

Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki

Erkan TAPTIK¹

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, erkantaptik@gmail.com, 0000-0002-2275-9216

Özet

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

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

Anahtar Kelimeler: Yaşamın Anlamı, Sınıf Yönetimi, İlişki

The Relationship Between Meaning of The Life in Secondary School Teachers and Behaviours in Classroom Management

Abstract

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

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

Key Words: The Meaning of Life, Classroom Management, Connection

Atıf için,

Taptık, E. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinde Yaşamın Anlamı ile Sınıf Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişki. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 5(2), 19-33. doi: 10.56493/nkusbmyo.1273649

1. Giriş

Öğretmenler eğitim sisteminin amaçlarından biri olan nitelikli insan yetiştirmenin birincil unsurlardır. Bu amacın gerçekleştirileceği belirli bir sisteme sahip olan en küçük birimlerden biri de sınıftır. Sınıfta olumlu ya da olumsuz bir iklim oluşturmak büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına bağlıdır. Öğrenci merkezli öğretimde, öğretmen sadece bilgi aktaran değil sınıf iklimini oluşturan ve sınıfı yöneten kişi olabileceği için sınıf iklimi, öğretmenin öğrencisiyle olan iletişimi, öğrenciyi gösterdiği samimiyet ve destek, işbirliğine teşvik ve öğrencilere bağımsız karar ve seçim hakkı verebilme ile desteklenir (Borich, 2014).

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

Etkili sınıf yönetimi becerilerinde öğretmenler sınıflarında her öğrencinin kendi hızında öğrenebileceği, etkinliklere tüm öğrencilerin katılabileceği, öğretim etkinliklerinin çocukların özelliklerine göre uyarlanabileceği, problem davranışların ortaya çıkmadan ortadan kaldırılabileceği olumlu bir iklimin oluşturulmasını sağlamalıdır (Evertson ve Emmer, 2013). Okullar, topluma faydalı bireyler yetiştirmek için eğitimin toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal işlevlerini yerine getirmek amacıyla tasarlanırlar. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük bölümünün gerçekleştirildiği sınıf ortamlarının düzenlenmesi ve yönetimi eğitimin önemli bir alanını oluşturmaktadır. Sınıflar, eğitim ve öğretimin gerçekleştiği fiziksel mekân olmanın yanında insanın yetiştirildiği yerlerdir. Öğrenci sistemli olarak kuralları, sosyal hayata ait birçok davranış ve tutumları sınıfta öğrenmektedirler (Yegen, 2019). Öğretmenin yeteneği ve becerisi sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Daha kaliteli bir eğitime ulaşmak için öğretmenlerin eğitimciliğinin yanında yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenin sınıfta uyguladığı sınıf yönetimi yaklaşımları yaşı, yetiştiği aile ve sosyal çevresi, eğitim düzeyi, ruh ve beden sağlığı ile ekonomik durum gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu çalışmamızda bu faktörlerden “yaşamın anlamı” faktörünün sınıf yönetimi davranışlarına etkisi incelenmiştir.

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

Diğer insanlarla, birey tarafından iyi olarak algılanan, temeli sevgiye dayalı olan bir ilişki kurmak; bireyin yaşam ödevlerinden birini gerçekleştirmesini sağladığı için bireyin yaşamdaki anlam arayışı üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Adler, 2017). Yine Adler (2017)'in yaşamın anlamını üç temel yaşam ödevi üzerinde açıkladığı görülmektedir. Bu ödevler; diğer insanlarla sevgi temelli ve duyguların paylaşımını içeren bir ilişki kurmak, çalışarak insanlığın yaşamına katkı sağlamak ve kendimizi kişisel ve bedensel yönden geliştirmek olarak görülmektedir. Yaşamın anlamı iyi olma durumunun daha karmaşık bir bileşeni olarak düşünülmektedir (Ryff ve Singer, 1998:1069). Yaşam anlamının göndermede bulunduğu unsurlar; yaşamın değeri ve amacı, hedefler ve manevi duygulardır (Jim, Purnell, Richardson, Golden-Kreutz ve Andersen, 2006:1355). Yaşamın anlamı kavramı, iyi oluş ve sağlık konularına önemli katkılar sağlamaktadır. Güncel psikoloji literatüründe yaşamın anlamı kavramını tanımlayan iki merkezi unsur vardır. Bunlardan ilki kişilerin yaşamda yaptıklarını kavraması ve buna yönelik hisleri ile ilgili iken, diğeri ise yaşamdaki istekleri, temel hedefleri ve amacı ile ilişkilidir (Martela ve Steger, 2016).

