onay alınarak belirtilen evren – örneklem çerçevesinde online olarak toplanmıştır. Çalışma için elde edilen verilerden 17 tanesinin çeşitli teknik nedenlerle eksik olduğu tespit edilmiş ve geçersiz verilerin iptal edilmesinin ardından Tablo 1’de açıklandığı biçimde veri toplama süreci 538 katılımcının katkı sağlaması ile neticelendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler SPSS 23 Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklere en düşük değerler (minimum), en yüksek değerler (maximum), aritmetik ortalama değerleri ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma değerleri (ss) aracılığı ile ulaşılmıştır. Ardından toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine anlamlılık düzeyi ( $p=.05$ ) dikkate alınarak Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi aracılığı ile bakılmış, verilerin her bir boyut ve veri setinin tamamı için normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılırken non parametrik testlerden Mann Whitney U analizi kullanılmıştır. Aynı biçimde verilerin normal dağılım göstermemesinden ötürü bölümlere göre anlamlı bir fark olup olmadığına bakılırken yine non parametrik testlerden Kruskal Wallis Analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis Analizi sonucunda öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerinin bütünü ve alt boyutları kapsamında bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere Kruskal Wallis Analizi sonrası uygulanan post hoc testlerden Dunn Analizi uygulanarak farkın hangi gruplar arasında olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Son olarak normal dağılım göstermemiş olan veri seti içerisinde öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ile yetişkin motivasyonu arasındaki ilişkiye Spearman

Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile aracılığı ile bakılmış, elde edilen tüm bulgular tablolar aracılığı ile raporlaştırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde çalışmaya ait alt problemler çerçevesinde yapılan sıralamaya uygun olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### Çalışmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri kapsamında ortaya çıkan betimsel istatistikler nedir?” şeklinde olup, ölçeklerde yer alan alt boyutlara ve ölçeklerin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterildiği biçimdedir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Becerilerine Yönelik Algılarını Gösteren Betimsel İstatistikler

Ölçülen Durum	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
İnsan Yönetimi Boyutu	538	14,00	45,00	36.13	5.86
Ders Yönetimi Boyutu	538	3,00	15,00	8.89	2.51
Davranış Yönetimi Boyutu	538	6,00	30,00	17.17	4.64
Sınıf Yönetimi Becerileri	538	33,00	89,00	62.20	9.99

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algılarıyla ilgili aritmetik ortalama puanları 62.20 (sık sık) olarak gerçekleşmiştir. Sınıf yönetim becerilerine ait alt boyutlar kapsamında bu durum; *insan yönetimi boyutu* için 36.13 (sık sık), *ders yönetimi boyutu* için 8.89 (bazen), *davranış yönetimi boyutu* için 17.17 (bazen) olarak gerçekleşmiştir.

İnsan yönetimi boyutu içerisinde; “Derste uymamız gereken kuralları kendilerine göre koyarlar” biçimindeki maddenin 3.25 (bazen) aritmetik ortalama puanla en düşük düzeyde kaldığı, “Olumsuz davranan öğrenciler olduğunda tüm sınıfı cezalandırırlar” biçimindeki maddenin 4.51 (her zaman) aritmetik ortalama puanla en üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Ders yönetimi boyutu içerisinde; “Derste çeşitli araç – gereç kullanarak dikkatimizi çekerler” biçimindeki maddenin 2.80 (bazen) aritmetik ortalama puanla en düşük düzeyde kaldığı, “Derste çeşitli yöntem teknikler kullanırlar” biçimindeki maddenin 3.18 (bazen) aritmetik ortalama puanla en üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Davranış yönetimi boyutu içerisinde; “Sınıf ortamını (oturuş düzeni, araç gereç hazırlama vs.) konuya göre düzenlerler” biçimindeki maddenin 2.33 (nadiren) aritmetik ortalama puanla en düşük düzeyde kaldığı, “Jest ve mimiklerini kullanarak dikkatimizi çekmeye çalışırlar” biçimindeki maddenin 3.43 (sık sık) aritmetik ortalama puanla en üst düzeyde olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Yetişkin Motivasyonuna Yönelik Değerlendirmelerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Ölçülen Durum	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
İçsel Motivasyon Boyutu	538	25,00	65,00	45.40	7.08
Dışsal Motivasyon Boyutu	538	14,00	38,00	26.11	3.47
Yetişkin Motivasyonu	538	47,00	95,00	71.52	8.91

