



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONTROL DÜZEYLERİ İLE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mesrure CEBECİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KONTROL DÜZEYLERİ İLE İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' CONTROL LEVELS AND
THEIR STUDENTS' SCHOOL HAPPINESS

Mesrure CEBECİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Mesure CEBECİOğLU'nun hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol D¼zeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Temel Eğitim **Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Bařkanı

Prof. Dr. Mustafa ULUSOY İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN İmza

J¼ri Üyesi

Prof.Dr.Hakan DEDEOğLU İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 13 / 09 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / /tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma verileri; 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökullarda çalışan 346 sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan 7079 öğrenciden toplanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri sınıf yönetimi kontrol düzeyi belirleme anketi ile öğrencilerin okul mutluluk düzeyi ise ilkökul çocukları için okul mutluluğu ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak etkileşimci (orta düzey kontrol) yaklaşımı benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri cinsiyete, eğitim durumuna, yaş gruplarına, okuttukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemekle birlikte, erkeklerin müdahaleci yönetim yaklaşımına sahip olma oranlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi arttıkça etkileşimci ve müdahaleci olmayan yönetim tarzının benimseme eğiliminin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç öğretmenlerin müdahaleci ve müdahaleci olmayan yönetim yaklaşım oranlarının diğer yaş grupların bu kategorilerdeki oranlarına göre daha fazla olması da dikkate değer bir sonuçtur. Öğretmenlerin sınıf içindeki kontrol yaklaşımları ile öğrencilerin mutlu olma durumları arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutlu olma durumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin, erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre daha mutlu olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: sınıf yönetimi, mutluluk, okul mutluluğu, öğretmen kontrol düzeyleri, ilkökul

Abstract

In this study the relationship between classroom teachers' control levels and elementary school students' school happiness was examined. The research data were collected from 346 classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the Etimesgut district of Ankara province in the 2022-2023 academic year and from 7079 students in these teachers' classrooms. In this study, in which the relational research method was used within the scope of the quantitative research approach, the control levels of classroom teachers were determined by the Beliefs on Discipline Inventory and the school happiness level of the students was determined by the School Happiness Scale for primary school children. As a result of the research, it was determined that the teachers generally adopted the interactionist (medium level control). Although the control levels of the teachers did not differ according to gender, education level, age groups, and grade levels, it was seen that the rate of men having an interventionist management approach was higher than that of women. It was concluded that as the level of education increases, the tendency to adopt interactionist and non-intrusive management style also increases. It is also noteworthy that the rates of interventionist and non-interventionist management approaches of young teachers are higher than the rates of other age groups in these categories. There was no significant relationship between teachers' control levels and students' happiness levels. On the other hand, a significant relationship was found between teachers' gender and students' happiness levels. Students of female teachers were found to be happier than students of male teachers.

Keywords: classroom management, happiness, control level of teacher, school happiness, primary school

Teşekkür

Çalışmam süresince bana yol gösteren, fikirleri, bilgi ve tecrübesiyle çalışmama katkıda bulunan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e çok teşekkür ederim ve saygılarımı sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezime değerli katkılarda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU ve Prof. Dr. Mustafa ULUSOY' a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde derslerini aldığım, engin bilgilerinden faydalandığım bölüm hocalarımızdan Doç. Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK, Doç. Dr. Bilge GÖK, Öğretim Üyesi Dr. Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR ve Öğretim Görevlisi Dr. Sıddıka DEMİRTAŞ hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde ve tez veri toplama sürecinde bana desteklerini esirgemeyen Dumlupınar İlkokulu idarecilerime, 2/C ailesinin kıymetli velilerine ve canım öğrencilerime de çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni her konuda yüreklendiren ve destekleyen annem Sakine ÇIRAK, babam Veysi ÇIRAK ve canım abim Mehmet Fatih ÇIRAK' a ; uzun bir aradan sonra yüksek lisans yapabileceğime beni inandıran, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü' ne başvuru yapmam konusunda beni yüreklendiren ve bu süreçte en büyük destekçim, can yoldaşım, eşim Sezgin CEBECİOĞLU' na ve yoğun günlerimde ona ayıracağım zamandan aldığım bana anlayış gösteren biricik yavrum Asya'ma en içten sevgilerimi sunarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm1 Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Alt Problemler.....	5
Sayıltılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi.....	7
Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	7
Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	8
Sınıf Yönetimi Modelleri.....	10
Sınıfta Disiplini ve Disiplin Yaklaşımları.....	11
Okul Mutluluğu.....	13
Mutluluk.....	13
Mutluluk ve Kültür.....	14
Mutluluk ve Felsefe.....	14
Mutluluğun Bileşenleri.....	15
Mutluluk ile İlgili Kuramlar.....	15

Örgütsel Mutluluk	17
Okul Mutluluğu	17
Bölüm3 Yöntem	19
Araştırmanın Türü	19
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	19
Veri Toplama Süreci.....	19
Verilerin Analizi	20
Veri Toplama Araçları	21
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	23
Araştırmada Kullanılan Verilere İlişkin İstatistik Bilgiler	23
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri	27
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	29
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Okuttukları Sınıf Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	31
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	32
Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Puanları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	33
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Öğrencilerinin Okul Mutluluk Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	34
Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Öğrencilerinin Okul Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	35
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Meslekteki Kıdem Yılları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	36
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Puanları ile Meslekteki Kıdem Yılları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	38
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	39

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Puanları ile Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	40
Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	41
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	44
Öneriler	49
Kaynaklar	52
EK-A İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ) Kullanım izni.....	LXIII
EK-B Carl D. Glickman and Roy T. Tamashiro Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği Kullanım izni	LXIV
EK-C Öğrenci İzin Belgesi	LXV
EK-Ç Öğretmen Sayısı	LXVI
EK-D Gönüllü Katılım Formu	LXVII
EK-E İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ).....	LXX
EK- F Carl d. Glickman and Roy T. Tamashiro Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği	LXXI
EK-G Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	LXXVII
EK-Ğ Etik Beyanı	LXXVIII
EK-H MEB İzin Belgesi.....	LXXIX
EK-I Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	LXXX
EK-İ Thesis/Dissertation Originality Report	LXXXI
EK-J Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	LXXXII

Tablolar Dizini

Tablo 1 Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	20
Tablo 2 Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular.....	23
Tablo 3 Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular	24
Tablo 4 Öğrencilerin Okudukları Okullara İlişkin İstatistikî Bulgular	25
Tablo 5 Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular	26
Tablo 7 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri.....	27
Tablo 8 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	29
Tablo 9 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Okutulan Sınıf Seviyelerinin Karşılaştırılması.....	31
Tablo 10 Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile cinsiyetlerinin karşılaştırılması	32
Tablo 11 Öğretmenlerin Disiplin Puanları ile Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması	33
Tablo 12 Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öğrencilerin Mutluluk Puanlarının Karşılaştırılması.....	34
Tablo 13 Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	35
Tablo 14 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Meslekteki Kıdem Yıllarının Karşılaştırılması.....	37
Tablo 15 Öğretmenlerin Kontrol Puanları ile Meslekteki Kıdem Yıllarının Karşılaştırılması.....	38
Tablo 16 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Yaşlarının Karşılaştırılması.....	39
Tablo 17 Öğretmenlerin Kontrol Puanları İle Yaş Gruplarının Karşılaştırılması ...	40
Tablo 18 Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması	41

Şekiller Dizini

Şekil.1 <i>Mutluluğun Bileşenleri (Diener, 1984)</i>	15
---	----



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DSM IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition

SED: Sosyoekonomik Düzey

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

WHO: World Health Organization



Bölüm1

Giriş

İnsanlar hayatlarının her döneminde hem kendileri hem de sevdikleri mutlu olsun isterler. Mutluluk herkes için önemlidir. Diener'in (2000) farklı ülkelerde, farklı kültürel yapılar içerisinde üniversite eğitime devam eden öğrencilerden elde ettiği veriler mutluluk ve yaşam doyumunun gelir düzeyi ve benzeri değişkenlerden daha önemli ve öncelikli bir konu olduğunu ortaya koymaktadır. Seligman (2011) için; mutluluk, iyi olma hâli bileşenlerinden biri, Ryan ve Deci (2001) için; yaşamda keyifli olan tüm anların kümülatif toplamı, Lucas ve Diener (2009) ve Veenhoven (2008) için; yaşamın bilişsel ve duygusal değerlendirmesinin bir oluşumdur. Mutluluk; "yaşam doyumu", "iyi olma" olarak da tanımlanmaktadır. (Harter, 1983; Park, 2004; Thoilliez, 2011).

Mutluluğun tüm bu tanımlarından yola çıkarak; mutluluk, insanların yaşamları boyunca arzu ettikleri bir duygu olarak ifade edilebilir. Literatürde mutluluğun insanların çocukluk dönemlerinde edindikleri deneyimler ile ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Sezer ve diğerlerine (2019) göre; çocukluk dönemindeki yaşantılar ve bu kapsamdaki deneyimler ileriki yaşlara taşınır ve ileriki dönem deneyimlerini etkiler. Psikoloji kuramlarını inceleyen çalışmalarda; çocukluk döneminin, insanın psikolojik ve sosyal hayatı için kritik bir öneme sahip olduğunu ve çocukluk dönemindeki deneyimlerin bireyin tüm hayatını etkilediğini ortaya koymaktadır. (Akın ve diğerleri, 2013; Eryavuz, 2006; Kutlu ve diğerleri, 2007). Yine başka bir çalışmada erken dönem edinimlerinin, bireylerin tüm dünya ile ilgili kuracağı diğer edinimlerine de temel teşkil ettiğini, bireyin gelecekteki davranışlarını ve ilişkilerini etkileyebileceğini, sonuç olarak ortaya çıkabilecek bir akıl ve ruh sağlığı sürecinde de rol oynayabileceğini ileri sürmektedir. (Sheffield ve diğerleri, 2005). Yılmaz'a (2018) göre; çocuklarımızın, mutlu bir çocukluk dönemi yaşamalarını sağlayabilirsek; torunlarımızın da sağlıklı yetişmesinin ön koşulunu gerçekleştirmiş oluruz. Bu da sürdürülebilir sağlıklı bir toplum için elzemdir. Ayrıca çocukluk döneminin, ruh sağlığı ile ilişkisinde anlamlı ölçütler bulan araştırmalar da mevcuttur (Matos ve diğerleri, 2015; Marta-Simões ve diğerleri, 2018).

İnsan hayatı için bu kadar önemli bir duygu olan mutluluk; çocukluk döneminde edinildiğinde bir bireyin hayatında büyük öneme sahipse ve çocuklar vakitlerinin büyük bir kısmını okulda geçirmekteyse burada yeni bir kavramın önemi de artmaktadır ki bu kavram okul mutluluğudur. Lyubomirsky ve diğerlerine (2005) göre; okul mutluluğu, okulda olumlu duygular yaşama olarak tanımlanmaktadır. Fidan (2020)' ye göre; eğitimin olmazsa olmazı olan okullar için mutluluk önemli bir ölçüttür. Engels ve diğerleri'ne (2004) göre; okul çocuklarının mutluluğunun bağlı olduğu şey çevresel faktörler, beklentiler ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması arasındaki uyumken; Fidan (2018) 'a göre; mutlu okulun bileşenleri 5 ana öğeden oluşmaktadır. Bunlar; mutlu öğrenci, mutlu öğretmen, mutlu yönetici, mutlu veli, mutlu çalışandır. Ve bu bileşenler birbirinden ayrı düşünülemez. Öğretmen ve öğrenci mutluluğu da pek çok değişken açısından birbiri ile ilişkili olabilir. İlkokulda bir öğrenci okulda geçirdiği zamanın büyük kısmını öğretmeni ile geçirir.

İlkokul öğretmeni herkesin yaşamında özel bir yere sahiptir. Çocukluk döneminde öğrencilerin hayatındaki en önemli figürlerden biri sınıf öğretmenidir. Tozduman, Yaralı ve diğerleri (2016); yedi yaş çocuklarının en çok sevdiği kişi olarak öğretmen figürünü, arkadaş ve abi/abla figürlerinden hemen sonra üçüncü sırada resimledikleri; öğretmen figürünün bu sıralamada anne ve baba figürlerini bile geride bıraktığını tespit etmişlerdir. Sınıf öğretmeni, hafızamızda önemli bir yere sahip olan ilkokul yıllarının başkahramanıdır. Başar ve diğerlerinin (2018) ilkokulda öğretmen öğrenci iletişimine yönelik yaptıkları çalışmalarında; İlkokulda 5 farklı öğretmende öğrenim gören katılımcıların öğretmenlerinin hepsinin de isimlerini hatırlamış olduklarını ve kendilerinin de sınıf öğretmeni olduğunu belirten katılımcıların büyük bir kısmının mesleğe başladıklarında kendi sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yöntemleri uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Dolayısıyla okul mutluluğunda söz ederken burada en önemli etmenlerden biri olarak karşımıza öğretmen figürü çıkmaktadır. 31750 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 3'üncü maddesinde öğretmenlik; eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Şahin'e (2009, s. 282) göre "öğretmen,

öğretmenliğin kuramsal temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişimler oluşmasına kılavuzluk eden kişidir". Açıkgöz (2007) benzer şekilde öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciye rol model olan, ona rehberlik eden ve bundan dolayı öğrencilerle yakın ve yoğun etkileşim kuran kişi olarak tanımlamıştır. Yılmaz (2012) çalışmasında; eğitim süreci boyunca en yoğun iletişimin öğretmen ile öğrenci arasında yaşandığını, bu iletişimin güçlü bağlara sahip olması durumunda olumlu sınıf ortamlarının oluştuğunu ve bu sınıflardaki öğrencilerde derse katılım sağlama konusunda daha istekli olduklarını ifade etmektedir.

Sınıf içinde öğretmenin üstlendiği rol büyük öneme sahiptir. Çünkü okulda öğretmen ve öğrenci her an iletişim halindedir. Bu etkileşim kapsamında öğretmen tüm süreçlerin tüm sorumluluğunu doğrudan üstlenebilir ya da sorumlulukları öğrencilerle paylaşabilir. Öğretmenin sorumlulukları üstlenme ya da öğrencileriyle paylaşma düzeyi sınıf içi kontrol düzeyi hakkında önemli ipuçları sunar. Öğretmen kontrollü geleneksel bir yaklaşımda sınıfın merkezinde öğretmen yer alırken, gelişen ve duruma yönelik öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin sınıf içindeki rol ve sorumlulukları hissedilir derecede artmakta, gereksinimleri ve tercihleri eğitim sürecini şekillendirmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar temelinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının doğal olarak farklılaştığı, bu farklılığın olması gereken bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sınıf içinde kontrol düzeyinin yüksek ya da düşük olmasının öğrenme-öğretme süreçlerinin her boyutunda olası etkileri beklenebilir. Turanlı ve Yıldırım (2007), öğretmenlerin sınıflarını yönetme tarzlarıyla, sınıf yönetimine ilişkin davranışları arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yılmaz'a (2012) göre; öğretmenlerin mesleki uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerinin göstergeleri, onların kontrol düzeyleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetiminin üç boyutunda (düzeni oluşturma, koruma ve sürdürme ve yeniden sağlama) öğretmenler kendi sınıf yönetimi yaklaşımını oluşturup uygulayabilirler; ancak oluşturdukları ve uyguladıkları bu yaklaşım kendi içinde tutarlı, felsefi temelleri olan bir yaklaşım olmalıdır. Öğretmenleri sınıf içi kontrolü sahiplenme ya da öğrencilerle paylaşma düzeylerine göre

düşük, orta ve yüksek düzey kontrole sahip öğretmenler olarak sınıflamak mümkündür. Bu sınıflama serbest bırakıcı, demokratik ve otoriter öğretmenler; rehber, etkileşimci ve müdahaleci şeklinde de ilgili literatürde yer bulmaktadır. Şahin (2012) benimsenen bu kontrol düzeylerinin güçlü-zayıf, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi karşılaştırmanın uygun olmadığını, kuramsal bir temelde inşa edildiği ve tutarlı bir şekilde işe koşulduğu sürece öğrenme öğretme süreçlerine katkı sağlayacağını belirtilmektedir.

Farklı kontrol düzeylerine sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinde gösterdikleri tepkiler de farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri bu davranışların merkezinde sahip oldukları kontrol düzeyi yaklaşımları yatmaktadır. Bu kapsamda sınıfta eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten ve sınıfın düzenini sağlamaya çalışan öğretmenlerin benimsedikleri kontrol düzeyleri ile öğrencilerin okul mutluluğu arasında bir ilişki olabilir. Düşük, orta ya da düşük kontrol düzeyine sahip öğretmen davranışları, öğrencilerinin okul mutluluğuna etki edebilir. Mutluluk özellikle çocukluk döneminde edinilen deneyimlerle daha da anlamlı hale gelmekteyse ve çocuklar zamanlarının büyük kısmını okulda öğretmenleri ile geçirmekteyse; öğretmenlerin sınıf kontrol düzeyleri büyük bir öneme sahip olabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Her türlü faktörlerin ilkökul çocuklarının okulla ilgili mutluluğunu arttıracaklarını belirlemek büyük öneme sahiptir. Mutlu öğrenme koşullarının neye bağlı olarak değiştiğini ortaya koyacak daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir; çünkü araştırmacılar mutluluğun bağımsız değişkenlerden etkilenen bir durum olduğunu ortaya koymuşlardır (Lyubomirsky ve diğerleri, 2005). Aydın ve diğerleri (2019) ilkökul eğitimleri süresince öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışlarını inceledikleri araştırmalarında ilgi, önemseme, sorumlulukları paylaşma, yeteneği keşfetme, hoşgörülü olma, koruma, eğlence, dersi farklılaştırma, adalet, başarıyı takdir etme, saygılı olma, ortak zaman ve derse katılım davranışlarının öğrencileri en çok mutlu eden öğretmen

davranışları olduğunu ortaya koymuşlardır. Burada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini mutlu eden öğretmen davranışları arasında sorumlulukları paylaşma, hoşgörü, eğlence ve öğrenci katılımını sağlama dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ve kontrol düzeyleri ile ilişkilendirilebilecek tüm bu davranışlar okul mutluluğunun bağımsız değişkenleri olarak düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kontrol düzeylerinin öğrencilerin okul mutluluğuna etkisi olabileceği sonucuna varılabilir. Bu da araştırmaya değer bulunan noktadır.