İnsan hayatında bir iyi oluş olarak düşünülen yaşamın anlamı; özellikle son zamanlarda insanların ilgisini çekmeye başlamıştır. Ryff ve Singer, yaşamın anlamını iyi olma durumunun daha kapsamlı bir fonksiyonu olarak ifade etmektedir. Psikoloji ve psikiyatri bilimleri açısından önemini her zaman koruyan ve son zamanlarda psikoloji yaklaşımlarının çoğunu etkisi altına alan yaşamın anlamı kavramı, aslında insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır (Zika ve Chamberlain, 1992:133). Tarih boyunca birçok sorunu çözen ancak kendi varlığından kaynaklanan birçok çelişki ve sorunları çözme konusunda çok da başarılı olamayan insanoğlu, günümüzde her alanda kendini gösteren ve empoze edilen bir yaşamla karşı karşıyadır. Bireyin istemediği bu yaşam tarzları, psikolojik dengeyi bozarak, bir taraftan yaşamın sürmesi için gereken enerjiyi açığa çıkarıp diğer yandan da bütün enerjisini yok edecek bir paradoksla bireyi çaresiz bırakabilmektedir (Avşaroglu, Deniz ve Kahraman, 2010:116).

Modern bilim anlayışına baktığımızda yaşamın anlamı ilk olarak karşımıza 20. Yüzyılın başında W. Dilthey, E. Spranger, S. Freud ve A. Adler'in eserlerinde çıkar. V. Frankl ve A.N. Leontiev'in eserleriyle beraber yaşamın anlamı kavramı işlenmeye 1940'larda da devam eder (Leontiev, 2005:46). Psikiyatrist Victor Frankl'ın (2009:125), kendisine ve diğer insanlara tedavi sürecinde yaşamın anlamının önemini düşünmek için ilham veren Nazi Toplama Kamplarında yaşadıklarıyla ilgili yazdıklarından sonra yaşamın anlamı kavramı klinik bir yapı olarak ortaya çıkar. Bu yüzden yaşam anlamı ile ilgili çalışmaların esin kaynağını Frankl oluşturmaktadır. Yaşam anlamı farklı şekillerde kavramsallaştırılan ve psikoloji literatüründe değişik biçimlerde irdelenen çok yönlü bir yapıdır. Bu kavramla ilgili çalışan bireylerin sayısı kadar farklı tanımlamalar ve farklı yaklaşımlar geliştirilmiş gibidir (Taş, 2011:16). Anlam arayışının son tahlilde yaşamın bir amacının olduğunu fark eden, bunu ihtiyaç olarak hisseden ve bunun için emek sarf eden bireylerin sahip oldukları bir çaba olduğu görülmektedir (Eagleton, 2007; Tagay, Voltan Acar ve Nalbant, 2016).

Sınıf yönetimi ise, yönetim bilimi yönünden bakıldığında sınıftaki insan kaynaklarını oluşturan olan öğrenciler ile madde kaynaklarını meydana getiren araç-gerecin sınıfın hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2005:4). Sınıf yönetimi; yönetimin evreleri olan planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme fonksiyonlarına ilişkin kavram, teori, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik olarak uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Kaya; 2002:7). Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına yönelik etkinliklerdir. Sınıf yönetimi, sınıf içinde eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerdir (Akin, 2006:4). Sınıf yönetiminin temel amaçları; sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak bir ortam oluşturmak, öğrenci sorumluluk bilinci aşlamak ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretebilmektir (Karip, 2002:2). Bir başka tanıma göre de; eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi denir (İlgar, 2005:11). Öğretmen sınıf ortamında sınıfın tek hâkimidir. Davranış yönetiminden de o sorumludur. Dolayısıyla öğretmen, kendi davranışları ile öğrencilere olumlu örnek olmalı, davranışlarındaki tutarlılık ve kararlılık ile öğrenciyi iyi yönde etkilemeyi başarmalıdır (A. Aydın, 2010, 169).