Öğretmen adaylarının *yetişkin motivasyonuna* yönelik değerlendirmeleriyle ilgili aritmetik ortalama puanları 71.52 (sık sık) olarak gerçekleşmiştir. Yetişkin motivasyonuna ait alt boyutlar kapsamında bu durum; *içsel motivasyon boyutu* için 45.40 (sık sık), *dışsal motivasyon boyutu* için 26.11 (sık sık) olarak gerçekleşmiştir.

İçsel motivasyon boyutu içerisinde; “İlginç konuları araştırmaktan zevk alırım” biçimindeki maddenin 2.55 (nadiren) aritmetik ortalama puanla en düşük düzeyde kaldığı, “Kararlarımdaya ilgilerim daha çok etkilidir” biçimindeki maddenin 4.15 (sık sık) aritmetik ortalama puanla en üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Dışsal motivasyon boyutu içerisinde; “Çevremdekilerin takdirini kazanmak benim için önemlidir” biçimindeki maddenin 2.37 (nadiren) aritmetik ortalama puanla en düşük düzeyde kaldığı, “Çevremdekileri hayal kırıklığına uğratmamaya özen gösteririm” biçimindeki maddenin 4.01 (sık sık) aritmetik ortalama puanla en üst düzeyde olduğu görülmüştür.

#### Çalışmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde olup, ölçeklerde yer alan alt boyutlara ve ölçeklerin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5’te gösterildiği biçimdedir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Becerilerine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Ölçülen Durum	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İnsan Yönetimi Boyutu	Kadın	382	277.65	106063.50	26681.50	.057
	Erkek	156	249.54	38927.50		
Ders Yönetimi Boyutu	Kadın	382	259.42	99098.00	25945.00	.018
	Erkek	156	294.19	45893.00		
Davranış Yönetimi Boyutu	Kadın	382	266.82	101924.50	28771.50	.530
	Erkek	156	276.07	43066.50		
Sınıf Yönetimi Becerileri	Kadın	382	270.64	103384.50	29360.50	.790
	Erkek	156	266.71	41606.50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarını belirlemek üzere uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .79, p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının ilgili ölçeğin insan yönetimi boyutundan aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .057, p > .05$ ] ve davranış yönetimi boyutundan aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .53, p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının ders yönetimi boyutundan aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .018, p < .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş, gruplar arası sıra ortalaması bazında fark erkek öğretmen adaylar lehine düşük düzeyde [ $U = 25945.000, p = 0.018, z = -2.374, r = -0.10$ ] gerçekleşmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri kapsamında ders yönetimine ilişkin tutumları erkek öğretmen adayları üzerinde kadın öğretmen adaylarına nazaran biraz daha fazla etki bırakmıştır denilebilir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Yetişkin Motivasyonuna Yönelik Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Ölçülen Durum	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İçsel Motivasyon Boyutu	Kadın	382	274.95	105032.50	27712.50	.202
	Erkek	156	256.14	39958.50		
Dışsal Motivasyon Boyutu	Kadın	382	276.75	105717.00	27028.00	.089
	Erkek	156	251.76	39274.00		
Yetişkin Motivasyonu	Kadın	382	277.00	105815.50	26929.50	.080
	Erkek	156	251.13	39175.50		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmelerini belirlemek üzere uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .08, p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının ilgili ölçeğin içsel motivasyon boyutundan aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .20, p > .05$ ] ve dışsal motivasyon boyutundan aldıkları puanlar [ $\chi^2(2) = .08, p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

### Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde olup, ölçeklerde yer alan alt boyutlara ve ölçeklerin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterildiği biçimdedir.