Mutlu çocuklar mutlu yarımlar demektir. Çocuklarımızın mutluluğunu etkileyen faktörleri incelemek bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin ilkokul öğrencilerinin mutluluğuna etkilerini ortaya koyabilen bir çalışma sonrasında sınıf yönetimi alanında öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimler verilebileceği gibi eğitim fakültelerinde de lisans öğrencilerine ve aday öğretmenlere de gerekli eğitimler verilebilir. Çünkü Glickman ve Tamashiro'ya (1980) göre sınıf yönetimi ve kontrol düzeyleri ile ilgili bir kitap okuyan öğretmenin sınıf kontrol düzeyi etkilenebilmektedir.

Araştırma Problemi

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkokul öğrencilerinin okul mutluluğu arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile;

*İlkokul öğrencilerinin okul mutluluğu arasında,

*Okuttukları sınıf seviyeleri arasında,

*Cinsiyetleri arasında,

*Meslekteki kıdem yılları arasında,

*Yaşları arasında,

*Eğitim durumları arasında bir ilişki var mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Puanları ile;

*Cinsiyetleri arasında,

*Meslekteki kıdem yılları arasında,

*Yaşları arasında bir ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile;

*Öğrencilerin okul mutluluk puanları arasında,

*Öğrencilerin okul mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerine uygulanan Kontrol Düzeyi Belirleme Anketini ve ilkokul öğrencilerine uygulanan İlkokul Öğrencileri İçin Okul Mutluluk Ölçeğini samimi ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 3. ve 4. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sınıf Yönetimi: “Olumlu bir sosyal etkileşimi destekleyen, aktif öğrenmeyi sağlayan, öğrenme yönünde öğrencileri güdüleyen bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin uygulamalarıdır.” (Burden, 2013).

Kontrol Düzeyi: Öğretmenin sınıf yönetimini uygularken öğrencilerine hissettirdiği otorite seviyesidir.

Okul Mutluluğu: “Okulun amaçlarıyla öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki uyumun bir neticesi olarak gerçekleştirilen duygusal refah olarak tanımlanabilir.” (Engels vd., 2004).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Sınıf Yönetiminin Tanımı ve Önemi

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin en temel basamağıdır. Nasıl ki aile toplumun en temel yapı taşı ise; sınıf da eğitimin en temel yapı taşıdır diyebiliriz. Sınıf yönetimi Brophy'e (1988) göre, öğretim amaçlarına yönelik uygun bir öğrenme ortamı oluşturmak ve bunun devamlılığını sağlamak için yapılan eylemlerken; Turan'a (2015) göre öğrenme odaklı sınıf içi etkinliklerinin düzenlenip sürdürülmesi ve öğrencilerin davranışlarına rehberlik edilmesi sürecidir. Bu süreçte öğretmen başrodedir. Aydın'a (2017) göre, öğretmenin sorumlulukları arasında sınıftaki öğrenme ortamı ve yaşantılar yer almaktadır. Tüm bunlardan hareketle; sınıfta öğretim amaçlarını gerçekleştirebilmek için düzeni sağlamak sınıf yönetiminin ve bu noktada öğretmenin ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar. Sınıf yönetiminin etkili ve istenilen hedeflere ulaşabilir olabilmesi uygulanan yaklaşımla ilgilidir.

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Aydın'a (2017) göre, sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırılabilir.

Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel yaklaşımın merkezinde öğretmen vardır. Eğitim öğretim sürecinin tüm aşamasında öğretmen aktif rol oynar. Güneş'e (2007) göre, sınıfın düzeni, sınıf içi iletişim, eğitim-öğretim, öğretmen-öğrenci ilişkileri, zaman yönetimi vb. eğitimin tüm aşamalarında sorumluluk öğretmene aittir. Bununla birlikte geleneksel sınıf yönetiminde öğretmen sınıf içinde uyulması gereken kuralları belirler ve bu kurallar öğrenciler tarafından kabul edilir ve tartışmasız uygulanır. Bu yaklaşımın en temel özelliği ulaşılacak istenen eğitim öğretim hedefleri; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve yeteneklerinden çok daha önemlidir ve ön plandadır. Çünkü bu yaklaşımda Aydın'a (2017) göre, sınıfta yürütülecek eğitim süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarına bakılmaz. Dolayısıyla tüm bu geleneksel yaklaşım tutumlarının yansımaları olarak Turan'a (2015) göre, birçok öğretmenin benimsediği bu yaklaşımın, sınıf içi öğrenme yaşantılarını iyileştirdiğini söyleyemeyiz.

Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Geleneksel yaklaşımın tersine burada merkezde öğrenci vardır. Aydın'a (2017) göre çağdaş yaklaşım öğrencinin gelişiminin tüm boyutlarını dikkate alan hümanist bir yapıdadır. Çağdaş sınıf yönetiminde sınıf içinde uyulması gereken kuralları öğretmen öğrenciler ile birlikte belirler. Ve bu kurallar geleneksel yaklaşımda olduğu gibi tartışmasız kabul edilmeyebilir. Sınıf ortamı demokratik bir yapıya sahiptir. Zaten Başar'a (2016) e göre burada amaç, disiplin değil, düzen oluşturmaktır.

Sınıf Yönetiminin Boyutları

Uğurlu'ya (2018) göre; öğretmenler ders amaçlarını göz önünde bulundurarak zaman, mekân ve faaliyetleri düzenleme, öğrencileri güdüleme, engelleyici davranışlar ve bunlarla baş etme stratejilerini belirleme gibi sınıf yönetiminin boyutlarını bilmelidirler. Başar'a (2016) göre sınıf yönetiminin beş temel boyutu vardır, bunlar; "sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman yönetimi, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleridir".

Fiziksel Düzen

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği en temel yer olan sınıflar, fiziksel düzenlemede büyük öneme sahiptir. Demirtaş'a (2009) göre sınıfların fiziksel düzenleme boyutunu; ısı, ışık, ses, temizlik, eğitim materyalleri, oturma düzeni, kullanılan renkler ve estetik düzenlemeler oluştururken; Başar'a (2016) göre sınıfın genişliği, çeşitli etkinlikler için bölümlenebilir olması, sıcaklık, aydınlatma, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, araçlar, oturma düzeni ve estetik yapı gibi özellikler oluşturmaktadır.

Yılmaz'a (2012) göre etkili tasarlanmış bir fiziki ortamda; öğrencinin kendini iyi hissetmesi, güdülenmesi ve güven duygusu gelişimi bir arada gerçekleşir. Bu yüzden sınıf yönetiminde fiziksel düzen önemli bir yere sahiptir.

Plan Program Etkinlikleri

Her dersin belirli bir çerçeve programı mevcuttur. Ama bu programda yer alan hedef davranışlar öğrencilere kazandırılırken yürütülecek etkinlikler öğretmenlerin benimsediği etkinliklerle şekillenebilir. Bu noktada eğitim sürecinin içinde aktif rol alan öğrenciler sınıf ortamında kabul edilemez davranışlardan uzaklaşmaktadır. Yılmaz' a (2012) göre, öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak tutan şey, dersin iyi planlanması ve bu sürecin etkili yönetildiğinin bir göstergesidir. Burada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitim

öğretim faaliyetlerinin planlanması aşamasında öğrenciler sürecin en büyük bileşeni olarak düşünülmelidir.

Dersin planlama aşaması kadar uygulama aşaması da önemlidir. Adıgüzel'e (2009) göre, sınıf öğretmenleri öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme sürecinde zorlanmakta, kendilerini bu alanlarda kısmen yetersiz görmektedirler. Dolayısıyla dersin planlanması ve bu etkinliklerin yürütülebilmesi ayrı düşünülemez. Hem etkin bir plan program etkinliği hem de etkin bir öğretmen birlikte süreci sürdürülebilir kılmalıdır.

Zaman Yönetimi

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için önceden planlanan bir zaman vardır. Zamanın planlı olması sürecin daha etkin olmasını sağlamaktadır. Ders, okul, etkinlik, teneffüs, tatil, gezi gibi zaman yönetimi gerektiren tüm süreçler önceden belirlenmelidir (Karslı, 2008).

Ders saatlerinin tümü hedef ve amaçlara yönelik kazanımlar için kullanılmalıdır. Bu yüzden ders saatlerinin etkin bir şekilde planlanması önemlidir. Kısacası bu süreçte zaman yönetimi önemlidir. Kontrol düzeylerine göre yüksek, orta ve düşük kontrol öğretmenlerin zaman yönetiminde farklılıklar gözlemlenmektedir. Yüksek kontrol düzeyine sahip öğretmenler, orta ve düşük kontrol düzeyine sahip öğretmenlere göre zaman yönetiminde daha başarılıdır. Yılmaz'a (2012) göre, zamanın etkin ve verimli kullanımı sınıfta olumlu bir öğrenme iklimini yaratmaya katkı sağlamaktadır.

İlişki Düzenlemeleri

İlişki Düzenlemelere denildiğinde üç ilişkiden bahsedilebilir. Bunlar; öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkisidir. İlişki yönetimi okulun ilk günü ile başlar, son gününe kadar sürer.

Uğurlu'ya (2016) göre, öğretmenin, öğrencilerle arasındaki ilişkisinde dikkat etmesi gereken temel rol ve davranışlar; öğrencinin farkına varmak, öğrenciyi önemseydiğini hissettirmek, öğrenciyi dinlemeye hazır olduğunu göstermek, öğrencilerle yüz yüze etkileşimde bulunmak, bakışları tüm öğrencilerin yüzlerinde dolaştırmak, göz teması kurmak, herkesi dinlemek, geri bildirim vermek şeklinde ifade edilmiştir.

Doğan'a (2020) göre, öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu etkileşim öğrencilerin istenmeyen ve engelleyici davranışlarını azaltmaktadır. Öğrenciler, otoriter öğretmenlere nazaran daha yakın ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri ile etkili iletişim kurabilmektedir.

Davranış Düzenlemeleri

Sınıf ortamındaki öğrenci davranışları önemlidir. Çünkü davranış düzenlemeleri, kaliteli sınıf yönetiminin bir bileşenidir. Sınıf ortamında kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışlar vardır. Her eğitimcinin arzu ettiği elbette kabul edilebilir davranışlardan söz etmektir. Başar'a (1999) göre, sınıf ortamında öğrencilerin istenen davranışlar göstermesini ve istenmeyen davranışların değiştirilmesini sağlamak, sorunların önceden tespit edilerek oluşmasını engellemek, sınıf kurallarını benimsetmek, istenen sınıf iklimini oluşturmak davranış düzenlemeleri boyutunun birer parçasıdır.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi modelleri öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirmek için uyguladıkları farklı yöntemlerin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Başar'a (2016) göre, sınıf yönetimi modelleri; "tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel" olarak dört başlıkta incelenebilir.

Tepkisel Model

Bu modelin temelinde sınıf ortamında öğrencilerin kabul edilemez davranışlarına hemen müdahale vardır. Ağaoğlu'na (2002) göre, temel tutum kabul edilemez öğrenci davranışlarını ortadan kaldırmak veya bu davranışı kabul edilebilir yönde biçimlendirmektir. Bu modeli daha çok yüksek kontrol düzeyine sahip öğretmenler tercih eder. Ödül ve ceza bu modelin en etkin düzen sağlayıcılarıdır.

Önlemsel Model

Önlemsel modelde amaç kabul edilemez öğrenci davranışı ortaya çıkmadan önlenmesidir. Sorunun ortaya çıkmasını engellemeyi amaç edinerek bir takım düzenlemeler yapılır. Bazı etkinlikler ve pratikler sahaya sürülür. Aydın'a (2017) göre, bu etkinlikler ve pratikler kişiye özgü değil bütün öğrencileri kapsayan özelliğe sahiptir.

Gelişimsel Model

Gelişimsel model öğrencilerin fiziksel, duygusal, psikolojik vb. tüm gelişimlerini göz önünde bulundurarak sınıf yönetiminin gerçekleştirildiği modeldir. Ağaoğlu'na (2002) göre sınıf içindeki faaliyetler ve koyulacak sınıf kuralları öğrencilerin gelişimsel düzeyleri göz önünde bulundurularak tasarlanır.

Öğrencinin fiziksel, duygusal, psikolojik, ahlaki vb. gelişimleri ilkökul, ortaokul ve lise kademlerinde farklılık göstereceğinden öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri

modeller de farklılık gösterebilir. Ünal ve Ada 'ya (2003) göre, öğrencilerin yaş aralığı ile kazandırılması istenen hedefler uyum içerisinde olmalıdır.

Bütünsel Model

Bütünsel model adından da anlaşılacağı gibi diğer üç modelin parçalarını bir araya getiren detaylı bir modeldir. Tepkisel modeldeki gibi istenmeyen davranışa müdahale vardır. Önlemsel modeldeki gibi olumsuz davranış gerçekleşmeden gerekli tedbirleri alır. Gelişimsel modeldeki gibi öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alır.

Başar'a (2016) göre, bu model sınıf yönetiminin sistem modeli olarak da değerlendirilebilir.

Sınıfta Disiplini ve Disiplin Yaklaşımları

TDK' na göre disiplinin sözlük anlamı, "kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü" olarak tanımlanmıştır. Ekici ve Akdeniz'e (2018) göre, eğitimde disiplin kavramı ise; eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için uyulması gereken tüm önlemlerdir. Sınıf yönetiminde disiplin önemli bir yere sahiptir. Çünkü kurallara uyulan bir sınıfta etkin eğitim faaliyetlerinden bahsedilebilir. Kabul edilemez öğrenci davranışlarının kontrol altına alınamadığı bir sınıfta eğitim faaliyetleri gerekli amaç ve hedeflere ulaşamayacaktır. Bu yüzden sınıfta disiplin sağlanmalıdır. Öğrenci davranışları kontrol altına alınırken öğretmenlerin farklı yaklaşımlar sergilemesi normal karşılanmaktadır. Sınıf yönetimi ile sınıfta disiplin kavramları aynı şey değildir. Sınıf yönetimi daha genel bir kavramdır.

Burdan (2006) sınıf yönetimi ve kontrol düzeylerine ilişkin, bilimsel temellere dayanarak üç temel disiplin yaklaşımı ortaya koymuştur. Aynı şekilde Glickman ve Tamashiro' a (1980, s. 460) göre de öğretmenlerin kontrol düzeylerini, "düşük düzey öğretmen kontrollü yaklaşım", "orta düzey öğretmen kontrollü yaklaşım" ve "yüksek düzey öğretmen kontrollü yaklaşım" olarak üç başlıkta değerlendirmiştir.

Müdahaleci Olmayan Yaklaşımlar

Literatürde "Düşük Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım" olarak da karşımıza çıkan Müdahaleci Olmayan Yaklaşım öğrencilerin iç potansiyeline inanılmaktadır. Öğrenci merkezli

olan bu yaklaşım insancıl bir düşüncenin temeline oturtulmuştur. Öğrenci davranışlarından sorumludur. Öğretmenler ise öğrencilerin bu sorumluluklarını yerine getirebilecekleri sınıf ortamını oluşturmaktan sorumludur. Bu durumu Şahin ve Ulusoy Zaim (2014), “öğretmenin görevi öğrenci davranışlarını kontrol altında tutmak ve kurallar koymak yerine, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilecekleri ve kendi kurallarını koyabilecekleri ortamlar yaratmaktır” şeklinde ifade etmişlerdir.

Müdahaleci Olmayan Yaklaşımların başında; Thomas Harris'in (1969) İşlemsel Analiz Modeli, Jacob Kounin'in (1970) Dalga Etkisi ve Grup Yönetimi Modeli, Haim Ginott'un (1972) Ahenkli İletişim Yoluyla Disiplin Modeli ve Thomas Gordon'un (2003) Etkili Öğretmen Eğitimi Modeli gelmektedir. Bu modellerden Kounin Modeli grup yönetimi ve dalga etkisi temelinde geliştirilmiştir. Bir öğretmen istenmeyen davranış gösteren öğrencisinin davranışını düzelttiğinde, istenmeyen davranış gösteren diğer öğrencilerin de bundan etkilenerek davranışlarını düzelterek altı çizilir. Ginott'un Ahenkli İletişim Yoluyla Disiplin Modeli de Kounin modeline dayanmaktadır. Bu modelde öğretmen sınıfta istenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan sorunun çözülmesi temel dayanaktır. Thomas Gordon'un Etkili Öğretmen Eğitimi Modeli öğretmenlerin rehberlik becerisinin ön planda tutulduğu bir modeldir. (Koçyiğit,2023,s.89)

Etkileşimci Yaklaşımlar

Literatürde Orta Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım olarak da karşımıza çıkan Etkileşimci Yaklaşımda hem Müdahaleci olmayan hem de Müdahaleci olan yaklaşımın etkilerine rastlamam mümkündür. Burada sorumluluk öğretmen ve öğrenciye de verilmiştir. Ne Müdahaleci olmayan Yaklaşımda olduğu gibi sadece öğrenciye ne de Müdahaleci olan Yaklaşımında olduğu gibi sadece öğretmene sorumluluk verilmiştir. Örneğin, sınıf kuralları belirlerken bu etkiyi görmek mümkündür. Tüm kuralları öğretmen belirlemez ancak birkaç kural koşulsuz öğretmen tarafından belirlenir.