Küreselleşme eğitimi de derinden etkilemiştir. Eğitimin rolü değişmiştir. Bu değişimin sınıf yönetimine yansımaları, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, küresel değerlere bağlı sınıf kültürü oluşturulması, sınıfta kuralların ve disiplin anlayışının insan hakları ve demokrasi değerlerine dayandırılması şeklinde olacaktır. Sınıfta öğretmen merkezli uygulamalar, otorite karşısında öğrenciyi özgürleştirici ve kendi olmasını sağlayacak uygulamalara yerini bırakacaktır (Ağaoğlu, 2011). Eğitim ve öğretim çalışmalarında başarılı olmak için en önemli unsur sınıfın iyi bir şekilde yönetilmesidir. Öğretmen sınıf içinde yalnızca öğretim faaliyetlerinde bulunmaz. Öğretmen; yönetmek, yönetilmek, yönetime katılmak, yönetimi desteklemek gibi faaliyetlerin içinde de yer alır. Öğretmenin liderlik rolünün ön plana çıktığı bu durum grup dinamiklerinin bilinmesini ve bu dinamizmden faydalanılmasını gerekli kılar. Yönetim ile öğretim, eğitimde ayrılmaz bir bütün olarak görülür (İlgar, 2005, 161).

Öğrenme için en uygun ortamın sağlanarak bu ortamın sürdürülmesi sınıf yönetimi içinde yer alır. Öğrencilerin olduğu gibi öğretmenlerin de çalışma engellerinin ortadan kaldırılması gerekir. Öğretim zamanının yerinde kullanılması, öğrencilerin faaliyetlere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın doğru yönetilmesi, sınıf yönetimi kavramının içinde yer alır (Erdoğan, 2005:11). Sınıf yönetimi, sınıftaki yaşamın tıpkı bir orkestra şefi gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3). Sınıfta yönetmek demek, sınıftaki farklılıkları görüp onların gelişmesini sağlamak ve adeta bir orkestra şefi gibi farklı seslerden bir armoni çıkararak hedefe ulaşmaktır (İlgar, 2007:11). Yaşamındaki anlamı bulan bireylerin ruhsal ve fiziksel açıdan daha sağlıklı olmasının yönetim disiplini içerisindeki açıklaması hem daha mutlu hem de daha enerjik çalışandır (Ağ ve Balcı, 2019: 1601). Başarılı olmak, yaşamın anlamlı olması ve yaşamın anlamının ifade edilebilmesi bireyin algıladığı ölçüde farklılaşmasıyla beraber akademik başarıyla da ilişkilendirilmektedir (Bond ve Feather 1988; Boswell 2018).

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

2. Metodoloji

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

2.1 Evren ve Örneklem

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

2.2 Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeğin “Kişisel Bilgi Formu” kısmında öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Ölçek iç güvenirlikleri Tablo 1’de verilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda her iki ölçeğin de yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 1: Ölçek İç Güvenirlik Analizi

| ÖLÇEKLER | Cronbach’s Alpha | Madde |
|-----------------------|------------------|-------|
| Kişisel Anlam Ölçeği | ,933 | 57 |
| Sınıf Yönetimi Ölçeği | ,888 | 40 |

Verilerin normallik dağılımlarını test etmek üzere One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre her iki ölçekte de (“Kişisel Anlam Ölçeği, p=,58”, “Sınıf Yönetimi Ölçeği,p=,55”) verilerin normal dağılım sergiledikleri görülmüştür (p>,05). Çalışma verilerinin çözümlenmesinde öncelikle, ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin “Sınıf Yönetimi” ve “Kişisel Anlam” ölçeğine verdikleri yanıtların Frekans ve Yüzde oranları ile Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili değişkenlerde t-Testi, üç ve daha fazla olan değişkenlerde Tek Yönlü Varyans analizi yapılmıştır. Farklılık bulunması durumunda farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla homojenlik sağlandığı durumda LSD Testi, sağlanmadığı durumda Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu kısmında yüzde, frekans, t-testi, ANOVA ve korelasyon sonuçlarını gösteren analiz bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|--------------|------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Başarı | Ön lisans | 12 | 96,58 | 8,01 | 1,01 | ,36 | - |
| | Lisans | 285 | 92,26 | 10,46 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 91,86 | 11,62 | | | |
| | Toplam | 318 | 92,40 | 10,46 | | | |
| İlişkiler | Ön lisans | 12 | 55,92 | 4,96 | ,41 | ,66 | - |
| | Lisans | 284 | 54,57 | 5,33 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 54,90 | 3,70 | | | |
| | Toplam | 317 | 54,64 | 5,22 | | | |
| Din | Ön lisans | 12 | 56,17 | 4,37 | ,16 | ,84 | - |
| | Lisans | 282 | 55,32 | 6,65 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 55,90 | 5,72 | | | |
| | Toplam | 315 | 55,39 | 6,51 | | | |
| Kendini Aşma | Ön lisans | 12 | 48,17 | 3,59 | 1,83 | ,16 | - |
| | Lisans | 284 | 45,60 | 5,28 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 46,81 | 5,28 | | | |
| | Toplam | 317 | 45,77 | 5,24 | | | |