**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Becerilerine Yönelik Algılarının Bölümlerine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Ölçülen Durum	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
İnsan Yönetimi Boyutu	Fen	77	193.86	32.878	5	.000
	İlköğretim Mat.	65	274.13			
	PDR	160	308.64			
	Sınıf	36	310.06			
	Sosyal	100	248.08			
Ders Yönetimi Boyutu	Türkçe	100	268.93	12.211	5	.032
	Fen	77	230.36			
	İlköğretim Mat.	65	309.75			
	PDR	160	283.86			
	Sınıf	36	279.75			
Davranış Yönetimi Boyutu	Sosyal	100	253.54	13.927	5	.016
	Türkçe	100	262.77			
	Fen	77	230.18			
	İlköğretim Mat.	65	305.41			
	PDR	160	278.88			
Sınıf Yönetimi Becerileri	Sınıf	36	308.28	29.323	5	.000
	Sosyal	100	272.52			
	Türkçe	100	244.46			
	Fen	77	201.90			
	İlköğretim Mat.	65	299.07			
	PDR	160	301.24			
	Sınıf	36	315.97			
	Sosyal	100	251.46			
	Türkçe	100	252.86			

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerinin bütününe yönelik algıları bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir [ $X^2=29.323$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ]. Bu durum alt boyutlar olan insan yönetimi boyutu [ $X^2=32.878$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ], ders yönetimi boyutu [ $X^2=12.211$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ] ve davranış yönetimi boyutu [ $X^2=13.927$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ] için de tekrar etmiş ve alt boyutlarda da bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bütününe yönelik ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere Dunn Analizi uygulanmış, elde edilen bulgular Tablo 7 aracılığı ile gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Bütünü Kapsamında Aldıkları Puanların Bölüm Çoklu Karşılaştırması – Fark Gruplarını Gösteren Dunn Analizi

Farkın Olduğu Gruplar	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği – İlköğretim Matematik Öğretmenliği	.003
Fen Bilgisi Öğretmenliği – PDR	.000
Fen Bilgisi Öğretmenliği – Sınıf Öğretmenliği	.004

Tablo 7’de görüldüğü biçimde ve Dunn Analizi sonuçları kapsamında öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ölçeğinin bütününe yönelik öğretmen adaylarının yanıtlarına ait madde ortalama sıraları Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü ile İlköğretim Matematik Öğretmenliği, PDR ve Sınıf Öğretmenliği Bölümleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümüne ait madde ortalama sıralarının daha düşük düzeyde kalmasıyla fark diğer gruplar lehine gerçekleşmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Yetişkin Motivasyonuna Yönelik Değerlendirmelerinin Bölümlerine Göre Anlamlı Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Ölçülen Durum	Bölüm	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
İçsel Motivasyon Boyutu	Fen	77	272,33	6.972	5	.223
	İlköğretim Mat.	65	283,72			
	PDR	160	253,99			
	Sınıf	36	313,49			
	Sosyal	100	253,13			
Dışsal Motivasyon Boyutu	Türkçe	100	283,44	2.258	5	.812
	Fen	77	267,60			
	İlköğretim Mat.	65	259,34			
	PDR	160	262,63			
	Sınıf	36	298,79			
Yetişkin Motivasyonu	Sosyal	100	268,75	6.845	5	.232
	Türkçe	100	278,77			
	Fen	77	270,49			
	İlköğretim Mat.	65	279,40			
	PDR	160	253,10			
Sınıf	36	315,00				
Sosyal	100	256,54				
Türkçe	100	285,12				

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının yetişkin motivasyonunun bütününe yönelik değerlendirmeleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [ $X^2=6.845$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ]. Bu durum alt boyutlar olan içsel motivasyon boyutu [ $X^2=6.972$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ], dışsal motivasyon boyutu [ $X^2=2.258$ ,  $sd=5$ ,  $p<.05$ ] için de tekrar etmiş ve alt boyutlarda da bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

### Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının; öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?" biçiminde olup, ölçeklerde yer alan alt boyutlara ve ölçeklerin tamamına yönelik veri seti aracılığı ile elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterildiği biçimdedir.

