



**T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİ
İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşe YAKUT YÖN

**Haziran-2025
BATMAN**

T.C.
BATMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİ
İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayşe YAKUT YÖN

Danışman
Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

Diğer Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Mete SİPAHİOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER

Haziran – 2025
BATMAN

TEZ KABUL VE ONAYI

Ayşe YAKUT YÖN tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşle Bütünleşmeleri ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması 23/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri üyeleri tarafından oy birliği ile Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Doç. Dr. Mete SİPAHİOĞLU

.....

Danışman

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER

.....

Yukarıdaki sonucu onaylarım.

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Bu tezdeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sorumluluğu kabullendiğimi bildiririm.

ETHICAL DECLARATION

I declare that all the information in this thesis has been obtained within the framework of ethical behavior and academic rules, and that the source of any statements and information that do not belong to me in this study prepared in accordance with the thesis writing rules has been fully cited, and I declare that I accept all kinds of legal responsibility in case of any contrary situation.

İmza
Ayşe YAKUT YÖN
Tarih:23/06/2025

ÖZET

YÜKSEK LİSANS

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİ İLE SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ayşe YAKUT YÖN

Batman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim/Ana Sanat Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

2025, 60 Sayfa

Bu araştırma beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme ile sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeylerini belirleyerek iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, nicel paradigmayı esas alan araştırmada betimsel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma desenlerine başvurulmuştur. Araştırmanın evreni Batman il merkezinde görevli 429 beden eğitimi ve spor öğretmeninden; örnekleme ise bu evrenden gelişigüzel örnekleme yöntemi ile ulaşılan 202 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*İşle Bütünleşme Ölçeği*” ve “*Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği*” aracılığı ile toplanmıştır. Veri analizinden önce verinin dağılımı kontrol edilmiş ve normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle uç değerler kontrol edilmiş ve dokuz katılımcıya ait veri uç değer olduğundan veri setinden çıkarılmış, takip eden analizler 193 katılımcıya ait veri ile yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan bulguları şu şekilde özetlenebilir: Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin en sık başvurdukları sınıf yönetimi stili “koruyucu”, en az başvurdukları sınıf yönetimi stili ise “ilgisiz” sınıf yönetimi stilidir. Öte yandan, bulgular katılımcıların işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Koruyucu sınıf yönetimi stilini benimseme düzeyi ile duygusal bütünleşme, bilişsel bütünleşme ve işle bütünleşme ölçeği geneli; öğrencilerle sosyal bütünleşme ile demokratik sınıf yönetimini benimseme düzeyi arasında çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiler mevcuttur. Demografik değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalara göre, cinsiyet değişkeni duygusal bütünleşme; öğrenim düzeyi duygusal, bilişsel ve işle bütünleşme ölçeği geneli ve son olarak medeni durum otokratik sınıf yönetimini benimseme düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farka neden olmaktadır. Elde edilen bulgular mevcut alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bulgulara dayanarak bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, işle bütünleşme, sınıf yönetimi, beden eğitimi ve spor.