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|--|------------|-----|-----------|-------|-----|-----|------|
| Kendini Kabul | Ön lisans | 12 | 34,75 | 3,05 | ,25 | ,77 | - |
| | Lisans | 285 | 34,68 | 4,13 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 35,33 | 3,18 | | | |
| | Toplam | 318 | 34,72 | 4,03 | | | |
| Yakınlık | Ön lisans | 12 | 29,58 | 3,99 | ,29 | ,74 | - |
| | Lisans | 285 | 30,25 | 3,61 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 29,86 | 2,94 | | | |
| | Toplam | 318 | 30,19 | 3,58 | | | |
| Adil Muamele ya da Algılanan Adalet | Ön lisans | 12 | 22,25 | 3,14 | ,84 | ,43 | - |
| | Lisans | 285 | 21,18 | 3,35 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 21,76 | 3,28 | | | |
| | Toplam | 318 | 21,26 | 3,34 | | | |
| Toplam | Ön lisans | 12 | 343,42 | 24,94 | ,65 | ,51 | - |
| | Lisans | 280 | 333,99 | 29,43 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 336,43 | 23,96 | | | |
| | Toplam | 313 | 334,52 | 28,93 | | | |

Tablo 2 incelendiği zaman, “Kişisel Anlam Profili” (F=,65, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=1,01, p>0,05), İlişkiler (F=,41, p>0,05), Din (F=,16, p>0,05), Kendini Aşma (F=1,83, p>0,05), Kendini Kabul (F=,25, p>0,05), Yakınlık (F=,29, p>0,05) ve Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=,84, p>0,05) alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|--|------------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları | Ön lisans | 12 | 10,50 | 2,50 | 4,9 | 0,07 | |
| | Lisans | 285 | 11,40 | 2,87 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 13,48 | 5,77 | | | |
| | Toplam | 318 | 11,50 | 3,16 | | | |
| Cezalandırma Davranışları | Ön lisans | 12 | 13,00 | 4,09 | 2,1 | ,12 | - |
| | Lisans | 284 | 13,18 | 4,98 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 15,48 | 5,45 | | | |
| | Toplam | 317 | 13,32 | 5,00 | | | |
| Etkileşimsel Davranışlar | Ön lisans | 12 | 13,08 | 3,50 | 1,5 | ,20 | - |
| | Lisans | 285 | 13,35 | 3,38 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 14,71 | 4,22 | | | |
| | Toplam | 318 | 13,43 | 3,45 | | | |
| İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları | Ön lisans | 12 | 13,67 | 3,47 | ,79 | ,45 | |
| | Lisans | 285 | 13,66 | 3,29 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 14,62 | 4,40 | | | |
| | Toplam | 318 | 13,72 | 3,37 | | | |

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|---|------------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Uyarma Davranışları | Ön lisans | 12 | 5,25 | 2,05 | ,24 | ,78 | - |
| | Lisans | 285 | 5,53 | 2,00 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 5,29 | 1,59 | | | |
| | Toplam | 318 | 5,50 | 1,98 | | | |
| Demokratik Davranışlar | Ön lisans | 12 | 7,25 | 2,42 | 1,26 | ,28 | - |
| | Lisans | 285 | 8,31 | 2,54 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 8,71 | 3,15 | | | |
| | Toplam | 318 | 8,30 | 2,58 | | | |
| Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları | Ön lisans | 12 | 5,58 | 1,16 | ,05 | ,95 | - |
| | Lisans | 285 | 5,58 | 3,42 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 5,81 | 1,44 | | | |
| | Toplam | 318 | 5,59 | 3,27 | | | |
| Toplam | Ön lisans | 12 | 68,33 | 13,38 | 2,6 | ,07 | - |
| | Lisans | 284 | 70,85 | 14,41 | | | |
| | Lisansüstü | 21 | 78,10 | 19,19 | | | |
| | Toplam | 317 | 71,23 | 14,80 | | | |

