

# İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillерinin İncelenmesi

## Examination of Vocational Motivation Levels and Classroom Management Styles of Primary School Teachers

Taner CANÖZ<sup>1</sup>, İshak ÜNLÜ<sup>2</sup>, EBRU UZUNKOL<sup>3</sup>

Geliş Tarihi/Received: 11/02/2019 Kabul Tarihi/Accepted: 27/03/2019 Yayın Tarihi/Published: 15/04/2019

**Özet:** Bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin belirlenerek, onların sınıf yönetim stillerine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla ilkokul öğretmenlerinin motivasyonlarının ve kullandıkları sınıf yönetim stillerinin cinsiyet, mezuniyet oldukları alan, hizmet alanı, kıdemleri ve sınıf mevcutlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli ve betimsel tarama modeli ile modellenen araştırmanın örnekleme basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, Kocaeli ili Körfez ve Dilovası ilçelerinde görev yapan 210 ilkokul öğretmenidir. Araştırmada Aktan ve Sezer (2018) tarafından geliştirilen, "Sınıf Yönetim Stilleri" ölçeği ile Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen, "İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda motivasyon değişkeninin cinsiyet, mezun olunan alan, çalışılan hizmet alanı ve sınıf mevcudu faktörlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; kıdeme göre ise farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Sınıf yönetim stilleri değişkeninde de mezun olunan alan, kıdem ve sınıf mevcudu faktörlerine göre anlamlı bir farkın olmadığı; cinsiyet ve hizmet alanı faktörlerine göre fark olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile otoriter ( $r=0.142$ ,  $p<.05$ ), yetkeci ( $r=0.139$ ,  $p<.05$ ) ve serbest ( $r=0.156$ ,  $p<.05$ ) sınıf yönetim stilleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yapılan basit doğrusal regresyon analizi yetkeci sınıf yönetimi stili ile öğretmenlerin meslekten kaçınma düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Öğretmeni, Motivasyon, Sınıf Yönetim Stilleri

**Abstract:** By determining primary school teachers' levels of motivation, this research aims to investigate the influence of these levels in their classroom management styles. Whether primary school teachers' motivation and their classroom management styles vary with gender, graduation, service area, seniority and classroom size are studied with this aim. Generated with relational screening and descriptive screening models, this research is performed using simple random sample consisting of 238 primary school teachers who work in Körfez and Dilovası districts of Kocaeli. "Classroom Management Skills Scale" of Aktan and Sezer (2018) and "Primary School Teacher Motivation Scale" of Öztürk and Uzunkol (2013) was used in the research. The data analysis indicates that motivation parameter does not significantly varies with gender, graduation, service area and classroom size but depends on seniority. In classroom management skills variable, it is discovered that meaningful differences are nonexistent according to the factors of graduation, seniority and classroom size while there are differences according to the factors of gender and service area. low level positive correlation between primary school teachers' motivation levels and authoritarian ( $r=0.142$ ,  $p<.05$ ), domineering ( $r=0.139$ ,  $p<.05$ ) and free ( $r=0.156$ ,  $p<.05$ ) classroom management skills. Also, the simple linear regression analysis shows that there is a negative correlation between classroom management style and the teachers' level of avoiding from their work.

**Keywords:** Primary School Teacher, Motivation, Classroom Management Style

**Önerilen Atıf Bilgisi/To Cite This Article:** Canöz, T., Ünlü, İ., Uzunkol, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillерinin İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(2), 40-56.

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye, [canoztaner@gmail.com](mailto:canoztaner@gmail.com)

<sup>2</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya, Türkiye, [ishakunlu@gmail.com](mailto:ishakunlu@gmail.com)

<sup>3</sup>Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sakarya, Türkiye, [ebrud@sakarya.edu.tr](mailto:ebrud@sakarya.edu.tr)

## 1. Giriş

Bilmek, bilinmeyi keşfetmek ilk insanın yaradılışından bu yana süregelen bir eylemdir. İnsan yaşamın ona sunduklarıyla içli dışlı olarak, deneyerek, görerek, yaşayarak ve yaparak yeni şeyler öğrenir. Yapılandırılmış olmayan öğrenme etkinlikleri günümüzde büyük ölçüde yapılandırılmış eğitim sistemine evrilmiştir. Ülkemizde de yapılandırılmış olan eğitim öğretim faaliyetleri örgün eğitim kurumlarında sürdürülmektedir. Hiç şüphesiz bu sistemin en önemli öğelerinden biri de öğretmenlerdir.

Öğretmenin öğrenme sürecini farklı boyutlarıyla yönetebilmesi için öncelikle buna inanmış olması gerekir. Çünkü inanan öğretmen kendisini motive edemeyeceği gibi öğrencisini de motive edemez (Deniz, Erdener; 2016). Birçok içsel ve dışsal ve çevresel faktörün toplandığı sınıf ortamlarında bunları yönetmek, yönlendirmek, rehber olmak öğretmen için oldukça zor bir süreç olmakla birlikte ciddi bir motivasyon gerektirmektedir. Çünkü birey veya grubu belirli bir amaç doğrultusunda hareket ettirmek isteğiyle gösterilen çabaların bütünü olarak tanımlanan motivasyon, örgütün ve iş görenin başarıya ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir (Akt: Deniz & Erdener, 2016 s.29). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler; enerjik, hevesli, yeni yaklaşımlar denemeye istekli ve risk alabilen öğretmendir (Demir vd.,2017).

'Motive' temel kavramından türetilen motivasyon bir veya birden çok insanı belirli bir yöne sürekli harekete geçirmek amacı ile yapılan çabaların bütünüdür (Toprakçı, 2015 s.329). Yüksel'e (2017) göre ise motivasyon organizmanın hedefe ulaşmasına yol gösteren ve enerji sağlayan güçtür. Motivasyon insan davranışlarının girdisi ve çıktısı arasındaki bağı kuvvetini ifade eder (Tahiroğlu ve Çakır, 2014). İstenen davranışa kısa yoldan ve sürekli bir biçimde etkin şekilde gitmek güdüsel süreçlerle ilgilidir. Özellikle iş üzerinde yoğunlaşan çalışmalarla başlayan motivasyon çalışmaları, önemini her alanda hissettirmeye başlamıştır. Eğitimde ise öğrencilerin motive oldukları zaman ilgi ve merak duydukları öğrenmelere daha çok yöneltilen, motivasyonun başarıyı arttırdığı belirtilmektedir ve başarı ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki söz konusudur (Tahiroğlu ve Çakır, 2014 s.31).