Bu yaklaşımda ilk akla gelen isimler arasında; Rudolph Dreikurs'un (1972) Sosyal Disiplin Modeli, William Glasser'in (1969, 1999) Gerçeklik Terapisi Modeli ve Linda Albert'in (2003) İşbirliğine Dayalı Disiplin Modeli yer almaktadır. Rudolph Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeline göre, öğretmen sınıfta demokratik bir ortam oluşturmalı ve öğrencilerim öz-disiplinini ve öz-motivasyonunu geliştirici uygulamalar yapmalıdır (Koçyiğit,2023,s.88). Glasser'e göre; temel olan şey kuraldır ve öğrenciler kurallara uyması noktasında zorlanmalıdır. Zorlama öğrenciye verilen bir ceza ya da bir övgü anlamında değildir. “Ceza ve övgü, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının sorumluluğunu almalarını engeller. Ceza öğrencilerde kin

duygusuna yol açarken, övgü ise; öğrencilerde bazı ya da bütün davranışlarında övgü beklentisine girmesine neden olabilir” (Çelik ve Diğerleri, 2015, s. 251).

Müdahaleci Yaklaşımlar

Literatürde Yüksek düzey kontrol yaklaşım olarak da geçen bu yaklaşım geleneksel olarak bilinen psikolojik ve felsefi temellere dayanmaktadır. Müdahaleci Olmayan yaklaşımların tam tersi olarak öğrencilerin gelişiminin dışsal güçler tarafından sağlandığı düşünülmektedir. Burada kontrol baskın bir şekilde öğretmendedir. Bu yaklaşımda öğretmen tarafından ödül ve cezaya yer verilebilir.

Bu yaklaşımda ilk akla gelen isimler arasında; Lee Canter ve Marlene Canter’in (1976) Zorlayıcı Disiplin Modeli ve Frederic Jones’un (1987) Olumlu Disiplin Modeli ve B. F. Skinner’in Davranışta Değişiklik Modeli yer almaktadır. “Lee Canter ve Marlene Canter’in Zorlayıcı Disiplin Modeli öğretmenlere sınıf içinde görev ve sorumluluk almayı ve öğrencilere karşı sakın fakat güçlü olmayı öğretmektedir. Bu model öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkin olmaları gerektiğini savunmaktadır. Bütün öğrencilere benzer biçimde davranma, aynı ölçütleri uygulama ve bütün öğrencilerden aynı başarıyı bekleme düşüncesine dayanır” (Çelik ve Diğerleri, 2015, s. 250). Frederic Jones, öğretmenlere Zorlayıcı Disiplin Modelinin uygulanmasında yardımcı olacak birkaç noktayı şöyle belirtmiştir;

*Etkili bir sınıf ortamını düzenle,

*Sınırlayarak ve etkili öğretim stratejilerinden yararlanarak sınıf kontrolünü sağla,

*İşbirliğini ve destek sistemleri geliştir (Edwards, 2008).

Okul Mutluluğu

Okul mutluluğu çalışmanın temel kavramlarından biridir. Okul mutluluğundan önce mutluluk ile ilgili kuramsal çerçeve çizilecektir.

Mutluluk

Hayatta herkes mutluluğu yakalamak ister. Literatürde mutluluğa yönelik pek çok tanım mevcuttur. Fisher’a (2010) göre mutluluk, keyifli ruh hali, iyi oluş, pozitif tutum ve davranış şeklinde tanımlanırken; Mumcu ve Mumcu’ya (2020) göre, tarih boyunca insanların erişmek istediği bir esenlik halidir. Ayrıca Döş’ e (2013) göre ise “mutluluk, insanların içsel doygunluğa ulaşmasıdır ve bu doygunluğun ve tatmin oluşun devam etmesi halidir”. Fidan’a (2020) göre mutluluk ile ilgili olarak; mutluluk akıl ile duygu arasında bir yerdedir ve mutluluğun yerinin de

net bir ölçütü yoktur, bu bağlamda mutluluğun tanımı zamana ve duruma göre farklılık gösterebilir.

Mutluluk ve Kültür

Mutluluk yüzyıllardır insanların peşinden koştuğu bir duygudur. Her insanın mutluluğa bakış açısı aynı olamaz. Her coğrafya farklı kültürlere sahiptir. Dolayısıyla farklı kültürlere sahip insanların mutluluk algıları da farklı olacaktır. Çevik' e (2020) göre mutluluk evrensel bir kavram gibi görünse de bazı kültürlerde bazı insanlar için çok farklı anlamlar yüklenebilen mutluluk, korkulacak bir şeydir ve bazı insanların mutluluk korkusu vardır. Markus ve Kitayama'ya (1991) göre de mutluluk batı ve doğu kültürleri arasında anlamlı farklılık göstermektedir.

Mutluluk insandan insana, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklı algılanabilir. Bunun birçok etkeni vardır. Toplumların sosyoekonomik seviyelerinden, o toplumda uygulanan sosyal politikalara kadar pek çok faktör bu etkenler arasında sayılabilir.

Şeker'e (2016) göre, mutluluk ile iktisat arasında önemli bir ilişki vardır, insanların yaşadıkları ülkenin büyüme durumu, milli geliri, enflasyon oranı, bireysel gelir düzeyleri, bu düzeyler arasındaki dağılım ve sosyal güvenlik politikalarına kadar tüm faktörler mutluluğu etkiler.

Mutluluk ve Felsefe

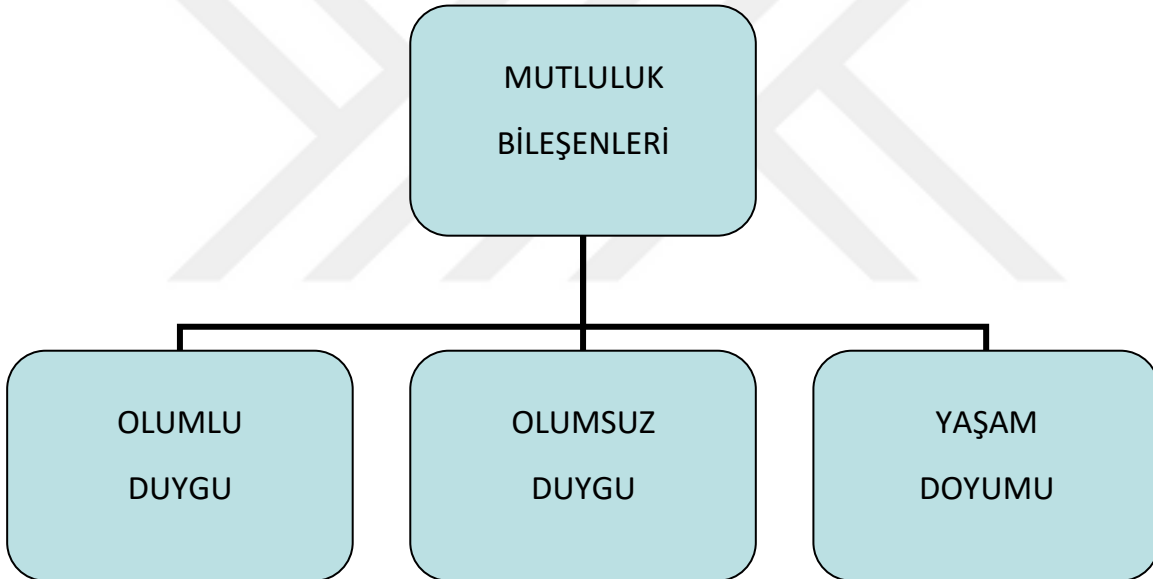
Mutluluk kavramı ilk çağlardan beri felsefede merak edilen bir konu olmuştur. En ünlü felsefeciler nasıl mutlu olunur, ne yaparsak mutlu oluruz sorularına cevaplar aramışlardır. Bu sorulara cevaplar ararken de en çok ahlak felsefesinden yararlanmışlardır. Bunun en büyük kanıtı da Platon, Aristo ve Descartes gibi önde gelen filozofların ahlak ve etik alanında verdiği eserlerdir. Sokrates mutluluğun erdemlerle alakalı olduğunu (Şahin,2015) vurgulamıştır. Bulut Uslu'ya (2018) göre, Aristoteles mutluluğu, onun bir durum yahut iç dünyanın eğilimi değil, bir etkinlik ve özellikle kendinde arzulanır bir etkinlik, insanların kendileri için yaptıkları ahlâkî davranışlar ve eğlence olarak tanımlamıştır. Burada bahsedilen eğlence Aristoteles'e göre hayatın amacı değil, ahlâkî etkinlikler, davranışlar olmalıdır. Bulut (2018) araştırmasında Farabi'nin ahlak felsefesi boyutunda mutlu olmak ile ilgili, doğası gereği her insan tarafından arzu edilen bir şey olduğunu ve bu arzu edilen şey için amaçlanan ve yapılan her çabanın çok değerli olduğunu vurgulamıştır.

Mutluluğun Bileşenleri

Mutluluk kişiden kişiye değişen göreceli bir kavramdır. Herkes kendi kişisel deneyimleri doğrultusunda mutluluğu ölçebilir. Literatürde mutluluğun bileşenlerini iki ana başlıkta toplayan araştırmacılar da vardır. Onlara göre “mutluluk, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşene sahiptir” ve duygusal bileşenler kişinin geçmişte ve şu an yaşadığı olumlu ve olumsuz duygularından oluşmaktadır. Bilişsel bileşeni ise bireyin geçmişte ve şu an sahip olduğu yaşam doyumudur (Demirbulat ve Avcıkurt, 2015; Schimmack ve diğerleri, 2002). Diener’ e (1984) göre ise mutluluğun temelinde üç bileşen vardır, bunlar; olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumudur.

Şekil.1

Mutluluğun Bileşenleri (Diener,1984)



Mutluluk ile İlgili Kuramlar

Saygın’a göre (2008) mutluluk kuramları, insanlar ile mutluluk arasındaki ilişkiyi, insanlarda mutluluğun nasıl gerçekleştiğini ve hangi şartlar gerçekleşirse mutluluğun sağlanabildiğini açıklarlar.

Uyum (Adaptasyon) Kuramı

TDK’na göre uyumun sözlük anlamı, Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyondur. Bu kuram adından da anlaşılacağı gibi bir duruma zamanla uyum sağlamayı temel alır. İnsanlar bazen başa çıkılması zor durumlarla bazen de çok büyük

sevinç duydukları durumlarla karşılaşabilirler. Ama insanların verdikleri tepkiler bu durumla karşılaştıkları ilk günkü tepkileri ile aynı değildir. Diener ve diğerlerine (1999) göre, uyum kuramı, kişilerin karşılaştığı yeni duruma verdikleri şiddetli tepkinin zamanla uyum sağlayarak hafiflemesi durumudur.

Erek Kuramı

Her insan hayatı boyunca değişik dönemlerde değişik şeylere ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaçlar bazen karşılanabilir bazen karşılanamaz. Bu kuramda mutluluk insanların bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Yani insanlar ihtiyaçları karşılandığı ölçüde mutludurlar. Korkut'a (2019) göre, insanların hedefleri ile bu hedeflere ulaşabilmeleri arasında önemli bir ilişki vardır ve mutluluk insanların bu hedeflerine ulaşabildiklerinde gerçekleşir dolayısıyla insanlar hedeflerine ulaşırken karşılarına çıkan problemlerini çözebildikleri oranda da mutlu olurlar.

Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Olumsuz duyguların yaşanmaması insanların mutlu olduğu anlamına gelmeyebilir. Ryff de buradan hareketle kuramında, mutluluğun sadece psikolojik zorlukların yaşanmaması durumu değil aynı zamanda pozitif durumların da var olması durumu olduğunu vurgulamıştır. Ryff'e (1995) göre, psikolojik iyi oluş kuramı başka bilim adamının kuramlarının bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Allport'un olgunluk, Neugarten'in kişiliğin yönetici süreçleri, Jung'un bireysellik, Jahoda'nın Ruh Sağlığı, Rogers'in tam işlerlik, Bühler'in Temel Yaşam İhtiyaçları, Ericson'un Kişilik Gelişimi, Birren'in Yaşlılıkta Ruh Sağlığı ve Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramlarını birleştirerek Ryff "psikolojik iyi oluş" kuramını geliştirmiştir.

Sosyal Karşılaştırma Kuramı

Adından da anlaşılacağı gibi bu kuramda insanlar sosyal durumlarını diğer insanlarla karşılaştırırlar. Kendi yaşantıları ile başka insanların yaşantılarını kıyasladıklarında kendilerini daha üst görürlerse mutlu, kendi yaşantılarını daha aşağı görürlerse mutsuz olurlar. Diener ve diğerleri'ne (1999) göre, kişilerin mutluluk seviyesi olayları nasıl yorumladığı ile ilgilidir ve bu yorumlama farklılıkları mutluluk seviyesinde de farklılıklar oluşturur. Örneğin iyi bir eğitim almış hatta yurtdışında kaliteli bir üniversitede doktorasını yapmış herhangi bir kurumunda çalışan bir kişi aldığı bu eğitimlerle, eğitim seviyesi daha düşük bir kişiye bakarak kendini mutlu hissedebilirken, belki eğitim düzeyi orta seviyede ama yüksek gelire sahip bir kişiye bakarak kendini mutsuz hissedebilir.

Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramı

İnsanlar gündelik hayatlarında pek çok ortamda bulunurlar. Örneğin aile ve iş ortamı bunların başında gelir. Bu ortamlardaki yaşantılarımızda olumlu deneyimlere sahipsek mutlu oluruz. Bireysel kişilik özelliklerimiz bizim mutluluğa bakış açımızı da şekillendirmektedir. Malkoç'a (2011) göre, insanların farklı ortamlarda karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkileri etkileyen unsurlar; onların kişilik özellikleri, kalımsal özellikleri, düşünme aşamaları ve inançlarıdır; bu unsurlar göz önünde bulundurularak, insanların karşılaştıkları durumlarda verdikleri doğru tepkiler onları mutlu eder.

Örgütsel Mutluluk

Kişiler birey olarak bir iş yerinde çalışmaktadır. Bir birey olarak var olmak gerekli ve anlamlıdır. Ancak birçok birey ya da çalışan bir araya geldiğinde de bir örgütü oluşturacaktır. Örgütün bir parçası olan bireyin mutluluğu elbette önemlidir. Ancak bu noktada örgütsel mutluluk kavramı ortaya çıkmaktadır. Bozkurt' a (2019) göre, bir birey ve örgüt arasında illa doğrusal bir ilişki yoktur, bir birey mutlu diye o örgüt mutludur diyemeyiz ya da örgütsel bir mutluluk var diye o örgütün bir parçası olan birey için mutludur diyemeyiz. Bulut'a (2015) göre, bireysel hedefler ile örgütsel hedefler uyduğu ölçüde örgütsel mutluluk sağlanmış olacaktır.

Örgütsel mutluluğu bireysel ve çevresel olmak üzere iki temel faktör etkilemektedir. Bulut (2015) ortaya koyduğu doktora tezinde birey ve çevre aynı oranda birbirini etkiler ve iş yeri mutluluğunu önemseyen bir birey olduğu gibi davranarak örgüt mutluluğuna katkı sunabilir. Bu bağlamda mutlu birey örgütsel mutluluğa pozitif anlamda etki etmektedir.

Okul Mutluluğu

Örgütsel mutluluğun aranacağı öncelikli kurumların başında okullar gelmektedir. Çünkü okullarda bir toplumun geleceğinin inşa edilir. Okullar öğretmen, öğrenci, veli, hizmetli ve yöneticilerin uyum içinde birlikteliğinden oluşan bir örgüttür. Uğur'a (2019) göre okul mutluluğu, öğrenciler, çalışanlar ve yöneticilerin okuldaki tüm insan kaynaklarının yoğun pozitif duygular yaşadığı, tüm bireylerin canla başla çalışarak performansını ortaya koyduğu, herkesin mutlu olduğu okul ortamıdır.

Okul mutluluğunu etkileyen pek çok faktör vardır. Ve literatürde genellikle öğretmenlerin okul mutluluğuna etki eden faktörlere ve okul mutluluğunu yordayan çalışmalar mevcuttur. Yıldırım'a (2014) göre, öğretmenlerin okul mutluluğuna sahip olabilmeleri için; okuldaki tüm bireylerin uyum içerisinde olması, adaletli bir yönetime sahip olunması, pozitif okul ve sınıf iklimi ve kendini geliştirebilmiş gerekli mesleki donanım şartlarının mevcut olması

gerekmektedir. Özgenel ve Bozkurt'a (2020) göre, öğretmenlerin okul içinde politik davranabilmeleri ile okuldaki mutlulukları arasında bir ilişki vardır ve politik becerilere sahip öğretmenler çalıştıkları okullarda pozitif bir sinerji yaratabilir, okul ortamına olumlu katkılar sunabilirler. Eker'e (2021) çalışmasında, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okulda mutlu olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Uğur (2019) seçkisiz örneklem ile seçilen 371 öğretmen üzerinde yaptığı, öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında; genel olarak öğretmenlerin okul mutluluklarının iyi düzeyde olduğunu, öğretmenlerin medeni durumları, branşları ve çalıştıkları okulun türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulamazken; öğretmen istihdam (kadrolu, sözleşmeli), okul türü ve büyüklüğü hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Çocuklarda okul mutluluğunu araştıran çalışmalara bakıldığında ise; Ulutaş ve Demiriz'e (2016) göre, henüz ilkokula başlamayan okul öncesi çocuklarında mutluluk seviyeleri cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve mizaç özellikleri gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Yam (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutluluk ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, çocukların mutluluğu; gülümseme, eğlenme, önemsenme, düş kurma ve sevme, sevilme ve birlikte olma şeklinde ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Okul kavramının covid-19 döneminde değiştiğini söyleyebiliriz. Yakın geçmişte okulların yüz yüze kapatılarak derslerin çevrim içi yapılması, öğrencilerin okul mutluluğu açısından hissettikleri ve beklentileri de değişiklik gösterdi. Fidan' nın (2021) Mutlu Çevrimiçi Okul çalışması bunu destekler niteliktedir; derslerin çevrim içi gerçekleştirileceği dönemlerde öğrenciler okul mutluluğunu arttırmak için çevrim içi teneffüslere yer verilmesi gerektiği ifade etmişlerdir.