**Tablo 9.** Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Becerileri ve Yetişkin Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi

Ölçülen Durum	n	$r_s$	p
Sınıf Yönetimi (insan yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (içsel)	538	.084	.051
Sınıf Yönetimi (insan yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (dışsal)	538	-.010	.814
Sınıf Yönetimi (insan yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu	538	.057	.186
Sınıf Yönetimi (ders yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (içsel)	538	.222	.000
Sınıf Yönetimi (ders yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (dışsal)	538	.134	.002
Sınıf Yönetimi (ders yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu	538	.232	.000
Sınıf Yönetimi (davranış yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (içsel)	538	.251	.000
Sınıf Yönetimi (davranış yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu (dışsal)	538	.158	.000
Sınıf Yönetimi (davranış yönetimi) – Yetişkin Motivasyonu	538	.263	.000
Sınıf Yönetimi – Yetişkin Motivasyonu (içsel)	538	.221	.000
Sınıf Yönetimi – Yetişkin Motivasyonu (dışsal)	538	.084	.053
Sınıf Yönetimi – Yetişkin Motivasyonu	538	.207	.000

Tablo 9'a görüldüğü biçimde öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar çerçevesinde öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ile yetişkin motivasyonu arasında orta düzeye yakın bir ilişki [ $r_s=.21$ ,  $p<.05$ ] olduğu söylenebilir. Bu ilişki; sınıf yönetim becerilerine ait ders yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonuna ait içsel motivasyon boyutu arasında [ $r_s=.22$ ,  $p<.05$ ], sınıf yönetim becerilerine ait ders yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonuna ait dışsal motivasyon boyutu arasında [ $r_s=.13$ ,  $p<.05$ ], sınıf yönetim becerilerine ait ders yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonunun bütünü arasında [ $r_s=.23$ ,  $p<.05$ ], sınıf yönetim becerilerine ait davranış yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonuna ait içsel motivasyon boyutu arasında [ $r_s=.25$ ,  $p<.05$ ], sınıf yönetim becerilerine ait davranış yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonuna ait dışsal motivasyon boyutu arasında [ $r_s=.16$ ,  $p<.05$ ], sınıf yönetim becerilerine ait davranış yönetimi boyutuyla yetişkin motivasyonunun bütünü arasında [ $r_s=.26$ ,  $p<.05$ ] ve sınıf yönetim becerilerinin bütünüyle yetişkin motivasyonuna içsel motivasyon alt boyutu arasında [ $r_s=.22$ ,  $p<.05$ ] görülmüştür. En yüksek ilişki sınıf yönetimi becerileri davranış yönetimi ile yetişkin motivasyonunun bütünü arasında görülürken en

düşük ilişki sınıf yönetimi becerileri ders yönetimi boyutu ile yetişkin motivasyonu dışsal motivasyon boyutu arasında görülmüştür.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ile öğretmen adaylarının motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma neticesinde öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ile öğretmen adaylarının motivasyonu arasında orta düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışma yoluyla elde edilen bulgular sonucu ulaşılan betimsel istatistiklere dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları ve kendi motivasyonlarına yönelik değerlendirmeleri orta düzeyde çıkmıştır. Çalışmanın tartışma, sonuç ve öneriler olarak anılan bu son bölümünde elde edilen bu bulguları eğitim ortamı, öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ve yetişkin motivasyonu biçiminde üç boyut içerisinde tartışmak mümkündür.

Konuya doğrudan öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ile ilişkili olarak değinmeden önce, her eğitim ortamının kendine has barındırması gereken birtakım özellikler olması noktasında eğitim ortamıyla ilgili olarak ele almak mümkündür. Eğitim süreçlerinin etkililiğinde en önemli unsurlardan birisi elbette öğretim elemanlarının sahip olduğu sınıf yönetim becerileridir. Ancak arzu edilen sınıf yönetim becerilerinin ortaya çıkabilmesi için ilgili öğrenme ortamının yürütülen programın amacına ve öğrenim gören bireylerin içinde bulunduğu döneme uygun bir yapıda düzenlenmiş olması önemlidir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik çeşitli ölçütler olmakla birlikte bunlardan en önde geleni ilgili üst yönetimlerin hayata geçireceği uygun yasal düzenlemelerdir. Yükseköğretim çağındaki bireylerin birer genç yetişkin olduğu düşünüldüğünde alınan hizmet öncesi teorik eğitimlerin oluşturulacak daha fazla uygulama yapma imkanlarıyla pekiştirilmesi akademik gelişimleri adına önemli kazanımlar sağlayacaktır. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine yönelik yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin sahip olması gerek üç ana yeterliliği mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak belirlemiş ve bu yeterliliklerin kazanımında önemli katkı sağlayan hizmet öncesi eğitimlerle ilgili birtakım düzenlemelere ihtiyaç olduğunun altını çizmiştir (MEB, 2017, s. 8 – 10). YÖK ise bu durumu öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yapma fırsatı tanıyacak birtakım düzenlemeler yapma noktasında vurgulamıştır. Sogunro (2015, s. 34) yükseköğretimde yetişkin eğitimiyle ilgili motive eden faktörleri yükseköğretim düzeyinde ele almış ve motive eden faktörleri sekiz başlıkta sıralamıştır ki bunlardan bir tanesi de elverişli öğrenme ortamının olması şeklindedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının birer genç yetişkin olduğu göz önünde bulundurularak aldıkları eğitimlere yönelik daha fazla uygulama yapma şanslarının olması ve yaptıkları uygulamalar sonucunda edindikleri deneyimleri, aldıkları teorik dersler içerisinde ilgili öğretim elemanları ile değerlendirebilmeleri, yürütülen eğitim sürecine ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yansıtacak ve öğretmen adaylarının akademik gelişimlerini olumlu bir biçimde etkileyecektir denilebilir.