ABSTRACT

MASTER THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WORK ENGAGEMENT AND CLASSROOM MANAGEMENT STYLES

Ayşe YAKUT YÖN

Batman University Graduate Education

Institute Department of Physical Education and Sports

Advisor: Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ

2025, 60 Sayfa

This study reveals the levels of work engagement and the adoption of classroom management styles among physical education and sports teachers, investigates the association between these two variables, and compares them by demographics. To this end, the study, grounded in a quantitative paradigm, employed descriptive, correlational, and causal-comparative designs. The study population includes 429 physical education and sports teachers working in the central district of Batman, while the sample comprised of 202 teachers conveniently selected from this population. Data were collected using a "*Personal Information Form*," the "*Engaged Teacher Scale*," and the "*Classroom Management Styles Scale*". Prior to data analysis, the distribution was evaluated and the findings showed that it did not follow a normal distribution. Thus, outliers were identified and removed, resulting in the exclusion of data from nine participants. Subsequent analyses were conducted on data from 193 participants. The findings can be summarized as follows: The most frequently adopted classroom management style among physical education and sports teachers was the "protective" style, while the least adopted was the "laissez faire" style. Furthermore, the findings revealed high levels of work engagement among the participants. Statistically significant but very low positive correlations were identified between the adoption of the protective classroom management style and emotional engagement, cognitive engagement, and overall work engagement; as well as between social engagement with students and the adoption of the democratic classroom management style. Comparisons based on demographic variables indicated that gender significantly affected emotional engagement, educational level significantly influenced emotional, cognitive, and overall work engagement, and marital status significantly impacted the adoption level of the autocratic classroom management style. The findings were discussed in relation to the existing literature, and several recommendations were made based on the results.

Keywords: Teacher, work engagement, classroom management, physical education and sports.

ÖNSÖZ

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanmasında emeği geçen, bana destek olan ve her an yanımda hissettiren herkese en içten teŐekkürlerimi sunarım.

Öncelikle, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ' ye sonsuz Őükranlarımı sunuyorum.

Hayat yolculuğumda en büyük destekçim olan sevgili eŐim Ömer YÖN'e teŐekkür ederim. Her zaman varlığıyla mutluluk kaynağım olan sevgili oğlum Mustafa Sadık YÖN'e en derin sevgilerimi sunuyorum. Ayrıca beni daima destekleyen, sevgileri ve dualarıyla yanımda olan aileme de en içten teŐekkürlerimi sunarım. Bu zorlu ve emek dolu süreçte yanımda olan, bana inanan ve destekleyen tüm dostlarıma ve akademik yolculuğumda bana katkı sağlayan herkese sonsuz teŐekkürler.

Ayşe YAKUT YÖN
BATMAN-2025

İÇİNDEKİLER

İçindekiler Tablosu

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Cümlesi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Sayıtlar.....	4
1.6. Tanımlar	5
2. KAYNAK ARAŞTIRMASI	6
2.1. İşle Bütünleşme	6
2.1.1. İşle bütünleşmenin tanımı ve tarihsel gelişimi	6
2.1.2. İşle bütünleşmenin benzer kavramlarla ilişkisi	7
2.1.2.1. Örgütsel bağlılık	7
2.1.2.2. Örgütsel vatandaşlık	8
2.1.2.3. İşkoliklik.....	8
2.1.2.4. İşe bağlılık	9
2.1.2.5. Akış (İşe kendini kaptırma)	9
2.1.2.6. İş tatmini.....	10
2.1.3. İşle bütünleşmenin boyutları	10
2.1.4. İşle bütünleşme yaklaşımları	11
2.1.4.1. Rol benimseme yaklaşımı.....	11
2.1.4.2. Bütünleyici yaklaşım	12
2.1.4.3.Tükenmişlik (Tükenmişlik antitezi) yaklaşımı.....	12
2.1.4.4. Schaufeli'nin işle bütünleşme modeli.....	12
2.1.4.5. Saks'ın çok boyutlu bütünleşme modeli.....	13
2.1.5. Eğitimde kurumlarında işle bütünleşmenin önemi	13
2.2. Sınıf Yönetimi	15
2.2.1. Sınıf yönetiminin amacı	15