Son zamanlarda öğrencilerinde okul mutluluğu önemsenmekte ve buna yönelik çalışmalar ortaya koyulmaktadır. Kırnık ve diğerleri (2021) özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okul mutluluğu ve okul yaşamına ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlanmışlar ve Okul Mutluluk-Yaşam Ölçeğini 3.1 geliştirilmişlerdir. Özdemir ve diğerleri (2020) de, ilkokul çocuklarının okul mutluluğunu artıracak psikososyal ve akademik faktörleri ortaya koymaya yönelik İlkokul Öğrencileri için Okul Mutluluğu ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu çalışmada da ölçeği geliştiren araştırmacıların izniyle, ilkokul öğrencilerin okul mutluluğunu ölçmek için bu ölçek kullanılacaktır.

Bölüm3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü ve yöntemi, araştırmanın çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile veri analiz yöntemleri bulunmaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada nicel yaklaşım kapsamında ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. “Bu yöntemin kullanıldığı çalışmalarda iki veya daha fazla değişken arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığı, varsa bu ilişkinin seviyesi analiz edilmeye çalışılır. Böylelikle, değişkenler arasındaki ilişkinin niteliği ve birlikte değişim dereceleri anlaşılmaya çalışılmaktadır” (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 107).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde görev yapan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Etimesgut İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü belirtilen eğitim öğretim yılında üçüncü ve dördüncü sınıflarda aktif olarak görev yapan öğretmen sayısı 586 olarak bildirmiştir (bkz. EK-G). Araştırmanın örneklem büyüklüğü Cochran formülü ile $\alpha=0.05$ düzeyi seçilerek %95 güven aralığında minimum 232 olarak hesaplanmıştır (Cochran, 2007). Seçkisiz yöntemle, örnekleme dâhil edilecek öğretmenler belirlenmiş olup, araştırmaya sınıflarındaki öğrencilerle birlikte katılmayı kabul eden 346 sınıf öğretmeni ve veli onamı alınan 7079 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci, 2022-2023 öğretim yılı sonbahar ve bahar döneminde yapılmıştır. Veri toplama sürecinden önce problem durumu saptanmış ve araştırma, bu problem durumu üzerine yapılandırılmıştır. Öncelikle araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon İzni (EK-G, EK-Ğ), anket

yapılabilmesi için ise Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (EK-H) alınmıştır. Sonrasında ölçek ve anketlerin kullanılmasına yönelik gerekli izinler araştırmacılardan (EK-A, EK-B), bu anket ve ölçeklerin uygulanmasına yönelik izinler ise öğrencilerden(EK-C) talep edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada katılımcıların kategorik değişkenleri frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Sayısal değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (bkn. Tablo 2) “Normal dağılım kurallarına göre çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında, basıklık değerlerinin ise ± 7 arasında olması beklenir” (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu bağlamda, Tablo 1'deki ölçek ve alt boyutlarının normal dağılıma uyduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1

Ölçeklerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Sınıf Yönetiminde Kontrol Ölçeği(SYKÖ)	,077	,131	-,082	,261
İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)	-1,182	,029	1,247	,058

Araştırmada kullanılan veriler normal dağılım sergilediği için parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların iki bağımsız değişkenden (kadın, erkek, vb.) oluşan ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T testi, 3 ve daha fazla değişkenden oluşan ölçek puanların karşılaştırılmasında Tek Yönlü Anova Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında Post Hoc testleri kullanılmıştır. İki veya daha fazla

kategoriden oluşan sıralı ve kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Ki-kare testi kullanılmıştır(Büyüköztürk, 2020).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya katılan öğretmenlere, “Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Anketi” ve öğrencilere ise “İlkokul Çocukları için Okul Mutluluğu Ölçeği(İÇİOMÖ)” uygulanmıştır(EK-E ve EK-F).

Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Anketi(KDBA)

Sınıf yönetiminde kontrol düzeyi belirleme anketi (BDI-Beliefs Discipline Inventory), öğretmenlerin disiplin konusundaki inançlarını ve eğilimlerini ölçmek amacıyla kullanılan bir ankettir. Bu anket, Glickman ve Tamashiro (1980) tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin disiplin yönetimi yaklaşımlarını ve disiplinle ilgili tutumlarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenleri; müdahaleci, etkileşimci (karşılıklı etkileşimde bulunan) ve müdahaleci olmayan (rehberlik eden) şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarından yukarıda bahsedilen 3 kontrol tarzından bir tanesini daima sürdürmesi beklenmemelidir. Genel olarak bir yönetim tarzına eğilim göstermekle birlikte belirli durumlarda diğer yönetim ve kontrol yaklaşımlarını da sergiledikleri görülebilir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

KDBA düşük, orta ve yüksek kontrol düzeylerini temsil eden üç alt boyutu içermektedir. On iki maddeye seçenek olarak sunulan 24 durum ifadesinin

On tanesi düşük kontrol düzeyini (1b, 4b, 5a, 6a, 8a, 9a, 10b, 12a),

on tanesi orta kontrol düzeyini (2b, 3a, 4a, 6b, 7b, 9b, 11b, 12b)

ve onu tanesi de yüksek kontrol düzeyini (1a, 2a, 3b, 5a, 7a, 8b, 10a, 11a) ifade etmektedir. Anketten alınan toplam puan yükseldikçe kontrol düzeyi de yükselmektedir.

İlkokul Çocukları için Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)

Özdemir ve ark. (2021) tarafından geliştirilen yapılan "İlkokul Çocukları için Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)", ilkokul çağındaki çocukların okula ilişkin mutluluk düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılan bir ölçektir. Bu ölçek, çocukların okulda duydukları memnuniyeti, sosyal ilişkileri, öğrenme deneyimlerini ve genel okul yaşantılarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı, faktör analizi sonuçları, ilkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinin 4-maddeli tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. İlkokul öğrencilerinin ölçekte yer alan ifadeleri kolay bir biçimde yanıtlayabilmeleri amacıyla yüz ifadeleriyle de desteklenen 3'lü Likert bir derecelendirme anahtarının (1 = *Hiçbir zaman*, 2 = *Bazen*, 3 = *Her zaman*) kullanımı tercih edilmiştir. Ölçek puanlarındaki artış, okul mutluluğundaki artışı yansıtmaktadır (Özdemir ve Hiçde, 2021).

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, analiz sonucu ulaşılan bulgular araştırma soruları kapsamında sırayla sunulmuştur. Ayrıca bulgulara ilişkin tartışmalara da bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Verilere İlişkin İstatistikî Bilgiler

Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikî Veriler

Öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikî bulgular Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	303	87,6
	Erkek	43	12,4
Öğretmen Yaş Grupları	21-30 Yaş	11	3,2
	31-40 Yaş	84	24,3
	41-50 Yaş	134	38,7
	51-60 Yaş	112	32,4
	61 ve üzeri	5	1,4
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	234	67,6
	Yüksek Lisans	44	12,7
	Diğer	68	19,7
Meslekteki Yılı	5 yıl ve daha az	6	1,7
	6-10 Yıl	23	6,6
	11-15 Yıl	41	11,8
	16-20 Yıl	58	16,8
	21-25 Yıl	90	26
	26 Yıl ve üzeri	128	37
Okutulan Sınıf Düzeyi	Üçüncü Sınıf	183	52,9
	Dördüncü Sınıf	163	47,1

Çalışmaya katılan 346 öğretmenin %87,6'sı(303) kadın ve %12,4'ü (43) ise erkektir. Öğretmen yaş grupları incelendiğinde, %3,2'sinin (11) 21-30 yaş arası, %24,3'ünün (84) 31-40 yaş, %38,7'sinin (134) 41-50 yaş arası, %32,4'ünün (112) 51-60 yaş arası ve %1,4'ünün (5) ise 61 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna bakıldığında, öğretmenlerin %67,6'sının(234) eğitim fakültesi, %12,7'sinin(44) Yüksek lisans ve %19,7'sinin(68) diğer eğitim seviyelerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin meslek yılları analiz edildiğinde, %1,7'sinin(6) 5 yıl ve daha az, %6,6'sının(23) 6-10 yıl arası, %11,8'inin(41) 11-15 yıl arası, %16,8'inin(58) 16-20 yıl arası, %26'sinin(90) 21-25 yıl arası ve %37'sinin(128) 26 yıl üzerinde hizmet ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %52,9'unun(183) üçüncü sınıfları, %47,1'inin(163) ise dördüncü sınıfları okuttukları görülmektedir.

Öğretmenlere Uygulanan Sınıf Yönetiminde Kontrol Ölçeğine (SYKÖ) İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Öğretmenlere uygulanan SYKÖ'ne ilişkin tanımlayıcı istatistiki bulgular incelenmiş olup, Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlere Uygulanan Ölçeğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bulgular

Ölçek	N	Min.	Max.	Ort.	S.S
Sınıf Yönetiminde Kontrol Ölçeği(SYKÖ)	346	16,00	32,00	23,95	2,69

Min.: Minimum, Max.: Maximum, Ort.: Ortalama, S.S: Standart sapma

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan verilere göre; Öğretmenlere Uygulanan Sınıf Yönetiminde Kontrol Anketi (SYKA) ortalama puanı 23,95, standart sapma değeri 2,69, hesaplanan en küçük değer 16 ve en büyük değer 32 olarak bulunmuştur.

Öğrencilere Ait Tanımlayıcı İstatistik Veriler

Öğrencilerin halen devam ettikleri okullara ilişkin tanımlayıcı istatistik bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir. tanımlayıcı istatistik bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Okudukları Okullara İlişkin İstatistik Bulgular

Okul Adı	Sayı	Yüzde(%)
Zekiye Güdüllü İlkokulu	427	6
Dumlupınar İlkokulu	384	5,4
Şehit Mustafa Duman İlkokulu	345	4,9
Şehit Ferhat Koç İlkokulu	332	4,7
Ruhiye Hilmi Atıoğlu İlkokulu	299	4,2
Şehit Erkan Tümer İlkokulu	277	3,9
Atatürk İlkokulu	247	3,5
Türkkonut İlkokulu	228	3,2
Bağlıca İlkokulu	228	3,2
Şehit Erhan Ar İlkokulu	220	3,1
Şeyhşamil İlkokulu	215	3
Eryaman Şehit Rifat Çelik İlkokulu	208	2,9
Eryaman Türkkent İlkokulu	206	2,9
Şehit Murat Bek İlkokulu	196	2,8
Cahit Zarifoğlu İlkokulu	187	2,6
Abdurrahim Karakoç İlkokulu	180	2,5
Şehit Muhammed İsmail Kaya İlkokulu	169	2,4
Mahir Başer İlkokulu	169	2,4
Samime Talat İlkokulu	162	2,3
Bilge Kağan İlkokulu	160	2,3
Şehit Güner Altınok İlkokulu	155	2,2
Ayşegül Tuna İlkokulu	154	2,2
Şehit Hakan Toydemir İlkokulu	153	2,2
Şehit İzzet Özkan İlkokulu	143	2
Şehit Hilmi Özer İlkokulu	142	2
Türkkonut Emel Önal İlkokulu	141	2
Pir Sultan Abdal İlkokulu	136	1,9
Fatin Rüştü Zorlu İlkokulu	126	1,8
Layika Akbilek İlkokulu	122	1,7
Ağa Ceylan İlkokulu	116	1,6
İlhan Gerim İlkokulu	109	1,5
Şehit Volkan Külekci İlkokulu	101	1,4
Şehit Tufan Kansuva İlkokulu	101	1,4

Tablo 4*Öğrencilerin Okudukları Okullara İlişkin İstatistikî Bulgular(devam)*

Seyit Onbaşı İlkokulu	97	1,4
Şehit Ender Alper İlkokulu	95	1,3
Kadri Suyabakan İlkokulu	86	1,2
Şehit Mehmet Çetin İlkokulu	85	1,2
Nasreddin Hoca İlkokulu	79	1,1
Mehmet Akif Sancar İlkokulu	60	0,8
Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu	39	0,6

Tablo 4'te sıralanan okullarda öğrenim gören öğrencilerin katılımlarına bakıldığında en çok katılımın olduğu ilkokullar olarak Zekiye GÜDÜLLÜ İlkokulu, ardından Dumlupınar İlkokulu ve Şehit Mustafa Duman İlkokulu olarak sıralandığı görülmektedir. Okulların öğrenci nüfusları elbette farklılık göstermektedir. Ancak yine de bazı okullarda gönüllülük oranının bu nüfustan bağımsız değişebildiği gözlemlenmiştir.

Öğrencilere ilişkin tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5*Öğrencilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular*

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde(%)
Öğrencinin Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	3594	50,8
	4. Sınıf	3485	49,2
Mutluluk Düzeyi	Mutsuz	133	1,9
	Az Mutlu	669	9,5
	Mutlu	2055	29,0
	Çok Mutlu	4222	59,6
Toplam		7079	100

Öğrencilerin %50,8'inin(3594) 3.sınıfa devam ettiği, %49,2'sinin ise 4. sınıfa devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri incelendiğinde, %1,9'unun(133) mutsuz, %9,5'inin(669) az mutlu, %29'unun(2055) mutlu ve %59,6'sının(4222) çok mutlu olduğu görülmektedir.

Öğrencilere Uygulanan İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeğine (İÇİOMÖ) İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Öğrencilere uygulanan İÇİOMÖ'ne ilişkin tanımlayıcı istatistiki bulgular incelenmiş olup, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilere Uygulanan Ölçeğe İlişkin Tanımlayıcı İstatistiki Bulgular

Ölçek	N	Min.	Max.	Ort.	S.S
İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)	7079	4,00	12,00	10,60	1,56

Min.: Minimum, Max.: Maximum, Ort.: Ortalama, S.S: Standart sapma

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerden alınan veriler incelenmiş; mutluluk ölçeği ortalama puanı 10,60, standart sapma değeri 1,56, hesaplanan en küçük değer 4 ve en büyük değer 12 olarak bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeylerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde(%)
Kontrol Düzeyi	Müdahaleci(yüksek düzey)	58	16,8
	Etkileşimci(orta düzey)	253	73,1
	Müdahaleci Olmayan(düşük düzey)	35	10,1

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri incelendiğinde, %16,8'inin(58) müdahaleci, %73,1'inin(253) etkileşimci ve %10,1'inin(35) müdahaleci olmayan kontrol düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu orta düzey(etkileşimci) bir yaklaşıma sahiptir. Ulaşılan bu netice, gerek Türkiye'de, gerekse farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir(Onwuegbuzie, Witcher vd., 2000, Yılmaz, 2012; Şahin, 2012, Bailey ve Johnson, 1999). Tabi bunun yanında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da vardır. Örneğin, Akbaba ve Altun (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin %50'den daha fazlasının üst seviye kontrol yaklaşımını benimsedikleri ve bu öğretmenleri orta ve daha sonra düşük düzey kontrollü öğretmenlerin izlediği belirlenmiştir.

Öğretmenler uyguladıkları kontrol yöntemlerine göre çeşitli tanımlar altında kategorize edilmektedir. Literatürde düşük düzey, orta düzey ve yüksek düzeyde kontrolü kendine daha yakın gören öğretmenleri demokratik(katılımcı, paylaşımcı), yarı-demokratik ve otoriter(demokratik olmayan) öğretmenler ya da rehber, etkileşimci ve müdahaleci öğretmenler olarak tanımlayan sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu kontrol seviyelerini birbirlerinden üstün ya da aşağı olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım tarzı değildir. Öğretmenlerin benimsedikleri ve uyguladıkları herhangi bir kontrol yaklaşımının kendi içinde bir tutarlığı ve kuramsal temelleri olduğunda okul ortamını güçlendirebildiği görülmüştür(Şahin, 2012).

Öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalardan elde edilen bulgular farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Disipline İlişkin İnançlar Envanteri (BDI) ölçeğini kullanarak, deneyimli öğretmenler ile aday öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının karşılaştırıldığı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre yol gösterici (müdahaleci olmayan) bir modele daha eğilimli oldukları ortaya konmuştur (Martin & Baldwin, 1992). Bailey ve Johnson, öğretmen adaylarıyla ön test/son test uygulamalı bir araştırma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak Disipline İlişkin İnançlar Envanterini (BDI) kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, ortalama olarak, ön test uygulamasından sonra müdahaleci yaklaşıma yönelik eğilimin arttığını, etkileşimci yaklaşıma

yönelik eğilimin ise biraz azaldığını göstermiştir. Rehberlik edici (müdahaleci olmayan) yaklaşıma yönelik eğilimde ise herhangi bir değişiklik olmamıştır. Öğretmen adaylarına on beş haftalık bir süre boyunca verilen eğitim, onları müdahaleci bir yaklaşıma yönlendirdiği için çalışmanın ilginç bir yönü olarak değerlendirilmiştir (Bailey & Johnson, 2008).