Yüksel'e (2017 s.20) göre motivasyonu açıklayan kuramlar davranışçı, bilişsel ve insancıl kuramlar olmak üzere 3 genel grupta toplanmaktadır. Davranışçı yaklaşımlar motivasyonu arttırmak için ödül ve pekiştirmeye önem verir. Daha çok dışsal motivasyon unsurları ön plana çıkarır. Bilişsel kuramlarda ise motivasyonun temel kaynağı anlamak ve anlam vermek olarak göze çarpar. İnsan içinde bulunduğu dünyayı tüm yaşadıklarıyla anlama kavuşturma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç bilişsel çatışmaların azaltılması ve insan zihninin dengeye kavuşması için önemlidir. İnsan anlama ihtiyacından dolayı motive olur. İnsancıl kuram ise her bireyin motivasyona sahip olduğunu savunur. İnsanın bir bütün olduğunu insan davranışlarının parçalara ayrılarak incelenemeyeceğini ileri sürer. Bu kuram motivasyonun kişisel algı, içsel ihtiyaçlara ve kendini gerçekleştirilmeye göre değişebileceğini savunur. İnsan doğuştan sahip olduklarını geliştirmek, ileriye taşımak için otomatik olarak güdülenir. Bu kuram da ihtiyaçlar da önemlidir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine atıfta bulunur. Bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan bir üst basamak için motivasyonun ortaya çıkması beklenmez.

Öz belirleme kavramını ayrıntılı olarak ele alan öz belirleme kuramına ilişkin ilk çalışmaları 1970'li yıllarda Edward Deci başlatmıştır. Kuramın en önde gelen temsilcisi ise Richard Ryan'dır (Çankaya,2009). Bu kurama göre insanlar ödül, not, değerlendirme, yaptırım ya da fikirler gibi dış faktörlerden etkilenemezler. Aynı zamanda insanı etkileyen içsel merak, ilgi, değer, heves, tutku gibi faktörler de vardır. Bu içsel faktörler dıştan beslenmezse bile varlıklarını sürdürebilirler. Öz Belirleme Kuramı içsel ve dışsal faktörlerin insanın temel psikolojik ihtiyaçları (özerklik, yetkinlik, ilişkililik) ile etkileşimini inceler (Ryan ve Deci, 2004). Öz Belirleme Kuramının amacı; bireylerin, grupların toplumların sağlıklı bir biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirlemek ve büyüme, bütünleştirme, iyi olma sürecinde etkin olan faktörleri net bir biçimde tanımlamaktır (Çankaya, 2009; Reeve, Deci ve Ryan, 2004). Temel psikolojik ihtiyaçlar evrenseldir, kültürden veya dönemlerden bağımsızdır. Özerklik, bireyin davranışında belirleyici olanın kendisi olmasını ifade eder. Özerklik, kişinin kendi kendine gönüllü bir şekilde onayladığı davranışları tanımlamaktadır (Ryan ve Deci, 2004). Yetkinlik ise sosyal ve fiziki dünya ile etkileşimde başarılı olmak anlamına gelmektedir (Niemi ve Ryan, 2009). İlişkililik kişinin ait olduğu sosyal çevre ile bağlantılar kurmak, başkalarını önemsemek, saygı göstermek, saygı gösterilmeyi beklemek gibi hususları kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2017).

Motivasyonu davranışın sonuçlarına ilişkin beklenti ve bu sonuçlara atfedilen değerle bağdaştıran beklenti-değer kuramına göre ise insan davranışlarının temelinde bu iki önemli faktör yatmaktadır. Beklenti-değer kuramına göre kişinin amaçları ve bu amaçlar gerçekleştiğinde doğuracağı sonuç kişi açısından değerli ise kişi bir eylemde bulunmak için motive olacaktır (Carver ve Scheier, 2001). Öz belirleme kuramında beklenti ve değer kavramları dışında yeterlik kavramı öne çıkmaktadır. Yeterlik kavramı bireylerin herhangi bir şeyi başarıp başaramayacaklarına ilişkin inançları olarak ifade

edilmektedir. Dolayısıyla beklenti ile ilişkilidir. Bireylerin herhangi bir davranışın sonucunda başarılı olup olamayacaklarına ilişkin beklenti içinde olmalarına atıfta bulunur. Kişi eğer söz konusu amacı gerçekleştirebileceğine ilişkin inanca sahip ise o amaç birey için daha değerli olmaktadır. Böylece kişi söz konusu davranış için eyleme geçme konusunda motive olmaktadır (Wigfield, Tonks ve Eccles, 2004).

Motivasyon bir davranışın sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Wright ve Wiediger'e (2007) göre motivasyon; bir davranışı gerçekleştirmek için adım atılmasını sağlayan ve bu davranışın sürdürülebilmesi için gerekli olan duyuşsal bir faktördür. Dolayısıyla motivasyon kişilerin meslek yaşamlarında sürdürülebilir başarı açısından da oldukça önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Özellikle, çok sayıda öğrencinin gelişimini pek çok farklı açıdan desteklemek gibi bir amacı olan öğretmenlik mesleği için oldukça kritik kavramlardan birisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonları ile ilgili yürütülen araştırmalar öğretmen motivasyonunun öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımları (Özdoğan ve Aydın, 2012), çocuk sevme düzeyleri (İlhan, Canoğlu, Karamert ve Şensoy, 2018), iş tatmini (Davis & Wilson, 2000) gibi farklı faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu öğretim davranışlarını (Pelletier, Se'guin-Le'vesque ve Legault, 2002) ve öğrenci başarısını etkileyen bir faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır (Hayden, 2011). Öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemli olan motivasyon, ilkökul öğretmenleri açısından da son derece önemlidir. İlkokul öğretmenlerinin zaman açısından çocukların hayatına diğer öğretmenlere göre daha fazla dahil olduğu göz önüne alındığında bu durum daha iyi anlaşılacaktır.