2.2.2. Sınıf yönetimi boyutları.....	16
2.2.3. Sınıf yönetimi modelleri.....	19
2.2.3.1. Tepkisel model.....	19
2.2.3.2. Önlemsel model.....	20
2.2.3.3. Gelişimsel model.....	21
2.2.3.4. Bütünsel model.....	21
2.2.4. Sınıf yönetim stilleri.....	22
2.2.4.1. Otoriter sınıf yönetim stili.....	22
2.2.4.2. Koruyucu sınıf yönetimi stili.....	23
2.2.4.3. Demokratik sınıf yönetimi stili.....	23
2.2.4.4. İlgisiz sınıf yönetimi stili.....	24
2.2.5. İşle bütünleşme ile ilgili yurtiçinde yapılan bazı çalışmalar.....	24
2.2.6. İşle bütünleşme ile ilgili yurtdışında yapılan bazı çalışmalar.....	25
2.2.7. Sınıf yönetimi stilleri ile ilgili yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar.....	26
2.2.8. Sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili yurtdışında yapılan bazı araştırmalar.....	28
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Deseni.....	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4. İşle Bütünleşme Ölçeği.....	32
3.5. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği.....	32
3.6. Veri Toplama.....	33
3.7. Veri Analizi.....	33
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....	35
5.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	47
5.1. Sonuçlar.....	47
5.2. Öneriler.....	50
KAYNAKLAR.....	53
EKLER.....	61
EK 1. Batman Üniversitesi Etik Kurulu İzni.....	61
EK 2. Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni.....	62
EK 3. İşle Bütünleşme Ölçeği ve Yazar İzni.....	63
EK 4. Sınıf Yönetimi Stilleri ve Yazar İzni.....	64
EK 5. Kutu grafikleri.....	65

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. Örneklemin demografik özellikleri	31
Çizelge 2. Basıklık-çarpıklık	33
Çizelge 3. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan aralıklar	34
Çizelge 4. Betimsel istatistikler	35
Çizelge 5. İşle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler	37
Çizelge 6. Sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılması	38
Çizelge 7. İşle bütünleşme düzeyinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılması.....	39
Çizelge 8. Sınıf yönetimi stillerinin okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılması	39
Çizelge 9. İşle bütünleşme düzeyinin okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılması	40
Çizelge 10. Sınıf yönetimi stillerinin öğrenim durumu değişkeni bağlamında karşılaştırılması	41
Çizelge 11. İşle bütünleşme düzeyinin öğrenim durumu değişkeni bağlamında karşılaştırılması	41
Çizelge 12. Sınıf yönetimi stillerinin medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılması. 42	
Çizelge 13. İşle bütünleşme düzeylerinin medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılması	43
Çizelge 14. Sınıf yönetimi stillerinin kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılması	44
Çizelge 15. İşle bütünleşme düzeylerinin kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılması	45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma modeli..... 30



1. GİRİŞ

Sınıf eğitim ve öğretim etkinliklerinin meydana geldiği, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı olarak iletişimde buldukları bir ortam, ortak bir hayat odağı olarak nitelendirilmektedir (Demirtaş, 2006). Sınıfta çeşitli özelliklere sahip öğrenciler bireysel ve grup öğrenme deneyimlerini tecrübe etmektedir. Bu bağlamda öğretimin temel işlevi, öğretmenin güdüm ve yönetimi altında gerek öğrenci- öğrenci gerekse de öğrenci- öğretmen iletişimini kendi özgün atmosferine sahip biçimde ve kontrollü ortamlarda gerçekleştirmektir (Balcı, 2014). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin haftalar boyunca devam ettiği sınıfta, öğrencilerin yaşamının önemli bir bölümü geçmekte ve öğretmen ile öğrenciler belirlenen hedef ve program çerçevesinde, sınıf yaşamına dâhil olurlar (Aydın, 2017).