Tablo 3' bakıldığı Katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre "Sınıf Yönetimi" ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. "Sınıf Yönetimi" (F=2,6, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; "Derse Başlama ve İlgi" (F=4,9, p>0,05), Cezalandırma Davranışları (F=2,1, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=1,5, p>0,05), İlgii Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,79, p>0,05), Uyarma Davranışları (F=,24, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=1,26, p>0,05) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları (F=,05, p>0,05) temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre kişisel anlam profili ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|-----------|----------|-----|-----------|-------|------|-----|------|
| Başarı | 1-5 | 159 | 92,23 | 10,29 | ,45 | ,77 | - |
| | 6-10 | 84 | 92,86 | 10,64 | | | |
| | 11-15 | 45 | 91,13 | 11,61 | | | |
| | 16-20 | 15 | 95,00 | 9,42 | | | |
| | 21+ | 15 | 92,80 | 9,24 | | | |
| | Toplam | 318 | 92,40 | 10,46 | | | |
| İlişkiler | 1-5 | 158 | 54,47 | 5,12 | ,112 | ,30 | - |
| | 6-10 | 84 | 55,24 | 4,99 | | | |
| | 11-15 | 45 | 53,62 | 6,28 | | | |
| | 16-20 | 15 | 56,47 | 3,80 | | | |
| | 21+ | 15 | 54,27 | 5,02 | | | |
| | Toplam | 317 | 54,64 | 5,22 | | | |
| Din | 1-5 | 156 | 54,91 | 7,10 | 1,18 | ,32 | - |
| | 6-10 | 84 | 56,52 | 5,32 | | | |
| | 11-15 | 45 | 54,49 | 7,09 | | | |
| | 16-20 | 15 | 55,60 | 4,60 | | | |
| | 21+ | 15 | 56,53 | 5,71 | | | |
| | Toplam | 315 | 55,39 | 6,51 | | | |

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark | | | |
|-------------------------------------|-----------|-----|-----------|-------|------|------|------|-----|-----|-----|
| Kendini Aşma | 1-5 | 159 | 45,65 | 5,33 | ,94 | ,44 | - | | | |
| | 6-10 | 83 | 46,27 | 5,12 | | | | | | |
| | 11-15 | 45 | 44,76 | 5,38 | | | | | | |
| | 16-20 | 15 | 47,27 | 4,20 | | | | | | |
| | 21+ | 15 | 45,93 | 5,43 | | | | | | |
| | Toplam | 317 | 45,77 | 5,24 | | | | | | |
| Kendini Kabul | 1-5 | 159 | 34,74 | 3,79 | ,58 | ,67 | - | | | |
| | 6-10 | 84 | 34,79 | 4,06 | | | | | | |
| | 11-15 | 45 | 34,13 | 4,60 | | | | | | |
| | 16-20 | 15 | 35,93 | 3,83 | | | | | | |
| | 21+ | 15 | 34,73 | 4,98 | | | | | | |
| | Toplam | 318 | 34,72 | 4,03 | | | | | | |
| Yakınlık | 1-5 | 159 | 30,35 | 3,49 | 2,18 | ,07 | - | | | |
| | 6-10 | 84 | 30,49 | 3,41 | | | | | | |
| | 11-15 | 45 | 28,78 | 4,34 | | | | | | |
| | 16-20 | 15 | 30,73 | 2,76 | | | | | | |
| | 21+ | 15 | 30,67 | 3,04 | | | | | | |
| | Toplam | 318 | 30,19 | 3,58 | | | | | | |
| Adil Muamele ya da Algılanan Adalet | 1-5 (A) | 159 | 21,43 | 3,20 | 2,96 | ,02* | A-C | | | |
| | 6-10 (B) | 84 | 21,36 | 3,25 | | | | A-D | | |
| | 11-15 (C) | 45 | 20,18 | 3,64 | | | | | B-C | |
| | 16-20 (D) | 15 | 23,20 | 2,24 | | | | | | B-D |
| | 21+ (E) | 15 | 20,27 | 4,20 | | | | | | |
| | Toplam | 318 | 21,26 | 3,34 | | | | | | |
| Toplam | 1-5 | 155 | 333,79 | 28,35 | 1,50 | ,20 | - | | | |
| | 6-10 | 83 | 338,04 | 27,69 | | | | | | |
| | 11-15 | 45 | 327,09 | 33,33 | | | | | | |
| | 16-20 | 15 | 344,20 | 24,05 | | | | | | |
| | 21+ | 15 | 335,20 | 29,83 | | | | | | |
| | Toplam | 313 | 334,52 | 28,93 | | | | | | |