Motivasyonu yüksek olan bir ilkökul öğretmenin öğrencisini de motive etmesi kolay olacaktır. Buradaki etkileşim; davranışın yapılması ve sürdürülmesi için gerekli olan enerjiyi ortaya çıkaracaktır. Yaş itibarı ile 6-11 yaş arası çocukların bir araya geldiği sınıflarda görev yapan ilkökul öğretmenleri açısından bu enerji oldukça zaruridir. Sınıflar birçok aktörü olan karmaşık ve dinamik ortamlardır. Sınıf içinde olaylar oldukça hızlı ve bazen de öngörülemeyen biçimde gelişebilir (Evertson ve Emmer, 2013). Bu sebeple bir ilkökul öğretmenin sınıf yönetimi konusunda etkili becerilere de sahip olması gerekmektedir.

Sınıf yönetimi, öğrenim için uygun ortam koşullarının sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2017). Sınıf yönetimini etkileyen birçok etken vardır. Bunların arasında; aile, çevre, fiziki koşullar, sınıf mevcudu, öğrenci hazırbuluşlukları, oturma düzeni, öğretmen yeterlilikleri gösterilebilir. Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin öğreticilik yönünün yanında yönetim becerisi ön plandadır (Demirtaş, 2018). İyi bir sınıf yönetimi oluşturabilmek yalnızca sınıf yönetimi açısından değil; daha etkili öğrenme ortamları açısından da önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından da etkilidir (Evertson ve Emmer, 2013). Sınıf yönetiminde tüm öğretmenler aynı yaklaşımı kullanamazlar. Sınıfın, öğretmenin ve etkinliklerin özelliklerine göre kullanılan yaklaşım da değişiklik gösterebilir. Bosworth (1997) öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları profilleri 4'e ayırmıştır. Bunlar; baskıcı sınıf yönetim stili, yetkeci sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stili ve ilgisiz sınıf yönetim stildir. Baskıcı sınıf yönetim stiline öğretmen tek otorite olarak görülür. Sınıf kurallarına öğrencilerin istisnasız uyması beklenir. Masalar, sıralar düzen içerisindedir. Karar verme sürecinde öğrencilerin etkisi yoktur. Sınıf dışı etkinlikler gereksiz görülür. Öğretim bilgi aktarımı olarak görülür (Ekici, 2004 s.51; Sezer ve Aktan, 2018 s.441). Yetkeci sınıf yönetim stiline öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu bir hava vardır. Sınıfta kurallar vardır. Öğrenciler kuralların nedenleri hakkında bilgilendirilir. Öğrencilere geri dönütler olumludur. Öğretmen öğrencilere karşı sıcak ve anlayışlı davranışlar gösterir. Öğrencilere verilen etkinliklerde öğretmen rehberlik eder (Ekici, 2004 s. 51-52). Serbest sınıf yönetim stiline öğrencilerin duyguları ön plandadır. Öğretmen sınıfta ve sınıf dışında öğrencilerle arkadaş olma yolundadır. Öğrenciler genellikle yeterli motivasyona sahip değildir. Öğrencilerin yapmış olduğu hataların mantıklı bir açıklaması olduğu ya da öğrencinin dikkat etmemesinden kaynaklandığı anlayışı vardır (Bosworth, 1997 s. 4). İlgisiz sınıf yönetim stiline ise öğretmen için önemli olan sınıf içinde zaman geçirmektir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çok durulmaz. Öğretmen kendini yenileme çabası içinde bulunmaz. Her ders ve her öğrenci onun için aynıdır. Sınıfta öğrencilerin ne yaptıkları önemli değildir. Dersin genellikle son dakikaları öğrenciler istediklerini yapmaları için serbest bırakılırlar (Bosworth, 1997 s.4).

Etkili bir sınıf ortamının ve yönetiminin etkili bir öğrenmeyi de beraberinde getirmesi kaçınılmazdır. Bu süreçte öğretmenin motivasyon düzeylerinin ve yeterlilik algılarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen; yeterliliği arttıkça öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşımın benimsediği, eğitsel reformlara olumlu yaklaştığı, öğretmenin doyumunu ve okula veli katılımının arttığı belirtilmektedir (Akt: Gençtürk, Memiş, 2010 s.1039). Yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrencilerle birlikte hareket ederken onların öğrenme hedeflerini belirler, bunun için planlı stratejiler geliştirir (Aktuğ, 2003). Düşük yeterlik inancına sahip öğretmenler ise kontrollü sınıf ortamı oluşturmak

için geleneksel yaklaşımlara yönelirler. Ödül ve ceza yöntemlerini aktif halde kullanırlar (Collins, 2002). Düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin motive olma ve etme düzeyleri düşüktür. Bu öğretmenler çaba harcamama, etkinlikten kaçınma gibi sınıf yönetimini doğrudan etkileyecek davranışlar sergilerler (Akt: Gençtürk, Memiş, 2010). Dolayısıyla etkili sınıf yönetiminin motivasyonla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonu ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma alanda yapılan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Yaptığı işte başarılı olamayan kişilerin tekrar motive olması ve yaptığı işten zevk alma olasılığının genellikle düşük olduğu bilinmektedir. Öğretmenin yaptığı işte başarılı olması ise büyük ölçüde yetkin becerileriyle sınıfını iyi yönetmesine bağlıdır(Akın ve Koçak, 2007 s.353). Bu ilişki açısından da bu çalışma önemlidir. Sınıf yönetiminin önemli argümanlarından biri olduğu düşünülen olan öğretmen motivasyonunun, eğitim sürecindeki tüm girdi ve çıktıları etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışma iki değişkenin ilişkisi açısından bir bakış açısı ortaya koyması bakımından da önemlidir. Araştırmada bu düşünceden yola çıkılarak ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri incelenmiş ve aralarındaki ilişki ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi ve mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi amacı ile betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktır (Büyüköztürk,2016). İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıda değişkenin arasında ilişki olup olmadığı veya ilişkinin ne düzeyde olduğunu saptamak için kullanılan modeldir (Karasar,2018).