Sınıf; öğrencilerin aile ortamından sonra ilk kez sosyal ilişkiler kurduğu, bireysel farklılıklarını ortaya koyduğu ve çeşitli beceriler kazandığı gelişimsel bir ortamdır. (Demirtaş, 2015). Şişman'a (2002) göre ise sınıf, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçları gerçekleştirmek için farklı zekâ ve yeteneklere sahip bireylerin ortak bir mekânda bulunduğu bir yaşam alanıdır. Ortak hedefleri öğrenmek olan çeşitli kişilik özelliklerine sahip öğrenciler, onları yönlendiren, onlara rehberlik eden bir öğretmene ihtiyaç duyarlar; bu nedenle de öğrenciler sınıf adı verilen ortamda bir araya gelirler (Dağ ve Göktürk, 2017). Bilindiği üzere sınıf öğretmen ve öğrenciler arasındaki önemli bir etkileşim ortamıdır ve bu nedenle sınıf eğitim-öğretim sürecinde belirleyici bir nitelik taşır. Bu öneme binaen öğrenme-öğretme etkinliklerinin amaçlarının gerçekleşebilmesi için uygun bir sınıf ortamının oluşturulmasının, sürdürülmesinin ve etkili bir şekilde yönetilmesinin gerekli olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2006).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı biçimde sürdürülmesinde kritik bir rol üstlenen sınıf yönetimi aynı zamanda öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış geliştirme süreçlerinde de önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2017). Sınıf yönetimi ek olarak akademik bilgi edinimi, bilişsel yeterliliklerin artırılması ve duyuşsal özelliklerin gelişimi üzerinde de belirleyici bir etkiye sahiptir (Dinçer ve Akgün, 2015). Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterlikleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili ve başarılı biçimde sürdürülebilirliği için önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Şişman, 2002). Dolayısıyla sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin temel yeterlik alanlarından biri olduğu ve eğitim – öğretim sürecinin etkililiği açısından oldukça kritik bir rol oynadığı

söylenbilir (Evertson ve Weinstein, 2006). İfade edildiği üzere etkili bir sınıf ortamı ve yönetimi, öğrenme sürecinin verimliliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenin motivasyon düzeyi ve yeterlilik algısı önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen yeterliliğinin artması, öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşım benimsenmesini, eğitsel reformlara yönelik olumlu tutum geliştirilmesini ve öğretmen doyumunun artmasını desteklemektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Sınıf ortamlarında çeşitli içsel, dışsal ve çevresel faktörlerin yönetilmesi öğretmenler için zorlu bir süreç olup, bu süreç yüksek düzeyde motivasyon gerektirmektedir. Örgütsel ve bireysel başarının önemli bir unsuru olarak değerlendirilen motivasyon, öğretmenin enerjik, yenilikçi ve risk almaya istekli olmasını sağlayarak öğretim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Deniz ve Erdener, 2016). Düşük yeterlik inancına sahip öğretmenlerin hem kendi motivasyonlarını sürdürme hem de öğrencilerini motive etme düzeyleri sınırlıdır. Bu durum, sınıf yönetimini doğrudan etkileyen çaba göstermeme ve etkinliklerden kaçınma gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Öğretmenler için motivasyon gibi önem arz eden bir diğer unsur da işle bütünleşmedir (Dilekçi ve Limon, 2020). İşle bütünleşme Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından bireyin işine karşı gösterdiği yüksek düzeyde enerji, zihinsel dayanıklılık ve adanmışlık durumu olarak tanımlanmaktadır. İşle bütünleşmenin yüksek düzeyde olduğu çalışanlar, sorumlulukları dahilinde olan görevlerini coşku ve bağlılıkla yerine getirir, karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler üretir ve iş performansında üstünlük sergilerler (Bakker ve Demerouti, 2008). Eğitim kurumlarındaki çalışanlar için de büyük önem arz eden işle bütünleşmenin pozitif örgütsel çıktılar ortaya koyduğu alanyazındaki araştırma bulgularına da yansımaktadır (Dilekçi vd, 2025). Dolayısıyla işle bütünleşmenin sınıf yönetimi stilleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde ulaşılabilen kaynaklarda işle bütünleşme ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.1.Problem Cümlesi

Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile onların sınıf içerisinde uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda işle bütünleşmeleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetim stillerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetim stilleri; cinsiyet, okul düzeyi, öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İşle bütünleşme; bireyin işine olan bağlılığını, işini yerine getirirken yaşadığı tatmini ve işine yönelik istekliliğini ifade eder. Çalışanlar, işlerine duygusal ve bilişsel olarak bağlandıklarında ve görevlerini yerine getirmek için gerekli olan beklentileri ve gereklilikleri açık bir şekilde bildiklerinde, sorumluluklarını yerine getirmek için gereken tüm çabayı gösterirler. Ayrıca işlerini yürütürken iş arkadaşlarıyla birlikte olmaktan ve onlarla önemli bir işin parçası olduklarını hissetmekten güç alırlar. Bunun yanı sıra, kişisel gelişim ve ilerleme fırsatlarının varlığı, çalışanların işlerine olan bütünleşmelerini güçlendiren etmenler arasında yer alır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, büyük ölçüde sınıflarını etkili bir şekilde yönetme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Sınıf yönetiminin temel amacı öğretim sürecinin etkin, verimli ve sistemli bir biçimde yürütülmesini sağlamaktır. Bu bağlamda öğrencilerin en uygun fiziksel koşullarda eğitim alması, öğrenme ortamında kendilerini güvende ve motive hissetmeleri ile öğretmene duydukları güvenin sağlanması sınıf yönetimi süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Günümüzde değişen ve dönüşen eğitim perspektifi ışığında sınıf yönetimi katı disiplin uygulamalarından ziyade, öğrencilerle etkileşim odaklı bir yapı çerçevesinde ele alınmalıdır. Çağdaş sınıf yönetimi anlayışı, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenler tarafından etkili etkileşim yöntemleriyle yönetilmesini öngörmektedir (Bilir, 2014). Sınıf yönetiminin merkezinde öğretmen ve öğrenci yer almaktadır. Bunlarla beraber sınıf ortamının güvenli, rahat ve öğretime uygun bir şekilde yapılandırılması, öğrenci davranışlarının eğitimin amaçları doğrultusunda yönlendirilmesi ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi gibi unsurlar sınıf yönetimi uygulamalarıyla sağlanmaktadır. Bu bağlamda etkili bir sınıf yönetimi öğretmen-

öğrenci ilişkisine dayalı sosyal etkileşimi içermekte olup öğrencilerin duygu ve düşüncelerini baskı veya zorlama ile değil aksine rehberlik yoluyla şekillendirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirme, öz değerlendirme ve bireysel kontrol mekanizmalarını içselleştirmelerine katkı sağlayan bir araç olarak da değerlendirilebilir (Erçoşkun, 2011). Ulaşılabilen kaynaklarda öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin sınıf yönetimi stillerine nasıl yansıdığına dair bir inceleme, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek hem de sınıf içi öğrenme ortamlarının niteliğini artırmak açısından önem arz etmektedir. Söz konusu araştırma, alanyazına katkı sağlayarak eğitim ortamlarında daha etkili sınıf yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Batman ilinde yürütülmüş olup araştırma sonuçları Batman ili için genellenebilir.
- Veriler kesitsel bir çalışma çerçevesinde toplanmış olduğundan katılımcıların görüşleri yalnızca verilerin toplandığı zaman dilimindeki durumu yansıtmaktadır. Bu nedenle katılımcı görüşlerinde zaman içinde meydana gelebilecek olası değişiklikler, bu araştırmanın kapsamı dışında kalmaktadır.
- Araştırma verileri yalnızca nicel veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına hizmet ettiği,
- Katılımcıların veri toplama aracını yanıtlamada gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,
- Örneklem grubu için seçilen katılımcıların evreni temsil için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Sınıf yönetimi, öğrenim için öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren ve bu açıdan gerekli temel niteliklerin sağlanarak sürdürülebilirliğin olduğu ve olması gerektiği bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2017).

İşle bütünleşme, örgüt üyelerinin özlerini, duygusal ve bilişsel tüm yönlerini mevcut iş rollerine entegre etmesi. Bir başka ifadeyle işin gerekli kıldığı yapıya mensup olan çalışanların kendilerini psikolojik, teknik, psikomotor olarak bütünleştirdikleri alanların toplamı olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990).