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Kişisel Anlam Profili” (F=1,50, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan Başarı (F=,45, p>0,05), İlişkiler(F=1,12, p>0,05), Din(F=1,18, p>0,05), Kendini Aşma(F=,94, p>0,05), Kendini Kabul(F=,58, p>0,05) ve Yakınlık (F=2,18, p>0,05) alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet (F=2,96, p<0,05) alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu

| BOYUTLAR | DEĞİŞKEN | N | \bar{X} | ss | F | p | Fark |
|--|----------|-----|-----------|------|-----|-----|------|
| Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları | 1-5 | 158 | 11,39 | 3,31 | ,37 | ,83 | - |
| | 6-10 | 85 | 11,75 | 3,21 | | | |
| | 11-15 | 45 | 11,67 | 3,04 | | | |
| | 16-20 | 15 | 11,40 | 2,20 | | | |
| | 21+ | 15 | 10,87 | 2,61 | | | |
| | Toplam | 318 | 11,50 | 3,16 | | | |

Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların ANOVA Testi Sonucu (devamı)

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

Katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu tabloda görülmektedir. “Sınıf Yönetimi” (F=,56, p>0,05) ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi”(F=,37, p>0,05)Cezalandırma Davranışları (F=,83, p>0,05), Etkileşimsel Davranışlar (F=,90, p>0,05), İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları (F=,19, p>0,05), Demokratik Davranışlar (F=,78, p>0,05) ve Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları (F=,43, p>0,05) temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

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

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre kişisel anlam profili ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel Anlam Profili Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu

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

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

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Yönetimi Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t-Testi Sonucu

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

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

Kişisel anlam profili ve alt boyutları ile sınıf yönetimi ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Kişisel Anlam Profili ve Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi Sonuçları

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

Tablo 8’de “Sınıf Yönetimi” ile “Kişisel Anlam Profili” ölçekleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon testi sonucu görülmektedir.

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

4. Sonuç ve Tartışma

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

Literatürde, Karakelle (2005) yaptığı “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi” isimli araştırmada mevcut kaynakları inceleyerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; lise öğretmenlerinin etkili bir öğretmeni öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımladığı tespit edilmiştir. “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma İlgar (2007) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerini yetersiz olarak gördükleri bazı becerilerin tespit edildiği araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görev yapanların, bayanların, normal öğretim yapan okullarda görev yapanların, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyanların, 41 ve üzeri yaşlarda olanların, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik tecrübesi olanların, öğretmen okulu mezunu olanların, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders-kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alanların, sınıf mevcudu 30’dan az olanların sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu çalışmalar araştırmamızı destekleyen sonuçlar içermektedir. Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda, katılımcıların eğitim düzeyi değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda kişisel anlam ölçeği için eğitim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde katılımcıların “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; Derse Başlama ve İlgi, Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları temel alındığında eğitim değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

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

Yaşamın anlamı ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? Sınıf yönetimi ölçeği temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır? alt problemlerine göre elde edilen neticeler sonucunda, katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu incelenmiş; “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve alt boyutları olan Başarı, İlişkiler, Din, Kendini Aşma, Kendini Kabul ve Yakınlık alt boyutları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Adil Muamele ya da Algılanan Adalet alt boyutuna göre Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 1-5 ve 11-15 yılları arasında 1-5 yılları lehine, 1-5 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine, 6-10 ve 11-15 yılları arasında 6-10 yıl aralığı lehine ve son olarak 6-10 ve 16-20 yılları arasında 16-20 yıl aralığı lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Aynı şekilde katılımcıların Mesleki Kıdem değişkenine göre “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların ANOVA testi sonucu da incelenmiş ve “Sınıf Yönetimi” ölçeği ve alt boyutları olan; “Derse Başlama ve İlgi” Cezalandırma Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar, İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları, Demokratik Davranışlar ve Beklenti ve Kurallara Uyuma Davranışları temel alındığında Mesleki Kıdem değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyutlarında “Uyarma Davranışları” temel alındığında Mesleki Kıdem düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan LSD testi sonucunda 21 yıl ve sonrası ile diğer yaş aralıkları arasında anlamlı düzeyde 21 yıl ve sonrası aleyhine fark bulunmuştur.