Literatür, kontrol düzeylerinin birbirlerinden üstün olmadığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin öğretim uygulamaları açısından hangi kontrol düzeyini benimsediklerini belirlemeleri önemlidir. Bu kontrol yaklaşımlarının arkasındaki anlayışı tam anlamıyla anlamış ve içselleştirmiş olmaları eylem ve tutumlarından da anlaşılacaktır. Öğretmenlerin benzer eylem ve davranışlara değişik dönemlerde verdikleri tepkilerdeki tutarlılık, benimsedikleri kontrol yaklaşımından etkilenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin uygulamalarına yansıyan kontrol yaklaşımlarının farkında olmaları ve bu alandaki yayınları takip etmeleri önerilmektedir (Yılmaz ve Şahin, 2016).

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasında ilişkinin karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması

		Öğretmen kontrol düzeyi			χ^2	p	
		Yüksek düzey kontrol	Orta düzey kontrol	Düşük düzey kontrol			
Öğrencinin Mutlu Olma Düzeyi	Mutsuz	Sayı	26	94	13	5,293	0,507
		Yüzde	19,5	70,7	9,8		
	Az Mutlu	Sayı	112	502	55		
		Yüzde	16,7	75	8,2		
	Mutlu	Sayı	325	1534	196		
		Yüzde	15,8	74,6	9,5		
	Çok Mutlu	Sayı	744	3075	403		
		Yüzde	17,6	72,8	9,5		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Tablo incelendiğinde mutlu öğrencilerin %74,6'sının, çok mutlu öğrencilerin ise %72,8'inin öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin orta kontrol düzeyi(etkileşimci) olduğu görülmektedir. Okullarda bilgi aktarımı ve öğrenme sürecinin yönetilmesinde, sınıf düzeninin ve disiplinin sağlanmasında en etkili kişi öğretmendir. Grup uyumunun sağlanması ve bu uyum içinde her öğrencinin aktif, yaratıcı ve mutlu bir birey olmasına rehberlik edilmesi öğretmenin yeteneklerine, anlayışına ve sıcaklığına bağlıdır (Yavuzer, 2011).

Önceki araştırmalar öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile stres, öğretmen ilişkileri, akran desteği, okula yönelik tutum ve benlik saygısı gibi faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu çalışmada yapılan regresyon analizi, okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğretmen alt ölçeği ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, öğretmen alt ölçeği puanlarındaki bir birimlik artış, ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerinde 0,30 birimlik bir artışa yol açmaktadır (Kaya ve Sezgin, 2017).

Skinner ve Belmont (1993) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kontrolcü ve destekleyici davranışları ile öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin müdahaleci davranışlarının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve sonuç olarak mutluluk düzeylerini düşürebileceğini ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada, öz-determinasyon teorisi temel alınarak öğrencilerin mutluluk düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmak için öğretmenlerinin hangi kontrol düzeyine sahip olduğundan ziyade, öğrencilerin kendi değerlerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde desteklenmelerinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Böylelikle, öğrenci motivasyonu artırılarak mutluluk düzeyleri yükseltilebilir (Deci ve Ryan, 2000).

Yapılan başka bir araştırmanın bulgularına göre, öğretmen kontrolü ile öğrencilerin mutluluk düzeyi arasında karmaşık bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmen kontrolünün doğrudan öğrencilerin mutluluk düzeyine etkisi olmadığı bulunmuştur. Ancak, öğretmen kontrolünün öğrencilerin öz-yeterlik inançları üzerinde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bu durumda, öğretmen kontrolü öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkileyerek, dolaylı olarak öğrencilerin mutluluk düzeyini etkileyebilmektedir(Çiçek,2020).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin düşünce yapıları (mindset) ve otokontrol düzeylerinin, öğretmen kontrolü ile öğrencilerin mutluluk düzeyi arasındaki ilişkide önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Özellikle, olumlu düşünce yapılarına sahip olan öğrencilerin, öğretmen kontrolünün olumsuz etkilerini azaltabileceği ve mutluluk düzeylerini daha iyi koruyabileceği belirtilmiştir (Sandoval & Sandoval, 2021).

Bu çalışma, öğretmen kontrolü ile öğrencilerin mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen kontrolünün doğrudan mutluluk üzerindeki etkisi olmasa da, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve düşünce yapıları gibi faktörler aracılığıyla dolaylı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının öğrenci mutluluğu üzerindeki potansiyel etkilerini anlamak açısından önemli bir bilgi sunmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Okuttukları Sınıf Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile okuttukları sınıf seviyeleri arasında ilişkinin karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Okutulan Sınıf Seviyelerinin Karşılaştırılması

		Kontrol Düzeyi			χ^2	p
		Müdahaleci	Etkileşimci	Müdahaleci olmayan		
Okutulan Sınıf Düzeyi	Üçüncü Sınıf	29 %15,8	137 %74,9	17 %9,3	0,618	0,734
	Dördüncü Sınıf	29 %17,8	116 %71,2	18 %11,0		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Ki-kare analizine göre, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile öğrencilerin sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ya da önemli bir fark yoktur ($p>0,05$). Ancak, sonuçlar incelendiğinde üçüncü sınıflarda müdahaleci olmayan yönetim tarzının biraz daha az olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, sınıf düzeyi yükseldikçe müdahaleci kontrol düzeyinin artabileceği düşünülebilir. Bu durumu açıklarken dördüncü sınıf müfredatının yoğunlaşmasından bahsetmek gerekebilir. Çünkü dördüncü sınıf öğretmenlerinin çocuklara vermeleri kazanımlar da artmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyleri arasında kontrol seviyeleri açısından belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir (Yılmaz, 2012). Martin ve Baldwin (1996), bir ve ikinci seviye öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, birinci kademe öğretmenlerinin düşük düzeyde kontrol yaklaşımını benimsediklerini bulmuşlardır. Onwuegbuzie, vd. (2000) ise yaptıkları çalışmada, Martin ve Baldwin'in ulaştıkları sonucu destekleyerek ikinci kademe öğretmenlerinin daha müdahaleci olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin cinsiyet ile ilişkisi Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile cinsiyetlerinin karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Kontrol Düzeyi			χ^2	p
		Müdahaleci	Etkileşimci	Müdahaleci olmayan		
Cinsiyet	Kadın	50(%16,5)	221(%73)	32(%11)	0,589	0,745
	Erkek	8(%19)	32(%74)	3(%7)		
Toplam		58	253	35		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ancak sonuçlar analiz edildiğinde erkeklerin müdahaleci yönetim tarzına sahip olma oranının(%19),

kadınlardan daha yüksek olduğu(%16,5) görülmektedir. Bu konuda farklı sonuçlar olduğu gibi bu araştırmada ulaşılan neticelere paralel çalışmaların da bulunduğu görülmektedir(Yılmaz, 2012).

Martin ve Yin (1997) tarafından yapılan bir araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzey bir kontrol yaklaşımını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmının sonucunu destekler niteliktedir. Bunun yanında, Celep (2000), Martin ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise tam tersi olarak, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha müdahaleci bir kontrol yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Literatürde kontrol yaklaşımları bakımından cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık tespit edilemeyen araştırmalar da bulunmaktadır (Onwuegbuzie, 2000; Martin vd.,1997).

Gerek bu çalışmada, gerekse diğer çalışmalarda ulaşılan analiz sonuçları, öğretmenlerin kontrol düzeylerinin cinsiyete göre değişebileceğini göstermektedir. Ancak, farklı araştırmalar bu konuda farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum, konunun karmaşıklığını ve çeşitliliğini vurgulamaktadır.

Bu farklı sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtebilirsiniz. Bu alanda yapılan çalışmaların çeşitliliğine ve farklı sonuçlara işaret ederek, elde edilen sonuçların belirli bir kesimin deneyimlerine veya örneklem özelliklerine bağlı olabileceğini de gözden kaçırmamak gerekir.

Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Puanları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin disiplin puanlarının cinsiyet ile ilişkisi Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11
Öğretmenlerin Disiplin Puanları ile Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
Disiplin Model Puanı	Kadın	303	23,87	2,672	-1,419	0,157
	Erkek	43	24,49	2,755		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, t: Bağımsız değişken T Testi

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda öğretmenlerinin toplam disiplin puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Ancak kadın ve erkeklerin disiplin puanlarına bakıldığında (kadın disiplin puanı=23,87, erkek disiplin puanı=24,49) erkeklerin disiplin puanlarının kadınların disiplin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir(yüksek puan yüksek kontrol eğilimini temsil etmektedir). Öğretmenlerin kontrol düzeyleri disiplin puanları bakımından cinsiyete göre analiz edildiğinde de ulaşılan sonuç bir önceki maddede bulunan sonucu destekler niteliktedir. Yani erkeklerin kadınlara nazaran daha kontrolcü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Öğrencilerinin Okul Mutluluk Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrencilerinin okul mutluluk puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öğrencilerin Mutluluk Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	Sayı	Ort.	S.S.	t	p
Mutluluk Puanı	Kadın	6175	10,62	1,540	2,919	0,004**
	Erkek	904	10,45	1,652		

** $p<0,05$, ** $p<0,01$, t: Bağımsız Değişken T Testi*

Yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutluluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür($p<0,05$). Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin mutluluk puanı 10,62, erkek öğrencilerin mutluluk puanının ise 10,45’tir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin öğrencilerinin erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre daha mutlu olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Öğrencilerinin Okul Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğrencilerinin okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öğrencilerin Mutluluk Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyet	Değer	Mutsuz	Az Mutlu	Mutlu	Çok Mutlu	χ^2	p
Kadın	Gözlenen değer	106	583	1762	3724	14,460	0,002**
	Beklenen değer	116	583,6	1792,6	3682,8		
	Fark	-2,6	-0,1	-2,4	3		
Erkek	Gözlenen değer	27	86	293	498	14,460	0,002**
	Beklenen değer	17	85,4	262,4	539,2		
	Fark	2,6	0,1	2,4	-3		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yapılan ki-kare testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve önemli bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu testten elde edilen sonucun yukarıda yapılan bağımsız örneklem t-testi (öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutluluk puanlarının karşılaştırılması) sonucu ile paralel olduğu görülmektedir. Ki-kare testinde bu farkın hangi mutluluk düzeyinde olduğu analiz edilebilmektedir. Bu sonuçlara göre, anlamlı fark özellikle "çok mutlu düzeyde" ortaya çıkmaktadır. Yani kadın öğretmenlerin öğrencilerinin beklenenden daha "daha çok mutlu" olduğu görülürken, erkek öğretmenlerin öğrencilerinin ise beklenen değerden daha az "çok mutlu düzeyde" öğrencisinin olduğu görülmektedir.

Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Watters ve Shea (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkökul düzeyinde

öğretmenlerin cinsiyetinin öğrenci performansı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, rastgele deney yöntemini kullanarak öğretmen cinsiyetinin öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Türkiye’de yapılan bir başka çalışmada öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin akademik performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Duru ve Pektaş, 2018).

Sonuç olarak, bir dizi çalışma öğretmen cinsiyeti ile öğrencilerin iyi olma hali arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, öğrencilerin farklı cinsiyetteki öğretmenlerle farklı etkileşimler yaşayabileceği, öğretmenlerin sınıf ortamında farklı davranışlar sergileme eğiliminde olduğu ve bu davranış farklılıklarının öğrencilerin iyi olma halini etkileyebileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, öğretmenin cinsiyeti öğrencilerin öz-değer görüşlerini de etkileyebilmektedir. Örneğin, kadın öğretmenler daha fazla duygusal destek sağlarken, erkek öğretmenler daha otoriter veya rekabetçi bir yaklaşım sergiliyor olarak algılanabilir. Dolayısıyla, algıdaki bu tür farklılıklar öğrencilerin mutluluk algısına da yansıtılabilmektedir. Bunun yanında, sadece öğretmenin cinsiyeti, öğretmenin sınıf yönetiminden bağımsız olarak öğrenciler arasındaki ilişkileri etkileyebilir. Örneğin, bazı öğrenciler belirli bir cinsiyetteki öğretmenlerle daha iyi ilişkiler kurarken, diğerleri farklı cinsiyetteki öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Meslekteki Kıdem Yılları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile meslekteki kıdem yıllarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14*Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Meslekteki Kıdem Yıllarının Karşılaştırılması*

Değişken	Kategori	Kontrol Düzeyi			χ^2	p
		Müdahaleci	Etkileşimci	Müdahaleci olmayan		
Meslekteki Yılı	5 yıl ve daha az	1	4	1	6,701	0,753
	Yüzde	16,7	66,7	16,7		
	6-10 Yıl	5	15	3		
	Yüzde	21,7	65,2	13,0		
	11-15 Yıl	4	31	6		
	Yüzde	9,8	75,6	14,6		
	16-20 Yıl	10	43	5		
	Yüzde	17,2	74,1	8,6		
	21-25 Yıl	19	66	5		
	Yüzde	21,1	73,3	5,6		
	26 Yıl ve üzeri	19	94	15		
	Yüzde	14,8	73,4	11,7		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yukarıdaki ki-kare testi analiz edildiğinde öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile meslekteki yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Yılmaz (2012) tarafından yapılan benzer çalışmada da paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte sonuçlar analiz edildiğinde, meslekteki 6-10 yıl ve 16-20 yıl kategorilerinin en yüksek müdahaleci kontrol düzeyi oranına sahip olduğu görülmektedir. İlginç bir sonuç olarak göze çarpan bir diğer bulgu da, meslekteki yılı 5 ve daha az olan öğretmenlerin müdahaleci olmayan kontrol düzeyinde en yüksek orana, müdahaleci kontrol düzeyinde de 3. yüksek orana sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak, mesleğe yeni başlamış ve tecrübesiz öğretmenlerin bir yönetim tarzı oluşturma arayışı içinde oldukları söylenebilir.

Bu konuya ilişkin yapılan alan yazın taramasında da paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Mesleki tecrübelerine göre öğretmenler iki kategoriye ayrılarak bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle, tecrübeli öğretmenlerin kontrol yaklaşımları bakımından genel anlamda benzer tutum sergiledikleri görülmüştür (Ünal ve Ünal, 2009). Yine bu kapsamda yapılmış başka bir çalışmada, öğretmen adayları ile tecrübeli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Rosas ve West, 2009). Bunun yanında bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile paralellik arz etmeyen değişik çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Obwuegbuzie, Witcher vd. (2000) tarafından yapılan ve bu çalışmada kullanılan anketin (BDI) kullanıldığı çalışmada tecrübeli öğretmenlerin genç öğretmenlere nazaran yüksek kontrol eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Puanları ile Meslekteki Kıdem Yılları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kontrol puanları ile meslekteki yıllarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan one way anova testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Kontrol Puanları ile Meslekteki Kıdem Yıllarının Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	F	p
Meslekteki Yılı	5 yıl ve daha az	6	23	3,52	0,692	0,629
	6-10 Yıl	23	23,87	2,87		
	11-15 Yıl	41	23,49	2,59		
	16-20 Yıl	58	23,86	2,77		
	21-25 Yıl	90	24,29	2,6		
	26 Yıl ve üzeri	128	23,95	2,68		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, F: Tek Yönlü Anova Testi

Yapılan Tek Yönlü anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kontrol puanları ile meslekteki yılları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir($p>0,05$). Bu sonuç Tablo 14'de ki ki-kare testi sonuçları ile paraleldir. Ancak sonuçlar her ne kadar anlamlı çıkmasa da, öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre kontrol puanları incelendiğinde, puanların yıllar ile pozitif ve doğrusal olarak arttığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Yaşlarının Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Değer	Kontrol Düzeyi			χ^2	p
			Müdahaleci	Etkileşimci	Müdahaleci olmayan		
Öğretmen Yaş Grupları	21-30 Yaş	Sayı	5	6	0	15,062	0,058
		Yüzde	45,5	54,5	,0		
	31-40 Yaş	Sayı	8	66	10		
		Yüzde	9,5	78,6	11,9		
	41-50 Yaş	Sayı	28	93	13		
		Yüzde	20,9	69,4	9,7		
	51-60 Yaş	Sayı	17	83	12		
		Yüzde	15,2	74,1	10,7		
	61 ve üzeri	Sayı	,0	100,0	,0		
		Yüzde	0,8	3,7	0,5		

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yukarıdaki ki-kare testi analiz edildiğinde, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir($p>0,05$). Bununla birlikte tablo analiz edildiğinde özellikle 21-30 yaş kategorisindeki öğretmenlerin müdahaleci düzeylerinin beklenen değerin üzerinde olduğu(%45) yani genç öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında müdahaleci bir eğilim gösterdikleri söylenebilir. Bunun dışında her yaş grubunda

büyük çoğunluğun etkileşimci kontrol düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, 2012). Öğretmenlerin yaş gruplarına göre kontrol düzeyini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan analizde, düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin %50'den fazlasının 25-29 yaş aralığında olduğu tespiti yapılmıştır. Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencilerine karşı daha müdahaleci tutum benimseme yaklaşımları gösterdikleri görülmüştür (Celep, 2000).