2. KAYNAK ARAŞTIRMASI

2.1. İşle Bütünleşme

2.1.1. İşle bütünleşmenin tanımı ve tarihsel gelişimi

Work Engagement terimi Türkçe kaynaklara genellikle “işe tutku”, “işe ilgi”, “işe bağlılık”, “işe katılım” veya “işle bütünleşme” gibi ifadelerle tercüme edilmiştir (Ertemli, 2011). İlk olarak Goffman (1959) tarafından tanımlanan “rol benimseme” terimi, işle bütünleşme ile ilişkili olarak ifade edilmeye başlanan ilk kavramlardandır. Goffman’a göre rol benimseme, bireyin rol aktivitesine doğal bir bağlılık göstermesini ve rolünü kabul etmesini ifade eder. Bu durum belirli bir dikkat ve çaba gerektirir. Kişi ile rol arasındaki sınırların belirsiz olduğu davranışlar, rol benimsemenin bir işareti olarak kabul edilirken, kişi ile reddedilen rol arasındaki ayırım ise rolün dışına çıkmanın bir göstergesi olarak değerlendirilir (Bal, 2008).

Kahn (1990), Goffman’ın rol benimseme perspektifinden yola çıkarak bireylerin iş performansındaki farklılıkları ve bu farkların nerede ortaya çıktığını anlamak amacıyla bir teorik çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçevede “işle bütünleşme” terimini tanımlamıştır. Kahn, bu terimin ortaya çıkmasında Goffman’ın çalışanların iş ortamındaki rolleri ile kendi kişilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarından etkilendiğini belirtmiştir (akt. Callero, 1992). Kahn (1990) işle bütünleşmeyi “örgüt üyelerinin özlerini, yani bireylerin duygusal ve bilişsel tüm yönlerini mevcut iş rollerine entegre etmesi” şeklinde tanımlamıştır. McBain (2007) bu kavramı “bireylerin çalıştıkları organizasyona duyduğu bağlılık ve örgütsel başarının sağlanması için gösterdikleri çabalar” olarak ifade etmiştir. Rich ve diğerleri (2010) ise işle bütünleşmeyi “motivasyonel bir kavram” olarak ele almış ve bunun gerekçesini “bireylerin, rollerini yerine getirebilmek için kendi kaynaklarını ne derece yoğun ve kararlı bir şekilde tahsis ettikleriyle” açıklamışlardır. Whittington ve Galphin (2010) işle bütünleşmeyi “şirketlerin çalışanlarını motive etme, üretkenliği ve verimliliği artırma, iş güvenliği sağlama ve müşteri memnuniyetine hizmet etme amacı güden bir yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. May ve diğerleri (2004) ise işle bütünleşmeyi “bireyin çalışırken bilişsel yeteneklerini, duygusal tepkilerini ve davranışlarını işine yansıttığı bir durum” olarak açıklamışlardır. Genel olarak işle bütünleşme, bireyin işine yönelik algılarıyla ilişkilidir. Eğer bir birey işini, ilham verici ve enerji sağlayıcı bir faaliyet olarak görüyorsa, zamanını harcamaktan keyif alıyorsa ve bu uğraşı anlamlı ve önemli buluyorsa, o birey işle bütünleşmiş kabul edilmektedir (Akt. Kavgacı, 2014).

İşleriyle bütünleşmiş çalışanlar, işlerine yüksek derecede bağlı oldukları için daha fazla çaba gösterirler. Kahn'a göre, birey iş rolü içerisinde fiziksel, duygusal ve zihinsel enerjisini kullanırken, bu süreçte iş rolü ile dinamik ve anlamlı bir ilişki geliştirmektedir. Kahn (1990) işle bütünleşme kavramını, insanların rol performansları sırasında dikkatli, bağlı ve bütünleşmiş olduklarında yaşadıkları “tamamen orada olma” deneyiminden ayırmıştır. Bütünleşme kavramını bir beceri olarak (kişinin iş rolü içinde enerjisini kullanması) ruhsal bütünlüğün bir göstergesi olarak özel bir bilişsel durum olarak tanımlamıştır. Ayrıca, bütünleşmenin hem kişisel düzeyde (kişisel gelişim ve olgunlaşma) hem de örgütsel düzeyde (performans kalitesi) olumlu sonuçlara yol açtığını savunmuştur (Akt. Bakker, 2008).