Öğrenme ortamının çeşitli açılardan en uygun biçimde düzenlenmesinin yanı sıra önemli noktalardan birisi de ilgili öğretim elemanlarının en uygun sınıf yönetim becerilerine sahip olması ve sahip olunan bu beceriler neticesinde yürütülen sınıf yönetim süreçleri içerisinde öğrenen motivasyonunun artmasıdır. Yetişkin eğitimiyle ilgili erken dönemlere bakıldığında günümüz eğitim anlayışlarına rehber olabilecek biçimde önemli olan üç noktanın; öğrenenin haz duyması, öğrenenin merkezde olması ve öğrenene akılcı ve sempatik rehberlik yapılması

(Yeaxlee, 1920, ss. 32 – 33) olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yetişkin eğitimiyle ilgili öğretmenin öğretim araç ve gereçlerini seçerken mevcut öğrenen gereksinim ve özelliklerini gözetmesi (Bilir, 2013, s. 245) önemlidir. Bu seçimlerin yapılmasında hedef, yöntem, öğrenen özellikleri, öğretmenin tutum ve becerileri, ortam, ekonomiklik gibi birtakım faktörler etki edebilmektedir ki (Kurt, 2008, s. 229 – 231) tüm bunları öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri kapsamında ele almak mümkündür. Çalışma bulgularına dayalı olarak öğretmen adaylarının algıları doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere bakıldığında ilgili öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileriyle ilgili bu gibi noktalarda çok da yüksek olmayan puanlar alarak, ders sürecine yönelik olarak işletilen kuralların belirlenmesinde, ilgili araç – gereçlerin seçiminde, sınıf ortamının konuya göre düzenlenmesinde zayıf kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun Lindeman'ın (1926, ss. 6 – 10) yetişkin eğitimiyle ilgili olarak altını çizdiği ve günümüzde de geçerli olduğunu söyleyebileceğimiz dört temadan olan eğitimin yaşam olduğu ve öğrenen deneyimlerinin kullanılması başlıklarıyla örtüşmediği söylenebilir. Ayrıca öğrenenlerin derslerde aktif olmasını sağlayacak etkinliklere düşük düzeyde yer veriliyor oluşu da elde edilen bulgular sonucu ulaşılan sonuçlardan birisidir. Oysaki Akçay (2012, s. 7), yaptığı çalışmada Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramına dayanarak deneyimlerin eğitim süreci içerisinde anlam kazanması gerektiğini vurgulamış ve bunu sağlamada deneyimin merkezde olmasının, akılcı konuşma yapmanın ve eleştirel yansıtmayı kullanabilmenin altını çizmiştir. Dolayısıyla yetişkin eğitimi sürecinde yaşanacak değişim, kazanımların hayata geçirilebilme ve uygulanabilme oranıyla bağlantılı olup, öğrenenin öğretim sürecinde aktif katılımı önemlidir denilebilir. Ayrıca yetişkin eğitimi bağlamında yetişkin öğrenen dikkatinin canlı tutulması ve kazanımların hafızalara kazınabilmesi adına öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları sınıf yönetim becerileri içerisinde katılımcıların dikkatini çekecek, katılımcıların beğeni ve takdirini sağlayacak etkinliklere yer vermesi beklenmektedir. Bu noktada da öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerilerine yönelik algıları istenilen düzeyde çıkmamıştır. Yetişkin eğitimi ayrı bir uzmanlık gerektiren bir süreç olmakla birlikte çalışma ile elde edilen sonuçlar Ültanır ve Ültanır'ın (2005, s. 21) belirttiği gibi ülkemizde yetişkin eğitimcisi yetiştiren bir kurumun olmamasıyla ve Kurt'un (2008, s. 207) değindiği gibi yetişkin eğitiminde nitelikli personel sıkıntısı çekiliyor oluşuyla ilişkilendirilebilir.