### 2.2. Evren/Örneklem

Kocaeli ili Körfez (377) ve Dilovası (133) ilçesinde görev yapan 510 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 238 sınıf öğretmeni örnekleme oluşturmuştur. Oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi basit tesadüfi örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2012 s.7). Basit tesadüfi örneklemede, evreni oluşturan her birimin örneklemede yer alma olasılığı eşittir(Özdoğru ve Aydın, 2012, Tanrıoğen, 2014). Ancak özenle doldurulmadığı tespit edilen 28 ölçek veri analizine dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin bilgiler Tablo-1'de sunulmaktadır.

**Tablo1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dağılımları**

Değişkenler	N	%
<b>İlçe</b>		
Körfez	149	71,0
Dilovası	61	29,0
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	98	46,7
Erkek	112	53,3

<b>Hizmet Alanı<sup>4</sup></b>		
1.Hizmet Alanı	93	44,3
4.Hizmet Alanı	90	42,9
5.Hizmet Alanı	27	12,9
<b>Mezuniyet</b>		
Sınıf Öğretmenliği	180	85,7
Diğer	30	14,3
<b>Hizmet Süresi</b>		
1-5 yıl	23	11,0
5-10 yıl	50	23,8
10-15 yıl	41	19,5
15-20 yıl	39	18,6
21 yıl ve üstü	57	27,1
<b>Sınıf Mevcudu</b>		
24 ve altı	31	14,8
25-30 kişi	109	51,9
31-36 kişi	55	26,2
37 ve üzeri	15	7,1

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Bosworth (1997) tarafından geliştirilen, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği" ölçeği, Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

*İlkokul Öğretmenlerin Motivasyon Ölçeği* 30 madde ve 4 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden "Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı" iç tutarlık katsayısı .87, "takdir edilme ve mesleki mutluluk" faktörünün iç tutarlık katsayısı .86, "meslekten kaçınma" faktörünün iç tutarlık katsayısı .79, "mesleği özümseme" faktörünün iç tutarlık katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Öztürk ve Uzunkol,2013).

Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği 12 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar otoriter sınıf yönetim stili, yetkeci sınıf yönetim stili, ilgisiz sınıf yönetim stili, serbest sınıf yönetim stildir. Alt boyutlar için iç tutarlılık katsayısının .69 ile .71 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayısı .82 olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Sezer,2018).

### 2.4. Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde, ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin belirlenmesi amacı ile puan ortalamaları incelenmiştir. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacı ile Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve her bir boyutta verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ). İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin ve sınıf yönetimi stillerinin değişkenlere göre farklılaşma durumlarına t-testi ve tek yönlü varyans analizinden bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklılıkların kaynağını bulmak amacı ile Tukey testi kullanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile Pearson Korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

### 3.1. İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezun olunan alan, eğitim durumu, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

<sup>4</sup>Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır. Bakanlığın belirli kriterlere göre (ulaşım, ısınma şekli, öğrenci sayısı, yerleşim yeri türü, donanım vb.) okulları puanlayarak yaptığı bu sınıflandırmaya göre bir ilin 1. Hizmet alanında ya da 5. Hizmet alanında bulunan tüm okullar çalışma şartları açısından benzeşik özellikler göstermektedir (MEB, 2015).

**Tablo 2.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Erkek	98	57,16	4,21	208	-,746	,457
	Bayan	112	57,62	4,69			
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	Erkek	98	33,93	2,77	208	-,543	,588
	Bayan	112	34,16	3,10			
Meslekten Kaçınma	Erkek	98	15,45	5,13	208	,298	,766
	Bayan	112	15,26	4,17			
Mesleği Özümseme	Erkek	98	10,33	2,39	208	,676	,500
	Bayan	112	10,12	2,13			
Motivasyon toplam	Erkek	98	121,97	11,10	208	-,425	,671
	Bayan	112	122,64	11,42			

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

**Tablo 3:** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X	S	sd	t	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Sınıf Öğretmenliği	180	57,36	4,38	208	-,340	,735
	Diğer	30	57,66	5,02			
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	Sınıf Öğretmenliği	180	34,11	2,89	208	,715	,475
	Diğer	30	33,70	3,30			
Meslekten Kaçınma	Sınıf Öğretmenliği	180	15,33	4,45	208	-,182	,856
	Diğer	30	15,50	5,67			
Mesleği Özümseme	Sınıf Öğretmenliği	180	10,25	2,25	208	,410	,682
	Diğer	30	10,06	2,34			
Motivasyon toplam	Sınıf Öğretmenliği	180	122,40	10,80	208	,210	,834
	Diğer	30	121,93	13,83			

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hizmet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p		
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	1. Hizmet Alanı	93	57,53	Gruplar arası	11,266	2	5,633	,280	,756
	4. Hizmet Alanı	90	57,45	Gruplar içi	4165,514	207	20,123		
	5. Hizmet Alanı	27	56,81	Toplam	4176,780	209			
	Toplam	210							
Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk	1. Hizmet Alanı	93	34,36	Gruplar arası	18,188	2	9,094	1,045	,353
	4. Hizmet Alanı	90	33,88	Gruplar içi	1801,125	207	8,701		
	5. Hizmet Alanı	27	33,55	Toplam	1819,314	209			

	Toplam	210							
<b>Meslekten Kaçınma</b>	1. Hizmet Alanı	93	14,52	Gruplar arası	121,39	2	60,695	2,873	,059
	4. Hizmet Alanı	90	16,14	Gruplar içi	4372,823	207	21,124		
	5. Hizmet Alanı	27	15,59	Toplam	4494,214	209			
	Toplam	210							
<b>Mesleği Özümseme</b>	1. Hizmet Alanı	93	10,58	Gruplar arası	21,583	2	10,791	2,134	,121
	4. Hizmet Alanı	90	9,91	Gruplar içi	1046,897	207	5,057		
	5. Hizmet Alanı	27	10,03	Toplam	1068,480	209			
	Toplam	210							
<b>Toplam Motivasyon</b>	1. Hizmet Alanı	93	123,95	Gruplar arası	441,876	2	220,937873	1,757	,175
	4. Hizmet Alanı	90	121,11	Gruplar içi	26024,791	207	125,723628		
	5. Hizmet Alanı	27	120,81	Toplam	26466,667	209			
	Toplam	210							

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hizmet alanına göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>05$ ).

**Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark	
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	1-5 yıl	23	34,26	Gruplar arası	415,849	4	103,962	5,667	,000	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	32,88	Gruplar içi	3760,931	205	18,346			
	10-15 yıl	41	35,34	Toplam	4176,781	209				5-10 yıl/15-20 yıl
	15-20 yıl	39	34,20							
	21 yıl ve üstü	57	33,98							
Toplam										
<b>Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	1-5 yıl	23	34,26	Gruplar arası	139,039	4	37,760	4,241	,003	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	32,88	Gruplar içi	1680,276	205	8,196			
	10-15 yıl	41	35,34	Toplam	1819,314	209				
	15-20 yıl	39	34,20							
	21 yıl ve üstü	57	33,98							
Toplam										
<b>Meslekten Kaçınma</b>	1-5 yıl	23	13,26	Gruplar arası	258,048	4	64,512	3,122	,016	1-5 yıl / 5-10 yıl
	5-10 yıl	50	16,50	Gruplar içi	4236,167	205	20,664			
	10-15 yıl	41	14,09	Toplam	4494,214	209				
	15-20 yıl	39	15,46							
	21 yıl ve üstü	57	16,03							
Toplam										
<b>Mesleği</b>	1-5 yıl	23	10,73	Gruplar arası	49,928	4	12,482	2,512	,043	-

<b>Özümseme</b>	5-10 yıl	50	9,38	Gruplar içi	1018,553	205	4,969			
	10-15 yıl	41	10,53	Toplam	1068,481	209				
	15-20 yıl	39	10,28							
	21 yıl ve üstü	57	10,49							
	Toplam									
<b>Toplam Motivasyon</b>	1-5 yıl	23	123,86	Gruplar arası	2277,287	4	569,322	4,825	,001	5-10 yıl/10-15 yıl
	5-10 yıl	50	117,36	Gruplar içi	24189,379	205	117,997			
	10-15 yıl	41	126,90	Toplam	26466,667	209				
	15-20 yıl	39	123,97							5-10 yıl/15-20 yıl
	21 yıl ve üstü	57	121,66							
	Toplam									

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin özümseme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük puan aldığı bulgusu elde edilmiştir. Meslekten kaçınma boyutu incelendiğinde ise, 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ölçeğin geneline ilişkin puanlar incelendiğinde ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı göze çarpmaktadır. Bu durum 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki anlamda daha az motive olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p		
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	24 ve altı	31	57,93	Gruplar arası	86,548	3	28,849	1,453	,229
	25-30 kişi	109	56,96	Gruplar içi	4090,233	206	19,856		
	31-36 kişi	55	58,27	Toplam	4176,781	209			
	37 ve üzeri	15	56,40						
	Toplam	210							
<b>Takdir edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	24 ve altı	31	34,16	Gruplar arası	6,772	3	2,257	,257	,857
	25-30 kişi	109	33,94	Gruplar içi	1812,542	206	8,799		
	31-36 kişi	55	34,30	Toplam	1819,314	209			
	37 ve üzeri	15	33,73						
	Toplam	210							
<b>Meslekten Kaçınma</b>	24 ve altı	31	15,19	Gruplar arası	66,612	3	22,204	1,033	,379
	25-30 kişi	109	15,73	Gruplar içi	4427,602	206	21,493		
	31-36 kişi	55	14,49	Toplam	4494,214	209			
	37 ve üzeri								



	37 ve üzeri	15	16,13						
	Toplam	210							
Mesleği Özümseme	24 ve altı	31	10,38	Gruplar arası	10,657	3	3,552	,692	,558
	25-30 kişi	109	10,00	Gruplar içi	1057,824	206	5,135		
	31-36 kişi	55	10,49	Toplam	1068,481	209			
	37 ve üzeri	15	10,46						
	Toplam	210							
Toplam Motivasyon	24 ve altı	31	123,29	Gruplar arası	502,834	3	167,611	1,330	,266
	25-30 kişi	109	121,18	Gruplar içi	25963,833	206	126,038		
	31-36 kişi	55	124,58	Toplam	26466,667	209			
	37 ve üzeri	15	120,46						
	Toplam	210							

Tablo 6 incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir boyutta sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ )

### 3.2. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stillерinin Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilkököl öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, hizmet alanı, mezuniyet, eğitim durumu, kıdem ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 7.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Otoriter	Erkek	98	9,92	2,21	208	,703	,483
	Bayan	112	9,71	2,19			
Yetkeci	Erkek	98	13,27	1,49	208	-,964	,336
	Bayan	112	13,49	1,71			
Serbest	Erkek	98	10,09	2,13	208	1,192	,235
	Bayan	112	9,73	2,22			
İlgisiz	Erkek	98	7,48	2,46	208	2,003	,046
	Bayan	112	6,85	2,11			

Tablo 7 incelendiğinde, ilkököl öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin ilgisiz sınıf yönetimi alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ). Ortalama puanlar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetimi stilini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 8.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mezun olunan alana göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Mezuniyet	N	X	S	sd	t	p
Otoriter	Sınıf Öğretmenliği	180	9,82	2,14	208	,128	,899
	Diğer	30	9,76	2,54			
Yetkeci	Sınıf Öğretmenliği	180	13,41	1,61	208	,452	,652
	Diğer	30	13,26	1,63			
Serbest	Sınıf Öğretmenliği	180	9,98	2,14	208	1,448	,149
	Diğer	30	9,98	2,14			

	Diğer	30	9,36	2,35				
İlgisiz	Sınıf	180	7,18	2,27	208	,563	,574	
	Öğretmenliği							
	Diğer	30	6,93	2,44				