2.1.2. İşle bütünleşmenin benzer kavramlarla ilişkisi

İşle bütünleşme kavramı, literatürde çeşitli örgütsel davranış kavramlarıyla yakın ilişki içerisinde ele alınmaktadır. Özellikle örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, işkoliklik, işe bağlılık, akış (işe kendini kaptırma) ve iş tatmini gibi kavramlar, işle bütünleşmeyle kavramsal düzeyde benzerlikler taşımasına rağmen, her biri özgün yönleriyle bu kavramdan ayrılmaktadır. Aşağıda, işle bütünleşmenin söz konusu kavramlarla olan ilişkisi kısaca açıklanacaktır.

2.1.2.1. Örgütsel bağlılık

Bağlılık terimi birine duyulan yakınlık, saygı ve sevgiyi ifade eden bir sözcük olarak kullanılır. Bireyin, başka birine duyduğu bağlılık durumunu, sadakat anlamlarını içerir (TDK, 2025). Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılığın farklı tanımlarıyla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlardan birine göre örgütsel bağlılık bir kişinin çalıştığı örgütün amaçlarını ve değerlerini benimsemesi, bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmesi ve örgütteki üyeliğini sürdürmek istemesini ifade eder (Durna ve Eren, 2005). İşle bütünleşme ise örgüte duyulan bağlılık yerine, yapılan işe olan bir bağlılığı vurgular. Bir başka ifadeyle örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgüte olan bağlılığına vurgu yaparken işle bütünleşme ise örgüt yerine, yapılan işin kendisine odaklanır (Leiter ve Maslach, 2003). Örgütsel bağlılık kavramında, bir bireyin mevcut işyerinde devam etmeyi istemesi, örgütün ilerlemesi için gönüllü bir çaba göstermesi ve iş yerine karşı sadakat göstermesi önemlidir. İşle bütünleşme konseptinde ise örgüte ya da işe sadakatten öte, çalışanın işini yapmaya zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak hazır olması, işine odaklanması ve işten keyif alması durumu öne çıktığı görülmektedir (Arı, 2011). Bu yönüyle, işle bütünleşme

ve örgütsel bağlılık birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olsa da bağlam ve motivasyon kaynakları bakımından farklılaştıkları söylenebilir.

2.1.2.2. Örgütsel vatandaşlık

Örgütsel vatandaşlık davranışları, resmi ödül sistemlerinde yer almasa da çalışanların örgüte fayda sağlayan ve örgütsel hedeflere katkı sunan eylemleri olarak ifade edilmektedir. Bir çalışanın kendi görev alanının dışında gönüllü olarak iş arkadaşına yardım etmesi, örgütsel vatandaşlık davranışı örneği olarak gösterilebilir (Organ, 1997). Alanyazında yazarlarca örgütsel vatandaşlık davranışı ile işle bütünleşme kavramları zaman zaman benzer olarak değerlendirilse de söz konusu kavramlar arasında belirgin farkların olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlıkta, çalışanın beklenmeyen ve gönüllü olarak gerçekleştirdiği davranışlar öne çıkarken, işle bütünleşmede ise odak noktası çalışanın kendi işini yerine getirirken sergilediği temel davranışlardır (Kular vd., 2008). Görüldüğü üzere söz konusu her iki kavram çalışanların örgütsel işleyişe olan katkıya vurgu yapsa da işle bütünleşme daha çok işin doğasına yönelik tutum ve davranışlarla ilişkilirken örgütsel vatandaşlık davranışları ise rol tanımının ötesine geçmeyi içerdiği söylenebilir.