Yetişkin eğitimcisi olmak üzere sahip olunması gereken birtakım özelliklerden bazıları Duman (2006, ss. 261 – 263), Kurt (2008, s. 210) ve Okçabol'un (2006, ss. 90 – 91) verdiği bilgiler ışığında şöyle derlenebilir ve bu çalışma kapsamında değerlendirilen öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri bu bilgiler ışığında gözden geçirilebilir.

1. Yetişkin eğitimcisi olarak bilgiye sahip olmak, kendini yenilemek ve sahip olunan bilgiyi en uygun biçimde aktarabilmek.
2. Yetişkin eğitiminin içeriğini ve karmaşıklığını görebilmek.
3. Yetişkin yaşantısına saygı duymak, değer vermek.
4. Yetişkin özelliklerini gözetmek ve öğrenme şartlarını oluştururken dikkate almak.
5. Yetişkinlerin öğrenebileceğine güvenmek ve yeterliliklerinin farkında olmak.
6. Yetişkin eğitimcisi olarak kendini açık ve anlaşılır ifade etmek.
7. Yetişkin eğitimcisi olarak öğrenene sadece bilgi aktarmak değil, değişim gerçekleştirebilmek.

Öğretim elemanlarının bir bütün olarak sınıf yönetim becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken sadece ders yönetimi boyutunda erkek öğretmen adaylarının algıları çok önemli olmayan bir oranda kadın öğretmen adayları algılarına göre daha olumlu bir sonuç göstermiştir. Bunun yanı sıra öğretim elemanlarının bir bütün olarak sınıf yönetim becerileri ve her bir alt boyutu fen bilgisi öğretmenliği bölümünde diğer bölümlere göre daha düşük düzeyde kalarak anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak bu durumun derinlemesine tartışılabilmesi için ilgili bölüm özelinde diğer başka çalışmaların yürütülüp elde edilen bulgulara göre söz konusu farklılığın yorumlanabilmesi söz konusudur denilebilir.