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

Sınıf yönetimi ve liderlik için bilgi ve tecrübe gerekmektedir. Öğretmenler bilgiyi üniversite, hizmetiçi, bireysel gelişim vb. kanallardan elde ederken; tecrübeyi ise bizzat uygulama alanından elde etmektedirler. Hem yaşamın anlamı hem de sınıf yönetiminin tükenmişlik, iş doyumsuzluğu vb. engellerle karşılaşmadığı sürece süreç içerisinde geliştiği görülebilmektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre “Kişisel Anlam Profili” ölçeğine ve “Sınıf Yönetimi” ölçeğine verdikleri yanıtların t-testi sonucu incelenmiş ve “Kişisel Anlam Profili” ölçeği ve “Sınıf Yönetimi” ölçekleri ve alt boyutları temel alındığında cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

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

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

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

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

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

Bu bilgiler ışığında yaşamın bir anlamının bir amacının olduğunu düşünen bireyler aynı zamanda yaşam doyumu olan bireylerdir denilebilir. Doğumdan ölüme kadar süren yaşam süreci boyunca birey, çeşitli gelişim evrelerinden geçmektedir. Bu evrelerde, gelişim görevlerini yerine getiren ve yaşama karşı olumlu bir tavır ve tutum içerisinde olan bireyler, yaşamı daha etkili ve verimli kılabilirler. Yaşam anlamını bulan, bu anlam doğrultusunda yaşamını şekillendiren birey eğer öğretmense bu çok daha önemli hale gelir. Zira öğretmenin yaşam anlamından sadece kendisi etkilenmez. Milyonlarca ifade edilebilecek sayıda öğrenci ve aileleri ile etkileşim halinde olan yüzbinlerce öğretmenden oluşan topluluğun, bir araya gelmiş en büyük örgütlerden biri olduğu şüphesizdir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme etkinliklerinin lideri ve sorumlu olduğu sınıfının yöneticisi konumunda olan öğretmenlerin hayata kattıkları anlam, mutlu olup olmadıkları ile mutluluk seviyelerinin yaptıkları işlere etkisi önemlidir.

Çağdaş sınıf yönetiminin uygulandığı sınıflarda öğrenci bilgiyi alan durumunda olmaktan çok aldığı bilgiyi uygulayabilen konumundadır. Böyle sınıflarda öğretmen öğrencilerine bir rehber görevi yapar. Öğrencileri başarılı yapacak bir sınıf ortamının hazırlanması öğretmen tarafından yönetilir. Sınıfta gerçekleştirilmesi planlanan eğitim faaliyetlerinin ne kadar zahmetli olduğu bilinmektedir. Bu zahmetli süreç; sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla oluşturulması, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve öğrencilerin etkinliklere katılarak onlardan

beklenen davranışların sergilenmesi öğretmenin izleyeceği doğru stratejiler ile mümkündür. Öğretmenin yaşama kattığı anlamın sınıf içerisindeki davranışlarını ne denli etkilediği bu çalışmanın sonuçları ile ortaya konulmuştur.