Tablo 8 incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin mezuniyet oldukları alana göre hiçbir boyutta farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 9. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin hizmet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anımlı Fark	
<b>Otoriter</b>	1. Hizmet Alanı	93	9,91	Gruplar arası	36,360	2	18,180	3,850	.023	5. hizmet alanı/1. Hizmet alanı
	4. Hizmet Alanı	90	10,03	Gruplar içi	977,397	207	4,722			
	5. Hizmet Alanı	27	8,74	Toplam	1013,757	209				
	Toplam	210	9,81							5. hizmet alanı/4. Hizmet alanı
<b>Yetkeci</b>	1. Hizmet Alanı	93	13,58	Gruplar arası	7,514	2	3,757	1,444	,238	
	4. Hizmet Alanı	90	13,17	Gruplar içi	538,467	207	2,601			
	5. Hizmet Alanı	27	13,44	Toplam	545,981	209				
	Toplam	210	13,39							
<b>Serbest</b>	1. Hizmet Alanı	93	9,98	Gruplar arası	1,337	2	,668	,139	,870	
	4. Hizmet Alanı	90	9,83	Gruplar içi	995,563	207	4,809			
	5. Hizmet Alanı	27	9,81	Toplam	996,900	209				
	Toplam	210	9,90							
<b>İlgisiz</b>	1. Hizmet Alanı	93	7,04	Gruplar arası	13,622	2	6,811	1,292	,277	
	4. Hizmet Alanı	90	7,06	Gruplar içi	1091,502	207	5,273			
	5. Hizmet Alanı	27	7,81	Toplam	1105,124	209				
	Toplam	210	7,15							

Tablo 9 incelendiğinde, ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yalnızca otoriter boyutta farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Buna göre 5. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin 1. ve 4. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre bu boyutta daha az puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle 5. Hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin diğer 1. ve 4. Hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre otoriter sınıf yönetimini daha az tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 10. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları**

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
<b>Otoriter</b>	1-5 yıl	23	9,82	Gruplar arası	12,390	4	3,098	,634	,639

	5-10 yıl	50	9,12	Gruplar içi	1001,367	205	4,885		
	10-15 yıl	41	9,85	Toplam	1013,757	209			
	15-20 yıl	39	10,27						
	21 yıl ve üstü	57	9,63						
	Toplam		9,81						
<b>Yetkeci</b>	1-5 yıl	23	13,78	Gruplar arası	25,675	4	6,419	2,529	,042
	5-10 yıl	50	13,82	Gruplar içi	520,306	205	2,538		
	10-15 yıl	41	13,48	Toplam	545,981	209			
	15-20 yıl	39	13,07						
	21 yıl ve üstü	57	13,00						
	Toplam		13,39						
<b>Serbest</b>	1-5 yıl	23	9,43	Gruplar arası	37,573	4	9,339	2,007	,095
	5-10 yıl	50	9,86	Gruplar içi	959,327	205	4,680		
	10-15 yıl	41	9,63	Toplam	996,900	209			
	15-20 yıl	39	10,05						
	21 yıl ve üstü	57	9,49						
	Toplam		9,90						
<b>İlgisiz</b>	1-5 yıl	23	7,30	Gruplar arası	22,279	4	5,570	1,054	,380
	5-10 yıl	50	7,58	Gruplar içi	1082,845	205	5,282		
	10-15 yıl	41	7,07	Toplam	1105,124	209			
	15-20 yıl	39	6,58						
	21 yıl ve üstü	57	7,15						
	Toplam		7,15						

Tablo 10'da yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yetkeci alt boyutunda anlamlı farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ancak farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bu boyutta hiçbir kıdem düzeyi arasında fark bulunamamıştır.

**Tablo 11.** İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Anova sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	
<b>Otoriter</b>	24 ve altı	31	9,58	Gruplar arası	8,139	3	2,713	,556	,645
	25-30 kişi	109	9,80	Gruplar içi	1005,618	206	4,882		
	31-36 kişi	55	9,78	Toplam	1013,757	209			
	37 ve üzeri	15	10,46						
	Toplam	210	9,81						
<b>Yetkeci</b>	24 ve altı	31	13,70	Gruplar arası	21,286	3	7,095	2,786	,042
	25-30 kişi	109	13,48	Gruplar içi	524,695	206	2,547		
	31-36 kişi	55	12,89	Toplam	545,981	209			
	37 ve üzeri	15	13,86						
	Toplam								

	Toplam	210	13,39						
<b>Serbest</b>	24 ve altı	31	9,93	Gruplar arası	,541	3	,180	,037	,990
	25-30 kişi	109	9,85	Gruplar içi	996,359	206	4,837		
	31-36 kişi	55	9,94	Toplam	996,900	209			
	37 ve üzeri	15	10,00						
	Toplam	210	9,90						
<b>İlgisiz</b>	24 ve altı	31	7,25	Gruplar arası	40,317	3	13,439	2,600	,053
	25-30 kişi	109	7,46	Gruplar içi	1064,806	206	5,169		
	31-36 kişi	55	6,80	Toplam	1105,124	209			
	37 ve üzeri	15	5,93						
	Toplam	210	7,15						

Tablo 11'de yer alan sonuçlar incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin yetkeci alt boyutunda anlamlı farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0.05$ ). Ancak farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bu boyutta hiçbir kıdem düzeyi arasında fark bulunamamıştır.

### 3.3. İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 12.** İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(1) Otoriter	1								
(2) Yetkeci	0.076	1							
(3) Serbest	0.173*	0.216*	1						
(4) İlgisiz	-0.026	-0.145*	0.86	1					
(5) Olumlu Tutum/Başarı	0.123	0.020	0.127	-0.83	1				
(6) Takdir Edilme/Mutluluk	0.155*	0.060	0.172*	-0.15	0.676**	1			
(7) Kaçınma	-0.077	-0.238**	-0.87	0.81	-0.343	-0.478	1		
(8) Özümseme	0.104	0.087	0.124	-0.058	0.461**	0.53**	0.467**	1	
(9) Toplam Motivasyon	0.142*	0.139*	0.156*	-0.82	0.809**	0.834**	-0.768**	0.716**	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeylerinin otoriter ( $r = 0.142$ ,  $p < .05$ ), yetkeci ( $r = 0.139$ ,  $p < .05$ ) ve serbest ( $r = 0.156$ ,  $p < .05$ ), sınıf yönetim stilleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise takdir edilme ve mutluluk alt boyutu ile otoriter ( $r = 0.155$ ,  $p < .05$ ), ve serbest ( $r = 0.172$ ,  $p < .05$ ) sınıf yönetimi stilleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Kaçınma alt boyutu incelendiğinde, yetkeci ( $r = -0.238$ ,  $p < .01$ ), sınıf yönetimi stili ile düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler incelendikten sonra, söz konusu ilişkilerin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya koyulabilmesi adına sınıf

yönetim stillerinin mesleki motivasyon düzeylerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'de sunulmaktadır:

**Tablo 13. İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Stillерinin Mesleki Motivasyon Düzeylerini Yordama Düzeylerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Yordanan Değişkenler	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	p	R	R <sup>2</sup>
Toplam Motivasyon	Otoriter	.726	.351	.142	2.070	.04	0.142	.020
	Serbest	.804	.353	.156	2.280	.02	0.156	.024
Takdir Edilme Mutluluk	Otoriter	.207	.092	.155	2.260	.02	0.155	.024
	Serbest	.232	.092	.172	2.513	.01	0.172	.029
Kaçınma	Yetkeci	-.682	.193	-.238	-3.529	.001	.238	.056

Tablo 13 incelendiğinde, otoriter ve serbest yönetim stillerinin mesleki motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre en yüksek düzeyde ilişki yetkeci sınıf yönetimi ile meslekten kaçınma alt boyutları arasındadır. Yetkeci sınıf yönetimi stili meslekten kaçınmayı yaklaşık %6 düzeyinde negatif yönlü yordamaktadır ( $R^2 = .056$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, yetkeci sınıf öğretmeni stilini benimsemenin meslekten kaçınmayı azaltan bir etken olarak karşımıza çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, serbest yönetim stili öğretmen motivasyonunun takdir edilme/mutluluk alt boyutunu yaklaşık olarak %3 düzeyinde ( $R^2 = .029$ ,  $p < .05$ ), otoriter yönetim stili ise yaklaşık %2 düzeyinde ( $R^2 = .024$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin toplam motivasyon düzeylerinin hem otoriter yönetim stili ( $R^2 = .020$ ,  $p < .05$ ) hem de serbest yönetim stili ( $R^2 = .024$ ,  $p < .05$ ) tarafından %2 düzeyinde yordandığı bulgusu elde edilmiştir.

#### 4. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma; ilkökul öğretmenlerinin motivasyonlarının ve sınıf yönetim stillerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, mezuniyet oldukları alan, çalıştıkları hizmet alanları, kıdem ve sınıf mevcudu) göre farklılık gösterip göstermediği ve ilkökul öğretmenlerinin motivasyonları ve sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet faktörüne göre motivasyon düzeylerinin hiçbir alt boyutta farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Deniz ve Erdener (2016); öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenleri inceledikleri çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Reçepoğlu (2013) da öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmenlerin motivasyonunun cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde değişmediğini bulmuştur. Kurt'un (2013) ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında yine cinsiyete göre öğretmen motivasyonlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bahsedilen çalışma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak öğretmen motivasyonlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Farklı olarak Ertürk (2016) öğretmenlerin iş motivasyonları araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonun erkek öğretmenlere göre yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı çalışmada dışsal ve iş motivasyonları alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Barlı vd. (2005)'nin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarını incelediği çalışmasında kadın öğretmenlerin motivasyon düzeyinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bu çalışmaya sadece ilkökul öğretmenleri dahil edilmiştir, dolayısıyla söz konusu farklılıkların örneklem özelliklerinden

kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Kurt (2013) ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinden, sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin de branş öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğunu bulmuştur.