Konu yetişkin motivasyonu bakımından tartışılmak istendiğinde öncelikle bir eğitim öğretim ortamında motivasyona sahip olan öğrenenlerle olmayanlar arasında hedeflere ve kazanımlara ulaşmak bakımından bariz fark olduğunu söylemek gerekir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldığı eğitim ve kazandığı deneyimler gelecekte sahip olacakları mesleki süreçleri için oldukça önemli görülmeyle birlikte özellikle hizmet öncesi oluşturulan etkili öğrenme ortamlarının motivasyon, başarı ve öz – yeterlilik üzerinde önemli katkısı olmaktadır (Aşçı ve Topal, 2019, s. 7). Çalışma bulgularına göre öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğrenim gördükleri bölümlere göre yetişkin motivasyonu noktasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklara öğretme bilim ve sanatı olan pedagoji (Ayhan, 1989, s. 529) ve yetişkin eğitim sürecinde esas alınan andragoji (Akin, 2014, s. 289) kapsamında çocukların daha çok dış motivasyon etkenleri (ebeveynler, öğretmenler, dereceler vs.) ile motive edilmesi söz konusu iken yetişkin öğrenenlerin daha çok iç motivasyona etki eden (iş sahibi olmak, maaş artışı gibi durumlardan öte benlik saygısı, tanınma, daha kaliteli yaşam, daha fazla özgüven, kendini gerçekleştirme gibi) etmenlerle motive olması söz konusudur (Slotnick, Pelton, Fuller ve Tabor, 1993, s. 7). Ancak çalışmada elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yetişkin motivasyonuna yönelik değerlendirmelerinde içsel ve dışsal motivasyon bağlamında oldukça yakın bir durumun görülmesi söz konusu olmuştur. Elbette sonuçların bu şekilde çıkmasında rol oynayan en önemli faktörlerden birisi öğretmen adaylarının genç yetişkin olarak anılan yetişkinlik dönemine ait ilk aşamada olmalarından kaynaklanıyor oluşudur. Bir yandan yeni bir hayata başlangıç yapmak üzere atılan adımlar, bir yandan hali hazırda örgün eğitim içerisinde bulunuyor olmanın gereği olarak kendilerine göre yetişkin olan öğretim elemanlarına yönelik duyulan güven, beklenti ve yönlendirme her iki motivasyon durumunu dengelemiş ve öğretmen adayları üzerinde içsel motivasyon kadar dışsal motivasyonu da etkili hale getirmiştir. Ancak çalışma ile esas üzerinde durulan konu olan öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileriyle yetişkin motivasyonu arasında güçlü bir ilişki de görülemediği, beklenen şekilde öğretmen adayları üzerinde içsel ve dışsal motivasyon etkisi yakın çıkmış ama öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri ile öğretmen adayları üzerinde etkili olan dışsal motivasyon unsurları arasında zayıf bir ilişki gözlemlenmiştir. Yine de ölçülen ilişkiler arasında diğerlerine göre gözlemlenen en yüksek ilişkinin öğretim elemanlarının sınıf yönetim becerileri kapsamında sergiledikleri davranış yönetimine dair tutumlarıyla yetişkin motivasyonunun bütünü arasında olduğunu sonuç olarak söylemek mümkün olmuştur. Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlara göre birer genç yetişkin olan öğretmen adaylarına yönelik yürütülen eğitim süreçlerinde şu önerilerin faydalı olabileceği düşünülmektedir:

1. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi aldıkları eğitim süreçlerinde daha fazla deneyim edinebilmeleri için ders içeriklerine yönelik daha fazla uygulama yapma fırsatı yakalayabilecekleri programlara geçilmesi,
2. Öğretmen adaylarının yürütecekleri uygulamalı eğitimler neticesinde elde edilen ürün ve çıktıları hizmet verdikleri eğitim kurumları paydaşlarının erişebileceği biçimde çeşitli etkinliklerle tanıtılabilmelerine olanak verilmesi ve bu tip etkinliklerin kendi öğrenim süreçlerindeki başarı durumlarına somut olarak yansıtılabilmeleri,
3. Uygulamalı derslerin dönütlerini etkin bir biçimde değerlendirebilmek için ve öğretim elemanlarının daha etkin bir biçimde rehberlik yapabilmelerini sağlamak adına branşlarına göre öğretmen adaylarının küçük gruplar halinde ilgili öğretim elemanlarının uzmanlık alanları dikkate alınarak çalışma yapabilmelerine fırsat tanınması,
4. Öğretim elemanlarına yönelik olarak yetişkin eğitimi noktasında ihtiyaç hissedilebilecek bazı konular kapsamında çeşitli türden eğitimlerin, seminerlerin veya farkındalık oluşturacak birtakım etkinliklerin sunulması,
5. Öğretmen adaylarının gelecekle ilgili kaygılarını giderecek, kendi öz yeterliliklerine olan inançlarını arttıracak ve sahip oldukları bilgi ve beceriyi fark etmelerini sağlayacak biçimde birtakım çalışmaların yapılması, kariyer planlarına yönelik yeni bakış açılarının kazandırılması ve karşılaşılabilecekleri fırsatlar hakkında deneyimlerin paylaşılması ve bu yönde bilgilendirmelerin yapılması yararlı olabilecektir.

Bu konu çerçevesinde farklı örneklem bazında benzer çalışmaların yapılması ile farklı bulgu ve sonuçlara ulaşılabilmesi mümkün görülmemektedir ve bu anlamda ilgili araştırmacıların bu konuya dair elde edeceği farklı sonuçlar konuya daha derin bir bakış açısı kazandırabilecektir. Bu anlamda araştırmacılar için konunun farklı katılımcılar ile ele alınması önerilebilir.