5. Öneriler

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

Kaynakça

- Adler, A. (2017). Yaşamın anlam ve amacı. (13.Basım) (K. Şipal, Çev.) Say Yayınları.
- Ağ, C. ve Balcı, O. (2019). Yaşamda Anlam Varlığının Örgütsel Sermaye İle İlişkisi. Nişantaşı Üniversitesi, 14(4), s: 1601-1614.
- Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.). Sınıf Yönetimi (12. Baskı) içinde (s. 1-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Akın, U. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 115-129. And Psychological WellBeing. British Journal Of Psychology,83,133 145.
- Aydın, A. (2010). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bond, Micheal J., ve Norman T. Feather. 1988. "Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time". Journal of Personality and Social Psychology 55 (2): 321-29. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>.
- Borich, G. D. (2014). Etkili öğretim yöntemleri (8.Baskı) (Çev. Bahaddin Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Boswell, Kwoneathia Rasha. 2018. "The role of study strategy use, meaning in life, and grit on the academic success of university students." The University of Mississippi.
- <http://libezp.lib.lsu.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2017-19717-271&site=ehost-live&scope=site>
- De Klerk, J.J., Boshoff, A.B. ve Wyk, R.V. (2009). Measuring Meaning in Life
- Demirtaş, H. (2005), "Sınıf Yönetiminin Temelleri", Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, H. (2007). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Lisans Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve H. Güneş (2002), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ekici, G. (2002), "Öğretim Yönetimi", Sınıf Yönetimi, Editör: Karip, E., Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eagleton, T. (2007). Hayatın anlamı. İstanbul: Ayrıntı.
- Ekici, G. (2005). Öğretim Yönetimi. E. Karip (Editör). Sınıf Yönetimi. (5. Baskı).Ankara: Pegema Yayıncılık, (s. 75-116).
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. Eğitim Araştırmaları, 6(24), 87-96.
- Erdoğan, İ. (2003), Sınıf Yönetimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Erdoğan, İ. (2005). Sınıf Yönetimi, 9.Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları. (12. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2004), Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, T.A. (2008). Onkoloji Hemşirelerinin İş Doyumu ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Evertson, C.M., ve Emmer, E.T.(2013). İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi. (A.Aypay Çev.). Ankara: Nobel.(2012).
- Frankl, V. (1967). The philosophical foundations of logotherapy. İçinde J. C. Crumbaugh, H. O. Gerz ve L. T. Maholick (Ed.), Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy. (pp.1-18). New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V.E. (2009). İnsanın Anlam Arayışı.İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Frankl, V.E. (2009).İnsanın Anlam Arayışı (4. Baskı) İstanbul: Okuyan U Yayınları.
- İlgar, L. (2005). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- İlgar, L.(2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, İstanbul Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jim,H.S., Purnell,C.Q., Richardson, S.A., Golden-Kreutz,D ve Andersen,B.L. (2006). M easuring Meaning in Life Following Cancer. Quality o f Life Research, 15,1355-1371.
- Karakelle, S. (2005), “Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 30(135):1-10.
- Karip, Emin (2002), Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2009), Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kaya, M., Küçük, N.(2017). İbadetler ile Hayatın Anlamı Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:42, ss: 17-44.
- Kaya, Z. (2003), Sınıf Yönetimi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- Lemlech, J.K. (1988). Classroom Management, Second Edition, New York: Longman Inc.
- Leontiev, D.A. (2005). Three Facets o f Meaning. Journal o f Russian and East European Psychology, 43 (6), 45-72.
- Martela, F. ve Steger, M.F. (2016), The Three Meanings of Meaning in Life: Distinguishing Coherence, Purpose, and Significance, The Journal of Positive Psychology, <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is İt? Explorations on The Meaning o f Psychological Well Being. Journal o f Personality and Social sychology, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (1998). The Contours o f Positive Hum an Health. Psychological Inquiry, 9, 1-28.
- Saban, A. (2002). Öğrenme ve Öğretme: Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4)
- Schnell, T. (2009).The Sources o f Meaning in Life Q uestionnaire (SoMe):Relations to D em ographics and Well-Being. The Journal o f Psitive Psychology, 4 (6), 483-499.
- Sezer,S.(2012). Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2012, cilt: 45, sayı: 1, 209-227.
- Steger, M.F. (2012). Experiencing Meaning in Life: Optimal Functioning at the Nexus of Well Being, Psychopathology, and Spirituality. İçinde P.T.P. Wong (Ed.), The Human Quest for Meaning: Theories, Research and Applications (p.165-184). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Steger, M.F., Kashdan, T.B., Sullivan, B.A. ve Lorentz, D. (2008).Understanding the Search for M eaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. Journal o f Personality, 76, 2.
- Şahin, A.E. (2003). “Meslek ve Öğretmenlik”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Editör: Veysel Sönmez, s.269-322, Genişletilmiş 3. Baskı,Ankara:Anı Yayıncılık.

Tagay, Ö., Voltan-Acar, N., & Nalbant, A. (2016). Logoterapide kullanılan kavramların ve tekniklerin Türk kültüründe uygulanabilirliği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 105-126.

Taş, (2011). Öğretmenlerde Yaşamın Anlamı Yaşam Doyumu Sosyal Karşılaştırma ve İç ve Dış Kontrol Odağının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tomrukçu, Ç. (2010). Özel Ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Samsun.

Tomrukçu, Ç. (2010). Özel ve Kamuya Ait İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaşam ve İş Doyumu Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yegen, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.

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