Bu araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin öğretmenlerin mezun oldukları alan ve görev yaptıkları hizmet alanı açısından farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin mezun oldukları alana göre farklılık göstermemesi, öğretmenlerin farklı alanlardan gelmesinin yaratacağı aksaklıkların en aza indirilmesi bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Görev yapılan hizmet alanına göre öğretmen motivasyonlarının incelendiği başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışma sonuçları olduğu gibi aktarılmıştır. Öğretmen motivasyonunun incelendiği çalışmalarda bu faktör dikkate alınırsa çalışmaların çeşitliliğinin artacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin özümseme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların kaynağını belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Kıdemi fazla olan ilkokul öğretmenlerinin eğitim sistemine ve sorunlara çözüm üretmede daha tecrübeli olduğu düşünülürse mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda daha fazla puan almaları normal olabilir. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda ise 5-10 yıl kıdemi bulunan ilkokul öğretmenlerin 10-15 yıl arası kıdemi bulunan ilkokul öğretmenlerine göre anlamlı derece düşük puan aldığı bulgusu elde edilmiştir. Ancak örneklemin büyütülmesi, farklı kademelerde ve branşlarda yapılacak çalışmalarda sonucun farklılaşacağı öngörülmektedir. Meslekten kaçınma boyutu incelendiğinde ise, 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonucun mesleğe yönelik olumlu tutum, mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında 10-15 ile 15-20 yıllık öğretmenlere göre daha düşük sonuçlar alan 5-10 yıllık öğretmenlerin kaçınma eğiliminde olmalarının doğal sonucu olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin puanlar incelendiğinde ise 5-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlerin 10-15 yıl ve 15-20 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlere göre daha az puan aldığı göze çarpmaktadır. Bu durum 5-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleki anlamda daha az motive olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ertürk'ün (2016), öğretmenlerin iş motivasyonları araştırmasında, Barlı vd. (2005)'nin ilköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması adlı çalışmasında kıdemin arttıkça motivasyonun arttığı sonucuna ulaşmaları bu çalışma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlikte tecrübe, deneyimlerden yola çıkarak daha etkili ve öngörülü eğitim yapılarak sonuçlara ulaşılması durumlarının, bu sonucun ortaya çıkmasında etkisi olduğu düşünülmektedir. Demir vd. (2017) sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki adlı çalışmalarında hizmet yılına göre 20 yıl üstü çalışan öğretmenlerin daha motive olduğunu, Deniz ve Erdener (2016)'in öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler adlı çalışmalarında cinsiyet ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunamaması, Kurt'un (2013) ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında kıdem değişkeninin öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farkın ortaya çıkmaması sonuçları bu araştırma sonucu ile farklılık göstermektedir. Son olarak, araştırmada ilkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin hiçbir boyutta sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç motive olan öğretmenlerin kalabalık sınıflarda dahi olsa bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından alt boyutlardan sadece ilgisiz sınıf yönetim stilinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetim stilini daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Büyükuysal da (2016) sınıf yönetimi yaklaşımında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha ilgisiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin çalışma sonuçları da mevcuttur (Cengiz, 2015; Umar, 2015; Yılmaz, 2011). Bununla birlikte kadın öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi daha çok tercih ettiğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Çiftçi, 2015; Dönmez, 2015; Martin ve Yin, 1997). Yine bu boyutta öğrenci ve öğretmen açısından sosyo-kültürel ve ekonomik çevre şartlarının etkili olabileceği, öğretmen mizaçlarının da bu değişken sonuçlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri mezun olunan alan değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar da bulunmakla birlikte (Çiftçi, 2015; Martin, Yin ve Mayall, 2006; Ritter ve Hancock, 2007) farklılaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Yılmaz (2011) ise diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin hem takdir edilen sınıf yönetimi hem de başıboş sınıf yönetimi tarzında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ortaya koymuştur. Bu durum araştırma sonucuyla zıtlık göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin hizmet yılına göre sınıf yönetim stillerinin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Büyükuysal (2016) ve Umar (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin görev yapılan hizmet alanlarına göre sınıf yönetim stilleri incelendiğinde; 5. hizmet alanında görev yapan öğretmenlerin, 1. ve 4. hizmet alanında görev yapan öğretmenlere göre otoriter yönetim stilini daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer hizmet alanlarına göre daha zor koşullarda görev yaptığı düşünülen öğretmenlerin otoriter stili daha az tercih etmeleri bu bölgede öğrenim görmekte olan öğrenci özelliklerinden kaynaklı olabilir. Yine ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani sınıfların kalabalık olması ya da olmaması sınıf yönetimi stilleri açısından bir farklılık yaratmamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öz-yeterlilik (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaleh, 2011), kişilik yapısı (Burkett, 2011), kişisel değerler (Barni, Russo ve Danioni, 2018) gibi bireysel faktörlerle ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin sınıf mevcudu gibi dışsal etkenlere göre farklılaşmamasının altında yatan nedenlerden biri olarak düşünülebilir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin toplam motivasyon düzeylerinin otoriter ve serbest sınıf yönetim stilleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise takdir edilme ve mutluluk alt boyutu ile otoriter ve serbest sınıf yönetimi stilleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen ilişki katsayıları incelendiğinde, en fazla meslekten kaçınma ve yetkeci yönetim stili arasındaki ilişki göze çarpmaktadır. Buna göre meslekten kaçınma ile yetkeci sınıf yönetimi stili boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yapılan regresyon analizi sonucunda, yetkeci sınıf yönetimi tarzının meslekten kaçınma üzerinde düşük düzeyde de olsa negatif yönlü yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Yetkeci sınıf yönetimi tarzı, pozitif bir sınıf iklimini ve daha demokratik bir ortamı beraberinde getirmektedir (Bosworth, 1997; Ekici, 2004; Sezer ve Aktan, 2018). Böyle bir tarzı benimseyen öğretmenlerin, meslekten kaçınma düzeylerinin düşük olması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya farklı bakış açıları katılabilir. Örneğin farklı illerde farklı branşlarla çalışılabilir. Nicel olan bu çalışma sonucu daha derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla nitel olarak ta çalışılabilir. Öğretmen motivasyonunun sınıf yönetimi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde motivasyonu etkileyen değişkenler de bu araştırmaya dahil edilebilir. Ayrıca bakanlığın sınıflandırdığı hizmet alanlarının il ve ilçelerde benzeşik öğrenci profilini gösterip göstermediği de bu çalışmanın konusu olabilir.

### Kaynaklar

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaleh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education, 25*(4), 175-181.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 13*(3), 353-370.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 439-449.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul motivasyonları: farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 391-417.
- Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' Values as Predictors of Classroom Management Styles: A Relative Weight Analysis. *Frontiers in psychology, 9*.
- Bosworth, K. (1997). What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers, 1(2). Retrieved January 30, 2016,
- Burkett, M. C. (2011). Relationship Among Teachers' Personality, Leadership Style, and Efficacy of Classroom Management.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2016) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (21. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.

- Büyükuysal, E. (2016). Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carver, CS ve Scheier, MF (2001). *Davranışın öz düzenlemesi üzerine*. Cambridge Üniversitesi.
- Cengiz, B.(2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri (İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Collins, A. B. (2002). Üniversite öğrencileri öğretim elemanlarının başarısını değerlendirebilir mi? ikilemler ve problemler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1-2).
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31).
- Çiftçi, A. S. (2015). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The clearing house*, 73(6), 349-353.
- Demir, C. G., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki / The Relationship Between Characteristics of Primary School Teachers and Their Motivations. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Demirtaş, H. (2018). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Etkili Sınıf Yönetimi. H. Kıran ve K. Çelik (editörler). (13. Baskı), s. 16 – 18. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41)*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Dönmez, T. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk hakları yönelik tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131).
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi: ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Evertson, C., Emmer, E. T., Clements, B. S., & Worsham, M. E. (2013). Classroom management for elementary teachers 4. Ed.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Hayden, S. S. (2011). *Teacher motivation and student achievement in middle school students* (Doctoral dissertation, Walden University).
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., & Şensoy, Ç. P. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi.
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2006, February). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX.
- Martin, N. K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and Beliefs regarding Classroom Management Style: Differences between Male and Female Teachers.
- MEB (2015). Öğretmenlerin Atam ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, MEB.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(4).
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1206-1216.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).
- Tanrıoğan, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2015). Sınıf yönetimi.(2.Baskı) *Pegem Akademi: Ankara*



- Umar, S. (2015) Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. *Big theories revisited*, 4, 165-198.
- Wright, J. W., & Wiediger, R. V. (2007). Motivated behaviors: The interaction of attention, habituation and memory.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 147-170.
- Yüksel, G. (2017). Öğrenme İçin Motivasyon. Sınıf Yönetimi. M. Çağatay Özdemir (editör). (3.Baskı), s.17-43. Ankara: Pegem Yayıncılık.



Bu makale Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) lisansı ile lisanslanmıştır. Makalenin okuma, indirme, kopyalama, dağıtma ve yazdırma hakları herkes için kalıcı olarak serbest bırakılmıştır.

This article licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license and permanently free for everyone to read, download, copy, distribute and print.