Sonuç olarak bu çalışmanın verdiği bilgiler ışığında mevcut yükseköğretim sistemi içerisinde hali hazırda oldukça geniş imkanların ve yeterli kadrolar oluşundan yola çıkılarak sistemin arzu edilen çıktıları daha etkili bir biçimde verebilmesi için sürecin yetişkin eğitimi uzmanlarının da katkılarıyla ele alınarak gözden geçirilmesi, sistemin bir bütün olarak girdi, süreç ve çıktı boyutunda oldukça önemli değişimler ve kazanımlar meydana getirebilecektir denilebilir.

### Kaynakça

- Akçay, R., C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Millî Eğitim (Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 196, 5 – 20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442214>
- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47 (1), 279 – 300. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001327](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327)
- Aldridge, J., M. ve Fraser, B., J. (2000). A cross – cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3 (2), 101 – 134. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026599727439>

- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143 – 154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32151>
- Aşçı, M. ve Topal, T. (2019). Prospective teachers' self – efficacy perceptions of teaching as a profession. *International Technology and Education Journal*, 3 (2), 1 – 8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itej/issue/52719/695892>
- Ateş, Ö. T. ve İhtiyaroğlu, N. (2019). Yetişkin Motivasyon Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (2), 611 – 620. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2612>
- Aydın, A. (2012). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayhan, S. (1989). Androgoji: yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 529 – 546. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001405](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001405)
- Bayrak, C. (2008). Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. Gültekin, M. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı) içinde (155 – 177). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Belle, T., J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28 (2), 159 – 175. <http://www.jstor.org/stable/3443930>
- Bilir, M. (2013). Yetişkin eğitiminde yöntem, teknik ve araçlar. Yıldız, A. ve Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* (2. Baskı) içinde (229 – 253). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non – formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39 (1), 69 – 89. [http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold\\_colardyn\\_exam ple\\_en.pdf](http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_exam ple_en.pdf)
- Dib, C., Z. (1988). Formal, non – formal and informal education: concepts / applicability. *Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings 173*, 300 – 315. New York: American Institute of Physics. <http://www.techne-dib.com.br/downloads/6.pdf>
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 21 – 36. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50730>
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 16 – 28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217147>
- Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Evertson, C. M. ve Neal, K. W. (2006). Looking into learning – centered classrooms: implications for classroom management. Working Paper. *National Education Association Research Department*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495820.pdf>
- Henson, R. K. ve Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control in emergency certification. *Teachers. Education*, 124 (2), 261 – 8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468156.pdf>
- Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Özgün çalışma 2004, 7. Baskı).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı) içinde (79). Ankara: Nobel Yayınevi.



- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2019). İçsel, dışsal ve yönetsel faktörler bağlamında öğretmen motivasyon ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 77 – 91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705689>
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lindeman, E., C. (1926). *The Meaning of Adult Education* (World Public Library Ed.). New York: New Republic, Inc. <http://worldpubliclibrary.org/>
- Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997). Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female teachers. Paper presented at the annual meeting of the *Southwest Educational Research Association*, Austin. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 404 738). <https://eric.ed.gov/?id=ED404738>
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRETMENLYK\\_MESLEY\\_Y\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- Mocker, D., W. ve Spear, G., E (1982). Lifelong learning: formal, nonformal, informal, and self – directed. *Information Series No. 241*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf>
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özcan, G. ve Gülözer, K. (2017). Sınıf yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1133 – 1146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/313408>
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (80 – 107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 167 – 182. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/202420>
- Slotnick, H. B., Pelton, M. H., Fuller, M. L., & Tabor, L. (1993). *Adult learners on campus*. London: Psychology Press.
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating factors for adult learners in higher education. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 22 – 37. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p22>
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1 – 23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161022>
- Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Yetişkin eğitimi gerektiren nedenler. Yıldız, A. ve Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* (2. Baskı) içinde (85 – 104). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yeaxlee, B., A. (1920). *An Educated Nation* (World Public Library Ed.). London: Oxford University Press. <http://worldpubliclibrary.org/>