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Puanları ile Yaşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kontrol puanları ile yaş gruplarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan one way anova testi sonuçları Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Kontrol Puanları İle Yaş Gruplarının Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Sayı	Ort.	S.S.	F	p
Öğretmen Yaş Grupları	21-30 Yaş	11	25,18	2,96	1,325	0,260
	31-40 Yaş	84	23,54	2,59		
	41-50 Yaş	134	24,13	2,74		
	51-60 Yaş	112	23,95	2,69		
	61 ve üzeri	5	23,2	0,84		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, F: Tek Yönlü Testi

Yapılan Tek Yönlü Anova testi sonuçlarına göre öğretmenlerin kontrol puanları ile yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Bu sonuç Tablo 16'daki ki-kare testi sonuçları ile paraleldir. Ancak sonuçlar her ne kadar anlamlı çıkmasa da, 21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin kontrol puanlarının (ort.=25,18) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin kontrol puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu

sonuca göre öğretmenlerin genç yaşlarda daha müdahaleci bir yönetim tarzına meyilli oldukları söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile eğitim durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kontrol Düzeyleri ile Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Değişken	Kategori	Değer	Kontrol Düzeyi			χ^2	p
			Müdahaleci	Etkileşimci	Müdahaleci olmayan		
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	Sayı	40	165	29	6,988	0,137
		Yüzde	17,1	70,5	12,4		
	Yüksek Lisans	Sayı	4	37	3		
		Yüzde	9,1	84,1	6,8		
	Diğer	Sayı	14	51	3		
		Yüzde	20,6	75,0	4,4		

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, χ^2 : Ki-kare testi (Kategorik veriler),

Yukarıdaki ki-kare testi analiz edildiğinde öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bununla birlikte tablo analiz edildiğinde, yüksek lisans kategorisindeki öğretmenlerin müdahaleci düzeylerinin beklenen değerinin altında olduğu (beklenen değer 7,4, gözlenen değer ise 4, %9,1), müdahaleci olmayan düzeylerinin de beklenen değerinin altında olduğu (beklenen değer 4,5, gözlenen değer ise 3, %6,8) görülmektedir. Eğitim fakültesi kategorisine bakıldığında müdahaleci olmayan yönetim tarzının beklenen düzeyin üstünde olduğu (beklenen değer 23,7, gözlenen değer ise 29), bunun yanında etkileşimci düzeyin de beklenen

değerin altında olduğu (beklenen değer 171,1, gözlenen değer ise 165) görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında, eğitim seviyesi arttıkça müdahaleci ve müdahaleci olmayan yönetim tarzının azaldığı daha etkileşimli bir yönetim tarzı benimsendiği söylenebilir. Bu konuda yapılan çalışmalara baktığımızda, sonuçların paralel olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2012).

Han, (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlerin özerklik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin genellikle daha yüksek bir özerklik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik özerklik algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin genellikle daha yüksek bir özerklik algısı taşıdıklarını göstermiştir (Beşoluk ve Beşoluk, 2019). Bunun yanında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim durumu ile öğretmenlik mesleğine yönelik kontrol algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada, yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmen adaylarının genellikle daha yüksek bir kontrol algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur (Büyüköztürk ve Yıldırım, 2001).

Bu sonuçlara dayanarak genel bir değerlendirme yapacak olursak, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile kontrol düzeyleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin genellikle etkileşimli ve müdahaleci olmayan (rehber) bir kontrol düzeyine ve özerklik hissiyatına sahip oldukları görülmektedir. Ancak, bu ilişki kesin ve mutlak bir ilişki olarak değerlendirilmemelidir, çünkü başka faktörler de kontrol düzeyini etkileyebilmektedir. Zira yukarıda da ifade edildiği üzere farklı eğitim düzeyi arttıkça kontrol düzeyinin de artma eğilimi gösterdiği çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle, ilgili araştırmaların sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu söyleyebiliriz.

Son olarak, anketin doldurulması esnasında “ilkokul çocukları için mutluluk ölçeğinin” üzerine çocuklar tarafından yazılan notlar, çocukların hayal dünyasını, mutluluk kavramına bakışlarını, okul ve öğretmenlerinin onların dünyasında kapladığı yeri anlamak bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

- “Evde çoğunlukla mutsuz olduğum için okulda iyi hissediyorum ama bazen kimse ile konuşmak istemiyorum. Yani derslerde mutluyum.”
- “Okulda arkadaşlarımı gördüğüm için çok mutlu oluyorum. Evde çok ses var.”
- “Canım okulum Şehit Murat Bek İlkokulunu seviyorum.”
- “Her şeyden çok okulumu ve öğretmenimi seviyorum.”
- “Arkadaşlarım yüzünden mutsuzum.”



Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile bu düzeyleri etkilemesi muhtemel faktörler(eğitim durumu, cinsiyet, mesleki tecrübe, vb.) arasındaki ilişki ve öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde MEB'e bağlı ilkökul kademesinde görev yapan 346 sınıf öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 7079 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevapların analizi ile elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıdadır.

- Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde genel olarak orta düzey(etkileşimci) yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu, (Bailey ve Johnson, 1999; Şahin, 2012) benzeri araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Orta düzey(etkileşimci) yaklaşımının kontrol düzeyleri arasında ağılık kazanması, öğretmenlerin daha geleneksel öğretim yaklaşımlarından öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına geçiş yapma sürecinde oldukları şeklinde de düşünülebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla özerklik ve katılım imkanı sunma eğiliminde oldukları ancak tamamen öğrenci merkezli bir yaklaşıma henüz geçemedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuçların üzerinde eğitim sisteminin ve kültürel faktörlerin de etkisinin olduğu unutulmamalıdır. Bazı kültürlerde(Türkiye'de dahil), öğretmenlerin otorite figürleri olarak görülmesi ve sınıf disiplinini kontrol ile sağlamalarının beklenmesi yaygın bir anlayıştır. Dolayısıyla bu genel kabulün bir anda değişmesi çok zordur. Bu durum, öğretmenlerin kontrolü bir ölçüde benimsemelerine ve uygulamalarına yansiyabilmektedir.

- Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bir araştırmada, öğretmenlerin müdahaleci davranışlarının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği ve bu nedenle mutluluk

düzeylerini düşürebileceği sonucuna varılmıştır (Skinner ve Belmont, 1993). Başka bir araştırmada ise öğretmen kontrolünün doğrudan öğrencilerin mutluluk düzeyine etkisi olmadığı görülmüştür (Deci ve Ryan, 2000). Bu ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin kontrol düzeyi ile öğrencilerin mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu göstermektedir. Öğretmen kontrolünün doğrudan mutluluk üzerindeki etkisi olmasa da, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve düşünce yapıları gibi faktörler aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının öğrenci mutluluğu üzerindeki potansiyel etkilerini anlamak açısından önemli bir bilgi sağlamaktadır. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilere destek sağladığında, güven verdiğinde ve motive edici bir yaklaşım sergilediğinde, öğrencilerin mutluluk düzeylerinin artabileceğini göstermektedir (Sandoval ve Sandoval, 2021).

- Çalışmada, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile okutulan sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyleri arasında kontrol seviyeleri anlamında belirgin bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir(Yılmaz, 2012). Bu durum, öğretmenlerin kontrol düzeylerinin, sınıf seviyesine bağlı olarak değişmediğini ve öğretmenlerin genel olarak benzer bir kontrol yaklaşımı sergilediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitim programlarının ve sınıf yönetimi stratejilerinin, farklı sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenlere benzer bir şekilde uygulandığı şeklinde yorumlanabilir.

- Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak erkeklerin müdahaleci yönetim tarzına sahip olma oranları, kadınlardan daha yüksektir. Bu konuda farklı sonuçlar olduğu gibi bu araştırmada ulaşılan neticelere paralel çalışmalar da vardır(Yılmaz, 2012). Örneğin bazı çalışmalarda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla yüksek kontrol yönetim tarzı uygulama eğiliminde oldukları ortaya konmuştur (Celep ,2000;

Martin, Yin ve Mayall, 2006 ve Şahin, 2012). Erkek öğretmenlerin müdahaleci yönetim tarzına daha yüksek eğilim gösterdiği sonucu, özellikle ataerkil toplumlarda genel bir eğilimi de yansıtıyor olabilir.

- Çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerinin, erkek öğretmenlerin öğrencilerine göre daha mutlu olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Watters ve Shea, (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, ilkokul düzeyinde öğretmenlerin cinsiyetinin öğrenci performansı ve mutluluğu üzerindeki etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, öğrencilerin farklı cinsiyetteki öğretmenlerle farklı etkileşimler yaşayabileceği, öğretmenlerin sınıf ortamında farklı davranışlar sergileme eğiliminde olabileceği ve bu davranış farklılıklarının öğrencilerin mutluluk düzeylerini etkileyebileceği de unutulmamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyeti, öğrencilerin özdeğer algısını etkileyebilmektedir. Örneğin, kadın öğretmenlerin daha duygusal destek sağladığı düşünülebilirken, erkek öğretmenlerin daha otoriter veya rekabetçi bir yaklaşım sergilediği düşünülebilmektedir. Dolayısıyla bu algıdaki farklılıklar, öğrencilerin mutluluk düzeylerine de yansiyabilmektedir. Ya da öğretmenin sınıf yönetiminden bağımsız olarak sadece cinsiyeti, öğrenciler arasındaki ilişkileri de etkileyebilmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler belirli bir cinsiyetten öğretmenle daha iyi ilişki kurabilirken, diğerleri farklı bir cinsiyetten öğretmenle daha iyi iletişim kurabilir.

- Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile meslekteki yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte bu çalışmada, ilginç bir sonuç olarak göze çarpan bir bulgu da meslekteki yılı 5 ve daha az olan öğretmenlerin müdahaleci olmayan kontrol düzeyinde en yüksek orana, müdahaleci kontrol düzeyinde de oldukça yüksek orana sahip olmalarıdır. Bu sonuçlara bakarak, mesleğe yeni başlamış ve tecrübesiz

öğretmenlerin bir yönetim tarzı oluşturma arayışı içinde oldukları söylenebilir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur(Yılmaz, 2012). Öğretmenlerin meslek tecrübelerine göre iki kategoriye ayırdıkları bir çalışmada hem mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ve hem de tecrübeli öğretmenlerin genel anlamda paralel kontrol düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Ünal ve Ünal, 2009). Bunun yanında deneyimli öğretmenlerin yüksek kontrol eğiliminde oldukları sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır(Obwuegbuzie ve ark., 2000). Bu konuda da tamamen farklı sonuçlara ulaşılması, öğretmenlerin kontrol düzeylerini etkileyen faktörlerin çok daha karmaşık olduğuna dair ip uçları vermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi, kontrol düzeylerini farklı şekilde etkileyebilmektedir. Örneğin deneyimli öğretmenler, daha fazla sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları için daha rahat bir şekilde kontrol sağlayabilirler. Bu da onları etkileşimci ve müdahaleci olmayan bir kontrol modeli benimsemesine yol açabilir. Ancak, bu durum her öğretmen için geçerli değildir. Bazı deneyimli öğretmenler, zamanla daha esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyebilirken, bazıları daha sıkı kontrol eğiliminde olabilmektedirler. Bunun yanında mesleki deneyimden bağımsız olarak öğretmenlerin kişilik özellikleri de, kontrol düzeylerini etkileyebilmektedir. Bazı öğretmenler doğası gereği daha kontrol odaklı olabilirken, bazıları daha esnek ve öğrenci odaklı bir yaklaşım benimseyebilmektedir. Dolayısıyla bu kişilik özellikleri, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki tercihlerini ve kontrol düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okulun özellikleri ve kültürü de kontrol düzeylerini etkileyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, bazı okullar sıkı bir disiplin politikasına sahip olabilirken, bazı okullar daha öğrenci merkezli ve özgür bir atmosfer sunabilmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin kontrol düzeylerinin şekillenmesinde doğal olarak etkili olabilmektedir. Yine bu çalışmada da üzerinde durulduğu gibi, öğretmenin aldığı eğitim ve ilgi alanları da kontrol düzeylerini etkileyebilmektedir. Eğitim seviyeleri (lisans, yüksek lisans, doktora), eğitim programları veya uzmanlık alanlarına göre bazı

öğretmenler öğrenci merkezli ve demokratik bir yaklaşım benimseyebilirken, bazıları daha otoriter bir yaklaşımı tercih edebilmektedir.

- Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Esasında bu sonuç, öğretmenleri mesleki yılları ile kontrol düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulunan sonuçlarla da örtüşmektedir. Zira öğretmenlerin meslekteki yılları ile yaşları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yaş grupları açısından kontrol düzeylerini değerlendirdiğimizde, her yaş grubunda büyük çoğunluğun etkileşimci kontrol düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

- Öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, yüksek lisans kategorisindeki öğretmenlerin eğitim fakültesi kategorisindeki öğretmenlere göre hem müdahaleci düzeylerinin, hem de müdahaleci olmayan düzeylerinin görece daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, eğitim seviyesi arttıkça müdahaleci ve müdahaleci olmayan yönetim tarzının azaldığı, öğretmenlerin daha pragmatik ya da durumsal yönetim tarzı benimsediği ve etkileşimci bir kontrol düzeyi sergileme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür(Yılmaz, 2012). Bununla birlikte farklı sonuçlara ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin genellikle daha etkileşimci ve müdahaleci olmayan kontrol düzeyi yaklaşımı sergileme eğiliminde olduğuna ilişkin bulguların yanında(Beşoluk ve Beşoluk, 2019), yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmen adaylarının genellikle daha yüksek bir kontrol algısına sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır(Büyüköztürk ve Yıldırım, 2001). Bu sonuçlar ışığında genel bir değerlendirme yapacak olursak, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile kontrol düzeyleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğretmenlerin genellikle etkileşimci ve müdahaleci olmayan(rehber) bir kontrol düzeyine ve özerklik hissiyatına sahip oldukları görülmektedir. Ancak, bu ilişki kesin ve mutlak bir ilişki olarak değerlendirilmemelidir, çünkü başka faktörler de kontrol düzeyini

etkileyebilmektedir. Zira yukarıda da ifade edildiği üzere eğitim düzeyi arttıkça kontrol düzeyinin de artma eğilimi gösterdiği çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle, ilgili araştırmaların sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki ilişkinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu söyleyebiliriz.

Öneriler

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kontrol düzeyleri tespit edildikten sonra, bu kontrol düzeyini etkileyebileceği düşünülen bazı faktörler(cinsiyet, okutulan sınıf düzeyi, kıdem yılları, yaşları, eğitim durumları) ile ilişkileri analiz edildi. Gerek bu çalışmada, gerekse bu alanda yapılan diğer çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar, öğretmenlerin kontrol düzeylerini etkileyen çok fazla değişkenin olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kontrol düzeylerini etkileyen unsurları doğru tespit etmeye yönelik farklı çalışmaların yapılması, daha kapsamlı bir bakış açısı sunarak konuyu daha derinlemesine anlamaya yardımcı olacaktır. Bu faktörler arasında, öğretim yaklaşımı, kişilik özellikleri, okul kültürü, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi unsurlar yer alabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımları ile uygulamaları arasında bağlantı kurmak, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri üzerinde daha detaylı bir anlayış sağlayabilir. Sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin gerçek uygulamalarını ve kontrol düzeylerini daha doğrudan gözleme ve anlama imkanı sunacaktır. Aynı zamanda, kontrol yaklaşımlarının tercih edildiği okul türlerinin belirlenmesi de önemli bir araştırma konusu olabilir. Devlet okullarında ve özel okullarda öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımlarının farklılıklarını incelemek, okul sistemi ve yönetim politikaları hakkında daha geniş bir perspektif sunabilir.

Sadece öğretmenlerle ve öğrencilerle sınırlı kalmayarak, okul idarecileri ve veliler ile de çalışmalar yapılmalıdır. Bu şekilde, farklı paydaşların görüşleri alınarak öğretmenlerin var olan veya olması beklenen kontrol düzeyleri daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir. Bu

tür çalışmalar, öğretmenlerin kontrol düzeylerinin okul ortamı ve paydaşlar arası ilişkilerle nasıl etkilendiğini anlamak için önemli veriler sağlayabilir.

Bu çalışmanın en önemli araştırma konularından biri de, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı hususudur. Gerek bu çalışmada, gerekse farklı çalışmalarda ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin kontrol düzeyi ile öğrencilerin mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu göstermektedir. Öğretmen kontrolünün doğrudan mutluluk üzerindeki etkisi olmasa da, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve düşünce yapıları gibi faktörler aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olabileceği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının öğrenci mutluluğu üzerindeki potansiyel etkilerini anlamak açısından önemli bir bilgi sağlamaktadır. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere destek, güven ve motive edici bir yaklaşım sergilediklerinde, öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de artacağı araştırmalar ile ortaya konmaktadır. Bu çalışmanın daha da genişletilmesi adına, öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilirken, farklı öğretmen kontrol yaklaşımlarının öğrenci mutluluğu üzerindeki etkileri, öğrenci özellikleri ve bağlamsal faktörler gibi değişkenlerin etkisi dikkate alınarak da incelenmelidir. Yine bunun yanında, öğrenci mutluluğunu etkileyen diğer faktörlerin (örneğin, öğrenci-öğretmen ilişkisi, akademik başarı, sosyal ilişkiler vb.) kontrol düzeyleri ile olan ilişkisinin araştırılması da bu alana zenginlik katabilir.

Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin sağlıklı bir zemine oturmasında öğretim kurumlarının da payı unutulmamalıdır. Öncelikle öğretmen adaylarının kendilerine bir disiplin modeli belirlemelerinin karmaşık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada, her kontrol düzeyinin temelini oluşturan felsefe ve kuramların derinlemesine öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla sınıf yönetimi derslerinde bu kuramların ve disiplin modellerinin yer almasına özel bir dikkat gösterilmelidir. Bu içeriğin tasarlanmasında, öğrencilere tek tip bir öğretmen profilini çağrıştırmaktan kaçınılmalıdır. Ayrıca, edinilen bilgi ve becerilerin pratik deneyimlerle pekiştirilmesi için öğretmen adaylarına uygulama fırsatları da sunulmalıdır. Bu

şekilde, öğretmen adayları teorik bilgileri uygulama aşamasında kullanarak kontrol düzeyleri konusunda daha derin bir anlayış geliştirme imkanı bulabilirler. Sürekli profesyonel gelişim fırsatlarının da sağlanması, mezun olduktan sonra da öğretmenlerin kontrol düzeylerini güncel tutabilmeleri ve yeni yaklaşımları takip edebilmeleri açısından önemlidir.

İlkokul kademesinde yürütülen bu çalışmanın ortaokul kademesinde de yürütülmesi araştırmanın boyamsallık kazanması açısından önem arz edebilir. Acaba ilkokulda mutlu olan çocukların okul mutluluğu ortaokulda da devam ediyor mu? Ediyorsa ne oranda ve nedenleri neler? Etmiyorsa neden artık mutlu değil? Ve bu duruma etki eden unsurlar neler olabilir? Sorularına da yanıtlar aranabilir. Eğitimde süreklilik önem taşımaktadır. Boylamsal çalışmalar da bu anlamda alana büyük katkı sunmaktadır.

Öğretmenlerin kontrol düzeyleri alanda başlı başına derinlemesine çalışma gerektiren elzem bir konudur. Ve pek çok konuda etkileri araştırılabilir. Bunların başında çocukların akademik başarıları olabilir.

Mutluluk ölçeği üzerine çocukların yazdıkları notlar da, çocukların mutluluk algılarının çok daha karmaşık olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu alanda daha doğru sonuçlara ulaşabilmek adına çocuklarda mutluluk algısına yönelik çok boyutlu ve derinlikli nitel desenli çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz Ün, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları, İzmir.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 89-110.
- Akbaba, S. ve Altun, A. (1998). *Teachers' reflections on classroom management*. Reports-Research (143). ERIC 425148.
- Akın, A., Uysal, R. & Çitemel, N. (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 71-80.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Aydın, B., Kara, E. ve Günbey, M. (2019). İlkokul yıllarında öğrencileri mutlu ve mutsuz eden öğretmen davranışları ve bu davranışların etkileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 69-92.
- Bailey, G. ve Johnson, B. (2008). *Preservice teachers' beliefs about discipline before and after student teaching*. University of South Carolina, Upstate <http://www.uscupstate.edu/academics/education/issues/bailey.johnson>.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*, Ankara, Anı Yayıncılık 16. Baskı
- Başar, M., Doğan,C., Şener, N., Uzun, Ö. ve Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi ve sonuçları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1- 17.
- Beşoluk, Ş. ve Beşoluk, Ş. (2019). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik özerklik algısı ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 607-621.

- Bozkurt, B.N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.
- Bulut Uslu, N. (2018). Farabî ve aristoteles'te mutluluk ahlâkı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)* 8,(2), 469-480.
- Burden, P. E. (2013). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. USA: Wiley.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom management creating a successful K-12 learning community*. John Wiley & Sons, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (27. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., & Yıldırım, K. (2001). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kontrolleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 48-54.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *Reports-Research* (143). ERIC 451157.
- Cochran, W. G. (2007). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3.baskı). (H. Ekşi, Çev.). Edam Yayınevi. (Orijinal eserin basım tarihi 2012, 4. Baskı).
- Çelik, K. ve diğerleri (2015) *Etkili sınıf yönetimi*, (Ed., Kıran, H ve Çelik, K) (11. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çelik, K. ve diğerleri (2015) *Etkili sınıf yönetimi*, (Ed., Kıran, H ve Çelik, K) (11. Baskı), Ankara: Anı yayıncılık.
- Çevik, Ö. (2020). Kültürel bir öğreti: mutluluk korkusu. *YYÜ Eğitim Dergisi*, 17(1):855-869, doi: 10.33711/yyuefd.751855
- Çiçek, V. (2020). *Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik performanslarına yönelik kaygılarının benlik saygısı ve öz yeterlikleriyle ilişkisi* [Doktora tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi]. Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirbulat-Güdü, Ö. ve Avcıkurt, C. (2015). Turizm ve mutluluk arasındaki ilişki üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (34). 79-97.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Demirtaş, H. (2009). *Sınıf yönetiminin temelleri*. H. Kıran (Editör). Etkili sınıf yönetimi (5. Baskı), ss.1-34. Anı Yayıncılık.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34-39.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E. ve Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Doğan, T. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile duygusal zekâ algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38, 170, 266-280.

- Duru, E. ve Pektaş, Ö. F. (2018). The impact of teacher gender on students' academic achievement: Evidence from Turkey. *Education Policy Analysis Archives*, 26(8), 1-21.
- Edwards, C. H. (2008). *Classroom discipline & management* (5th ed.). NJ: John Wiley & Sons, Inc
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının "sınıfta disiplin sağlamak" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 26-37
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. doi:10.1080/0305569032000159787.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33.
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 7(1), 107-123.
- Fidan, M. (2021). Mutlu çevrimiçi okul. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 149-171.
- Fisher, C.D. (2010). Happiness at work. *International Journal Of Management Reviews*, 12, 384-412. doi:10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x

- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Güneş F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, R., & Şahin, S. (2017). *Matematiksel modellemenin öğretim araçlarına yansımaları: Ders Kitabı Analizi*.
- Han, Z. R. (2015). Teacher's educational background and their perceptions of autonomy in China. *Educational Studies*, 41(5), 451-467.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. In E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, Mussen's handbook of child psychology) (pp. 275–385). New York: Wiley.
- Howard, T. C. (2001). Telling their side of the story: African-American students' perceptions of culturally relevant teaching. *The Urban Review*, 33(2), 131-149.
- Karslı, M. D. ve (2020). *Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi*. Sınıf Yönetimi
- Kaya.,A. & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264.
- Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. ve Altunkaynak, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. DOI: 10.17679/inuefd.841270
- Koçyiğit, M. (2023). *Sınıf yönetimi*. (3. Baskı).İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N. & Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (8) 22-29.
- Ladd, H. F. & Lipe, M. G. (2011). The role of school socioeconomic composition in teacher turnover. *Teachers College Record*, 113(11), 2555-2590.
- Lane, T. R. & McKinney, J. L. (2002). The influence of school climate on teacher sense of efficacy. *Journal of Educational Research*, 95(2), 87-95.
- LUCAS, R. E. & Diener, E. (2009). *Personality and subjective well-being*. In E. Diener (Ed.), *Social indicators research series: Vol. 37. The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 75-102). Dordrecht: Springer
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implication for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Marta-Simões, J., Ferreira, C. ve Mendes, A. L. (2018). Self-compassion: An adaptive link between early memories and women's quality of life. *Journal of Health Psychology*, 23(7), 929-938.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1992). Beliefs regarding classroom management style: differences between pre-service and experienced teachers. *Paper presented at the*

annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, TN. ERIC 355213.

Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1996). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* Atlanta, GA. ERIC 359240.

Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: differences between male and female teachers. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association.* Austin, TX. ERIC 404738.

Martin, N. K., Yin, Z. ve Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association.* Austin, TX. ERIC 494050.

Matos, M., Duarte, C. ve Pinto-Gouveia, J. (2015). *Constructing a self protected against shame: The importance of warmth and safeness memories and feelings on the association between shame memories and depression. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 15(3), 317-335.*

Mumcu, N., Mumcu, H.E. (2019). *Sporun stres ve mutluluk üzerine etkileri.* Ankara, Akademisyen Kitabevi.

Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J. ve Downing, J. (2000). *Factors Associated with Teachers' Beliefs on Discipline.* Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Lexington, Kentucky. ERIC 450080.

Özdemir, Y., Yılmaz Hiğde, A. & Sağkal, A. S. (2021). *İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinin (İÇİOMÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 50 (231) , 111-127. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.745320>*

- Özgenel, M., Bozkurt, B.N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2) 130-149
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu* (3. baskı). (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.) Anı Yayınları.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Rosas, C. ve West, M. (2009). Teachers beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-61.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Sandoval-Hernandez, A., & Sandoval, J. R. (2021). Teacher control and student well-being: the mediating role of autonomy support and the moderating role of students' mindsets. *Frontiers in Psychology*, 12(2).
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin, sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4). 582-593.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Sezer, T., Uyanık, G., Karabulut, A. G. ve Koçar Sazlı, E. (2019). 5-6 yaşında çocuğu olan annelerin çocukluk deneyimleri ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 9(1), 177-193, doi: 10.23863/kalem.2019.124

- Sheffield, A., Waller, G., Emanuelli, F., Murray, J. & Meyer, C. (2005). Links between parenting and core beliefs: preliminary psychometric validation of the young parenting inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 29 (6), 787- 802.
- Sirin, S. R., & Fine, M. (2007). Hyphenated selves: muslim american youth negotiating identities on the fault lines of global conflict. *Applied Developmental Science*, 11(3), 151-163.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2015). The role of supportive school environments in promoting academic resilience. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 492-510.
- Şahin, A. E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, 16, 22-28.
- Şahin, A. E. (2009). *Meslek ve öğretmenlik*. V. Sönmez (Yay. Haz.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şeker, M. (2016). *Mutluluk ekonomisi kamu ekonomisi açısından bir analiz*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Tabachnick and Fidell, (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.

- TDK <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 16.07.2022 tarihinde erişilmiştir. (UYUM kelimesi sözlük anlamı)
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: an exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Ind Res*, 4:323–351 DOI 10.1007/s12187-011-9107-5.
- Tozkoparan Yaralı, K., Özkan, H. K. ve Güngör Aytar, A. (2016). Yedi ve on yaş çocuklarının sevgiyi ifade ediş biçimlerinin çizdikleri resimlere yansması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24/5 (2181-2194).
- Turan, S. (2015). *Sınıf yönetiminin temelleri*. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s.1-19). Pegem Akademi.
- Turanlı, A. ve Yıldırım, A. (2007). Düşük ve yüksek düzeyde kontrolü tercih eden öğretmenlerin sınıf yönetim davranışlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 100-116.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi).
- Uğurlu, C.T. (2018) *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık 2.baskı
- Ünal, Z. Ve Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9(3), 449-469. doi: 10.1007/s10902-006-9042-1
- Watters, J. J., Diehr, A. J., & Shea, T. M. (2002). The influence of teacher gender on student performance in elementary school: Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 21(5), 495-504.
- Yam, F.C. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin mutlulukla ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 262-281. doi:10.30900/kafkasegt.764370

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk eğitimi el kitabı*. (17.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi* (33.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı).
Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2014). Main Factors of Teachers' Professional Well-Being. *Educational Research and Reviews*, 9(6): 153-163. DOI: 10.5897/ERR2013.1691.

Yılmaz, H. (2018). Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

Yılmaz, N. Z., & ŞAHİN, A. E., (2016). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kontrol düzeyini belirleme ölçeği. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(1) 31-42.

Yılmaz, Z. N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK-A İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ) Kullanım izniİÖİOMÖ Kullanım izni Gelen Kutusu x**mesrure cebecioğlu**

12 Temmuz Sal 16:34 (2 gün önce)

Hocam merhaba, Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisi Mesrur CEPECİOĞLU. Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN hocamızın danışma

**Aylin Yılmaz Hiçde**

17:13 (1 saat önce) ☆ ↻

Alıcı: ben ▾

Merhaba,

Evet, ölçeği atıf göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

12 Tem 2022 Sal, saat 16:34 tarihinde mesrur cebecioğlu ██████████ şunu yazdı:

..

Aylin Yılmaz Hiçde

EK-B Carl D. Glickman and Roy T. Tamashiro Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi**Belirleme Ölçeği Kullanım izni**

Request for Using Your Scale

Gelen Kutusu x



mesure cebecioğlu

11 Ağustos Per 13:17 (5 gün önce)



Alıcı:

Hello,

I am Mesure Cebecioğlu. I am a graduate student at Hacettepe University in Ankara/Turkey. I will prepare a master's thesis at Hacettepe University under the supervision of our teacher Dr. Ali Ekber Şahin.

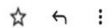
Can I use the scale you developed in my thesis? I also want you to know that I will comply with the necessary ethical rules.

I wish you good work.

2

Roy Tamashiro

15 Ağustos Pzt 23:27 (15 saat önce)



Alıcı: ben

You may use the Teachers' Beliefs on Discipline Inventory for your study. Feel free to replace any of the technology or practices mentioned in the items which are out-of-date or obsolete. You may translate the instrument from English to the language you use to conduct your study.

Best wishes on your project.

Sincerely,

Dr. Roy Tamashiro

Professor Emeritus, Webster University

Windows'u Etkinleştir

EK-C Öğrenci İzin Belgesi

Merhaba!

Ben Mesrur Öğretmen. Önümüzdeki günlerde bilimsel bir araştırma için birkaç kere senin sınıfını ziyaret edeceğim. Cevaplamanızı isteyeceğim dört basit sorum olacak. Senden ricam sorulara gerçekten hissettiğin şekilde cevap vermen. Sana bu soruları sormak için öğretmeninden ve aileden izin aldım. Ancak senin de iznini rica ediyorum.



Benim bu sorularım asla sınav değil, endişelenme. Sadece ben bir araştırma yapıyorum ve cevaplarını çok merak ediyorum. Senin ya da arkadaşlarının kim olduğunu ve cevaplarını asla kimse ile paylaşmayacağım. Senin hiç fotoğrafını çekmeyeceğim. Hepsi aramızda kalacak.



Yakında görüşmek dileğiyle, hoşça kal!

Sınıfını ziyaret etmeme ve birkaç soru sormama izin verir misin? Aşağıdaki resimlerden kararına uygun olanı boyamanı istiyorum.



ADI-SOYADI:.....



Kabul ediyorum.



Kabul etmiyorum.



EK-Ç Öğretmen Sayısı

T.C.
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88666679-903.02.01-74199710
Konu : Sınıf Öğretmeni Sayısı

11.04.2023

Sayın : Mesrure CEBECİOĞLU
Dumlupınar İlkokulu

İlgi : 10/03/2023 tarihli dilekçeniz.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans tez çalışmalarında kullanılmak üzere 3.ve 4.sınıf öğretmen sayısını talep eden dilekçeniz incelenmiş olup; ilçemiz okullarında görev yapan 3.ve 4.sınıf öğretmen sayısı 586'dır.

Bilgilerini rica ederim.

Erkan Mehmet AKAR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK-D Gönüllü Katılım Formu**GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ İZİNİ)**

.../.../.....

Sayın Veli,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalarını tespit etmek adına gerçekleştirilecek olan Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple, uygulanan yaklaşım kapsamındaki etkinlikler araştırma için büyük bir önem arz etmektedir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır.

Araştırma öğrencilere 4 maddeden oluşan bir ölçek uygulamasıdır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Bu bilgileri okuduktan sonra, velisi olduğunuz öğrencinin bu araştırmaya gönüllü olarak katılmasını ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çocuğunuzun çalışmaya katılması ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrencinin Velisi

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı: Mesrure CEBECİOĞLU

Dumlupınar İlkokulu Etimesgut/Ankara

İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRETMEN)

.../.../.....

Sevgili Meslektaşım,

Çalışmama gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim. Sınıf öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile ilkököl öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında hazırlanacak olan yüksek lisans tez çalışmamda, size 12 maddeden oluşan ölçek uygulaması yapmak istiyorum. Sağlık bir şekilde veri toplayabilmek için de, sizden soruları içtenlikle cevaplamanızı rica ediyorum. Sizin içtenlikle doldurduğunuz bu ölçek ve akabinde öğrencilerinizin doldurmasını isteyeceğim 4 maddelik ölçek araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Uygulamalar, kesinlikle kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Amacı yukarıda açıklanmış olan bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir.

Tüm veriler sadece bilimsel bir amaçla kullanılacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Araştırmada isminizin kullanılması gerektirecekse, takma bir isim kullanılacaktır. Verecek olduğunuz bilgilerden dolayı kendinizi rahatsız hissedeceğiniz bir durumla karşı karşıya bırakılmayacağınızı, rahatsız hissettiğiniz takdirde çalışmadan ayrılabilceğinizi taahhüt ediyorum. Uygulama sırasında merak ettiğiniz konular ve uygulama sonrasında sonuçlar ile ilgili tarafımdan her zaman bilgi alabilirsiniz. Dilediğiniz takdirde kayda alınan veriler sizinle paylaşılabilir.

Yukarıdaki tüm açıklamaları okuyarak sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve sahip olduğunuz hakları araştırmacı olarak koruyacağıma dair bir belge olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum.

Katılımcı Öğretmen:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı:

Mesrure CEBECİOĞLU

Dumlupınar İlkokulu Etimesgut/Ankara

İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ)

.../.../.....

Merhaba,

Yapacak olduğum çalışmaya gösterdiğin ilgi ve bana ayırdığın zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu formla, kısaca sana ne yaptığımı ve bu araştırmaya katılman durumunda neler yapacağımızı anlatmayı amaçladım.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi tespit etmek için, Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında hazırlanacak bir yüksek lisans tezidir. Bu sebeple de, sizden cevaplamanızı istediğim ölçek çok önemli.

Araştırmaya gönüllü olarak katılım esastır. Katıldığın ölçek sadece 4 maddeden oluşmaktadır. Adının araştırmada kullanılması gerekecekse, bunun yerine takma bir ad kullanılacaktır. İstedığın zaman görüşmeyi kesebilir ya da çalışmadan ayrılabilirsin. Bu durumda senin doldurduğun ölçek verileri kullanılmayacaktır.

Bu bilgileri okuyup bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanı ve sana verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanı rica ediyorum. Sormak istediğin herhangi bir durumla ilgili benimle her zaman iletişime geçebilirsin. Araştırma sonucu hakkında bilgi almak için iletişim bilgilerimden bana ulaşabilirsin. Formu okuyarak imzaladığın için çok teşekkür ederim.

Katılımcı Öğrenci:

Adı, soyadı:

Adres:

İmza:

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı:

Mesrure CEBECİOĞLU

Dumlupınar İlkokulu Etimesgut/Ankara

İmza:

EK-E İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği (İÇİOMÖ)

Merhaba, aşağıda okulunla ilgili bazı ifadeler var. Bu ifadeleri dikkatli okuyarak senin için en uygun seçeneği işaretle. Çalışmaya katıldığın için teşekkür ederiz 😊

	HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	HER ZAMAN
1. Okulumda kendimi mutlu hissedirim.	☹️	😐	😊
2. Okulumda olmak beni mutlu eder.	☹️	😐	😊
3. Okulumda kendimi iyi hissedirim.	☹️	😐	😊
4. Okulumda güzel duygular yaşarım.	☹️	😐	😊

EK- F Carl d. Glickman and Roy T. Tamashiro Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi

Belirleme Ölçeği

Beliefs On Discipline

Inventory

Part I. Prediction

INSTRUCTIONS: Rank order the discipline models according to how you think you generally believe. Place 1 next to the model you think most dominates your beliefs, 2 next to the second, and 3 next to the third.

Rank 1.A. Model

Interventionist _____

Non-Interventionist _____

Interactionalist _____

Next, answer the following questions:

1.B. In handling classroom discipline, how often do you think you

take an Interventionist position rather than either a Non-interventionist or an Interactionalist position?

1.B. Nearly 100% ___ About 75% ___ About 50% ___ About 25% ___

of the time of the time of the time of the time

Nearly 0% ___

of the time

1.C. In handling classroom discipline, how often do you think you

take a Non-Interventionist position rather than either an Interventionist or an Interactionalist position?

1.C. Nearly 100% About 75% ___ About 50% ___ About 25% ___

of the time of the time of the time of the time

Nearly 0% ___

of the time

1.D. In handling classroom discipline, how often do you think you

take an Interactionalist position rather than either an Interventionist or Non-Interventionist position?

1.D. Nearly 100% ___ About 75% ___ About 50% ___ About 25% ___

of the time of the time of the time of the time

Nearly 0% ___

of the time

Part II. Forced Choices

INSTRUCTIONS: For each question below, there are two statements, A and B. Choose the statement that is closest to how you feel. You might not agree with either choice, but you must choose one. Circle either A or B, but not both. Please be sure to answer

all 12 items.

1.A. Students are not always capable of making

rational and moral

decisions.

B. Students' inner emotions and capacity for decision making

must always be considered legitimate and valid.

2. A. Generally, I assign students to specific areas or seats in the classroom.

B. Generally, my seating (or work area) assignments are open to negotiation.

3. A. Even though students are not fully mature, teachers should give them responsibilities and choices.

B. Students should not be expected to be fully responsible for their decisions because they are strongly influenced by teachers, parents, friends, and TV.

4. When the noise level in the classroom bothers me, I will most likely:

A. Discuss my discomfort with the students, and attempt to come to a compromise with them about noise levels during activity periods.

B. Allow the activity to continue as long as the noise is not disturbing or upsetting any student.

5. During class, if a student breaks a classmate's portable 8-track tape player. I as the teacher will most likely:

A. Scold both students, one for disrespecting others' property, and the other for breaking a rule prohibiting personal radios and tape players in school.

B. Avoid interfering in something that the students (and possibly their parents) need to resolve themselves.

6. If students unanimously agree that a classroom rule is unjust and should be removed but I (the teacher) disagree with them, then

A. The rule should probably be removed, and replaced by a rule made by the students.

B. The students and I should jointly decide on a fair rule.

7. When a student does not join in a group activity, A. The teacher should explain the value of the activity to the student, and encourage the student to participate.

B. The teacher should attempt to identify the student's reasons for not joining, and to create activities that meet the needs of the student.

8. During the first week of class, I will most likely:

A. Allow the students to interact freely and initiate any rule making.

B. Announce the classroom rules and inform students how the rules will be fairly enforced.

9.A. Student's creativity and self-expression should be encouraged and nurtured as much as possible.

B. Limits on destructive behaviors have to be set without denying students their sense of choice and decision.

10. If a student interrupts my lesson by talking to a neighbor, I will most likely:

A. Move the child away from other students and continue the lesson; class time should not be wasted on account of one student.

B. Tell students about my annoyance and conduct a discussion with students about how they feel when being interrupted.

11.A. A good educator is firm but fair in disciplining violators of school rules.

B. A good educator discusses several alternative disciplinary actions with a student who violates a school rule.

12. When one of the more conscientious students does not complete an assignment on time,

A. I know the student has a legitimate reason, and that the student on his/her own will turn in the assignment.

B. I tell the student that she/he was expected to turn in the assignment when it was due, and then with the student, we will jointly decide on the next steps.

Part III. Scoring and Interpretation:

Step 1. Circle your responses on the following table and tally the totals in each table:

Table I	Table II	Table III
2A 1A	4B 1B	2B 4A
3B 5A	6A 5B	3A 6B
7A 8B	9A 8A	7B 9B
11A 10A	12A 10B	11B 12B

Step 2. Multiply the totals from each table above by a factor of 8Vs.

2.1 Total responses in Table I _____ X 8Vj = _____

2.2 Total responses in Table II _____ X 8% = _____

2.3 Total responses in Table III _____ X 8% = _____

Step 3. Before Interpreting your results, check to see that the sum of your responses in Table I, Table II, and Table III is 12.

The product you obtained in Step 2.1 above is an approximate percentage of how often you take an Interventionist approach to discipline rather than either a Non-Interventionist or Interactionalist approach, as indicated by the forced

choices format.

Compare this value with your predicted percentage for Interventionist from part 1.B. of the Inventory.

The product you obtained in Step 2.2 above is an approximate

percentage of how often you take a Non-Interventionist

approach to discipline, rather than one of the other approaches. This percentage value can be compared to your

predicted percentage from part 1.C.

The product you obtained in Step 2.3 is an approximate

percentage of how often you take an Interactionalist approach

to discipline rather than one of the other approaches. This

percentage can be compared to your predicted percentage from part I.D.

By comparing the three percentage values computed in

Step 2 above (2.1, 2.2, and 2.3), you can assess which dis

cipline model predominates in your beliefs. If the percentage

values are equal, or close to equal, you may be eclectic in

your approach.

Your percentage values for each of the three models (Step 2) could be compared with your predicted rank order

of the discipline models (Part 1.A. of the Inventory).

Carl D. Glickman and Roy T. Tamashiro Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (Türkçeye uyarlanmış hali)

Bölüm I. Tahmin

TALİMATLAR: Genel olarak nasıl inandığınızı düşündüğünüze göre disiplin modellerini sıralayın.

1.A.	Model	Sıralama
	Yüksek Kontrol Düzeyi	_____
	Orta Kontrol Düzeyi	_____
	Düşük Kontrol Düzeyi	_____

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1.B. Sınıf disiplini konusunda düşük ve orta kontrol pozisyonundan çok ne sıklıkla yüksek kontrol pozisyonunda olduğunuzu düşünürsünüz?

1.B. Zamanın neredeyse %100'ü _____

Zamanın %75 civarı _____

Zamanın %50 civarı _____

Zamanın %25 civarı _____

Zamanın %0 civarı _____

1.C. Sınıf disiplini konusunda orta ve yüksek kontrol pozisyonundan çok ne sıklıkla düşük kontrol pozisyonunda olduğunuzu düşünürsünüz?

1.C. Zamanın neredeyse %100'ü _____

Zamanın %75 civarı _____

Zamanın %50 civarı _____

Zamanın %25 civarı _____

Zamanın %0 civarı _____

1.D. Sınıf disiplini konusunda yüksek ve düşük kontrol pozisyonundan çok ne sıklıkla orta kontrol pozisyonunda olduğunuzu düşünürsünüz?

1.D. Zamanın neredeyse %100'ü _____

Zamanın %75 civarı _____

Zamanın %50 civarı _____

Zamanın %25 civarı _____

Zamanın %0 civarı _____

Bölüm II. Zorunlu Seçimler

TALİMATLAR: Aşağıda bulunan her soru için A ve B olmak üzere iki adet ifade vardır. Nasıl hissettiğinize en yakın olan ifadeyi seçiniz. Lütfen her iki seçeneği de işaretlemeyiniz. Ya A ya da B'yi seçiniz. Her iki seçeneğe de katılmıyor olabilirsiniz ama birini seçmelisiniz.

1.

A. Öğrenciler her zaman rasyonel ve ahlaki kararlar verme yeteneğine sahip değildir.

B. Öğrencilerin içsel duyguları ve karar verme kapasiteleri her zaman doğru ve geçerli kabul edilmelidir.

2.

- A.** Genel olarak, öğrencilerin sınıftaki oturma düzenlerini ben belirlerim.
- B.** Genel olarak, oturma düzenlemelerini öğrencilerim ile birlikte belirlerim.

3.

- A.** Öğrenciler tam olarak olgunlaşmamış bireyler olsalar bile, öğretmenler onlara sorumluluklar ve seçenekler vermelidir.
- B.** Öğrencilerin kararlarından dolayı tamamen sorumlu olmaları beklenmemelidir. Çünkü onlar öğretmenlerden, ebeveynlerden, arkadaşlardan ve televizyondan önemli bir şekilde etkilenirler.

4. Sınıftaki ses düzeyi beni rahatsız ettiğinde, büyük olasılıkla şunu yaparım;

- A.** Rahatsızlığımı öğrencilerle tartışır ve etkinlik anında gürültü seviyeleri konusunda onlarla uzlaşmaya çalışırım.
- B.** Gürültü herhangi bir öğrenciyi rahatsız etmediği sürece etkinliğin devam etmesine izin veririm.

5. Ders sırasında bir öğrenci sınıf arkadaşının akıllı telefonunu kırarsa, öğretmen olarak ben büyük olasılıkla;

- A.** Her iki öğrenciyi de azarlarım; birini, başkalarının özel eşyasına özen göstermediği için, diğer öğrenciyi ise okula akıllı telefon getirmeme kuralını çiğnediği için.
- B.** Öğrencilerin (ve muhtemelen ebeveynlerinin) kendilerinin çözmesi gereken bir şeye müdahale etmekten kaçınacağım.

6. Eğer öğrenciler bir sınıf kuralının adaletsiz olduğu ve kaldırılması gerektiği konusunda hem fikirse ama ben öğretmen olarak onlara katılmıyorsam, o zaman;

- A.** Söz konusu kural kaldırılmalı veya öğrenciler tarafından belirlenen yeni kural ile değiştirilmelidir.
- B.** Öğrenciler ve ben adil bir kurala birlikte karar vermeliyiz.

7. Sınıftan bir öğrenci, yapılan bir grup etkinliğine katılmadığında,

- A.** Öğretmen, bu öğrenciyi söz konusu grup etkinliğinin önemini açıklamalı ve onu katılmaya teşvik etmelidir.
- B.** Öğretmen, öğrencinin katılmama nedenlerini belirlemeye çalışmalı ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan etkinlikler oluşturmaya çalışmalıdır.

8. Okulun ilk haftasında büyük olasılıkla şöyle yapacağım;

- A.** Öğrencilerin özgürce etkileşime girmesine ve herhangi bir kural koymaya başlamasına izin vereceğim.

B. Öğrencinin derse katılmama nedenlerini belirlemeye çalışacak ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan etkinlikler oluşturmaya çalışacağım.

9. A. Öğrencinin yaratıcılığı ve kendini ifade etmesi teşvik edilmeli ve mümkün olduğunca desteklenmelidir.

B. Yıkıcı davranışlar üzerindeki sınırlar, öğrencilerin seçim ve karar duygularına zarar vermeden belirlenmelidir.

10. Bir öğrenci arkadaşı ile konuşarak dersimi bölerse, ben büyük olasılıkla

A. Çocuğu diğer öğrencilerden uzaklaştırır ve derse devam ederim. Bir öğrenci yüzünden ders zamanı boşa harcanmamalı diye düşünürüm.

B. Öğrencilere bu konudaki rahatsızlığımı anlatırım ve onlardan kendi sözleri kesildiğinde nasıl hissedeceklerine dair bir tartışma ortamı oluşturmalarını isterim.

11. A. İyi bir eğitimci katıdır, ancak okul kurallarını ihlal edenleri disipline etmede adildir.

B. İyi bir eğitimci, bir okul kuralını ihlal eden bir öğrenci ile görüşerek alternatif disiplin cezaları hakkında tartışabilir.

12. Dürüst öğrencilerden biri bir ödevi zamanında tamamlamadığında;

A. Öğrencinin haklı bir nedeni olduğunu ve ödevi daha sonra kendi başına yaparak teslim edeceğini bilirim.

B. Öğrenciye ödevi zamanında teslim etmesini beklemiş olduğumu söylerim ve daha sonra öğrenciyle birlikte sonraki adımlara birlikte karar veririz.

Bölüm III. Puanlama ve Yorumlama:

Adım 1. Yanıtlarınızı aşağıdaki tabloda daire içine alın ve her tablodaki toplamları toplayın:

Tablo I		Tablo II		Tablo III	
2A	1A	4B	1B	2B	4A
3B	5A	6A	5B	3A	6B
7A	8B	9A	8A	7B	9B
11A	10A	12A	10B	11B	12B

Adım 2. Yukarıdaki her tablodaki toplamları 8V'luk bir faktörle çarpın.

2.1 Tablo I'deki toplam yanıtlar _____ X 8(2/3) = _____

2.2 Tablo II'deki toplam yanıtlar _____ X 8(2/3) = _____

2.3 Tablo III'deki toplam yanıtlar _____ X 8V(2/3)= _____

Adım 3. Sonuçlarınızı yorumlamadan önce Tablo I, Tablo II ve Tablo III'deki yanıtlarınızın toplamının 12 olduğunu kontrol edin.

Yukarıdaki Adım 2.1'de elde ettiğiniz ürün, zorunlu seçimler formatı tarafından belirtildiği gibi, Düşük Kontrol veya Orta Kontrol bir yaklaşımdan ziyade ne sıklıkla Yüksek Kontrol bir yaklaşımı disipline ettiğinizin yaklaşık bir yüzdesidir. Bu değeri, daha önce 1.B bölümünde tahmin edilen Yüksek kontrol düzeyi yüzdenizle karşılaştırın.

Yukarıdaki Adım 2.2'de elde ettiğiniz ürün, zorunlu seçimler formatı tarafından belirtildiği gibi, Yüksek Kontrol veya Orta Kontrol bir yaklaşımdan ziyade ne sıklıkla Düşük Kontrol düzeyi bir yaklaşımı disipline ettiğinizin yaklaşık bir yüzdesidir.

Bu değeri, daha önce 1.C bölümünde tahmin edilen Düşük Kontrol düzeyi yüzdenizle karşılaştırın.

Yukarıdaki Adım 2.3'de elde ettiğiniz ürün, zorunlu seçimler formatı tarafından belirtildiği gibi, Yüksek Kontrol veya Düşük Kontrol bir yaklaşımdan ziyade ne sıklıkla Orta Kontrol düzeyi bir yaklaşımı disipline ettiğinizin yaklaşık bir yüzdesidir. Bu değeri, daha önce 1.D bölümünde tahmin edilen Düşük Kontrol düzeyi yüzdenizle karşılaştırın.

Adım 2'de (2.1, 2.2 ve 2.3) hesaplanan üç yüzde değerini karşılaştırarak, yaklaşımınızda hangi disiplin modelinin baskın olduğunu değerlendirebilirsiniz. Yüzde değerleri eşitse veya eşite yakınsa, yaklaşımınızda seçmeci olabilirsiniz.

Adım 2'deki üç modelin her biri için tespit edilen yüzde değerleriniz, Bölüm 1.A'da gösterilen disiplin modellerinin tahmin sıralaması ile karşılaştırılabilir.



**EK-G Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay
Bildirimi**

Tarih: 30/09/2022
Sayı: E-35853172-399-00002423588
00002423588



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002423588
Konu : Mesrure CEBECİOĞLU Hk. (Etik Komisyon İzni)

30.09.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.09.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002388179 sayılı yazınız.

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Mesrure CEBECİOĞLU'nun Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'in danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun 27 Eylül 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

EK-Ğ Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Mesrure CEBECİOĞLU

EK-H MEB İzin Belgesi

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-63884097

21.11.2022

Konu : Araştırma İzni

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 08.11.2022 tarihli ve 00002504540 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Mesrure CEBECİOĞLU'nun, "Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında merkez ilimize bağlı resmi ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK-I Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Düzeyleri ile İlkokul Öğrencilerinin Okul Mutluluğu Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/08 /2023	96	17979	13/09 /2023.	%7	101737581

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Mesrure Cebecioğlu

Öğrenci No.: N21133662

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

İmza

Programı: Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-İ Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Basic Education

Thesis Title: The Relationship Between Class Teachers' Control Levels And Their Students' School Happiness

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/08 /2023	96	17979	13/09 /2023	%7	101737581

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Mesrure Cebecioğlu
Student No.: N21133662
Department: Temel Eğitim
Program: Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-J Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

**Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

..... / /

(imza)

Mesrure CEBECİOĞLU