2.1.2.3. İşkoliklik

İşkolik terimi ilk kez Oates'in 1971 tarihli *Confession of a Workaholic* adlı eserinde tanımlanmıştır. Oates (1971), iş bağımlılığını bir bağımlılık türü olarak ifade ederek iş bağımlısı bireylerin sürekli çalıştığını ve bu durumu kontrol edemediklerini vurgulamıştır. Oates, iş bağımlısı çalışanların iş yapma arzusunun aşırı olduğunu belirterek, bu durumun beden sağlığını, kişisel mutluluğu, ilişkileri ve sosyal işlevselliği belirgin şekilde etkilediğini savunmuştur. İş bağımlıları işlerini yaparken kendilerini zorlarlar ve bu durumdan haz almazlar. Buna karşın, işleriyle bütünleşen çalışanlar işlerini yaparken kendilerini zorlamazlar, çünkü bu süreçten keyif alırlar (Schaufeli vd., 2008). Bu bağlamda, işkoliklik zorlayıcı ve bir nevi sağlıksız bir çalışma biçimini ifade ederken işle bütünleşme ise işkolikliğe nazaran sağlıklı, gönüllü, tatmin edici bir iş deneyimini temsil ettiği söylenebilir.

2.1.2.4. İşe bağlılık

İşe bağlılık, bir çalışanın hayatının psikolojik düzeyde ne kadarını işe ayırdığını ifade eden bir terim olup işe bağlılık seviyesi yüksek olan çalışanların zihinsel ve inancaşal olarak işleriyle büyük ölçüde özdeşleşmiş olduğu söylenebilir (Dilekçi vd, 2025). Kanungo (1982) da benzer bir perspektifle işe bağlılığı, çalışanın işini hayatının merkezi haline getirerek işinin değerini ve önemini içselleştirmesi olarak tanımlamışlardır. İşe bağlılık, çalışanın işle ilgili değerleri benimsemesini, işine duygusal bir bağ kurmasını ve işiyle özdeşleşmesini ifade eder. Öte yandan, işle bütünleşme, işle ilgili potansiyelin performansla dönüşümüyle ilgili bir kavramdır (Öngöre, 2013). İşe bağlılık terimi, bir işin çalışanın ihtiyaçlarını karşılama kapasitesiyle ilgili bilişsel bir anlam içerirken, işle bütünleşme, iş sırasında sergilenen performansla bağlantılı bir kavramdır (Kavgacı, 2014). Bu doğrultuda işe bağlılık daha çok çalışanın işiyle kurduğu anlam ilişkisini ve özdeşleşme düzeyini yansıttığı söylenebilirken işle bütünleşme ise bu ilişkinin davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere çok düzeyli işe aktif katılıma dönüşmüş halini ifade ettiği söylenebilir.

2.1.2.5. Akış (İşe kendini kaptırma)

Akış terimi, bireyin işini yerine getirirken dış dünyadan tamamen soyutlanması, işine tamamen odaklanması ve zihnini sadece işle meşgul etmesini ifade eder (Heutte vd., 2021). Bireyler akış içindeyken zamanın nasıl geçtiğinin farkında olmazlar ve aynı zamanda yaptıkları işle ilgili herhangi bir ödül beklentisi de bulunmaz (Csikszentmihalyi, 1990). Akış durumu, bir bakıma işe kısa süreli, aynı zamanda yüksek bir bağlanmayı ifade eder. Diğer yandan, işle bütünleşmede bu bağlanma daha düşük seviyede, ancak daha uzun süreli ve sürekli bir şekilde gerçekleşir (Hallberg ve Schaufeli, 2006). İşle bütünleşme, kısmen akış kavramını da içeren bir terimdir. İşle bütünleşen çalışanlar, işlerini yerine getirirken zaman zaman akış durumu yaşayabilirler, ancak her akış halinde olan çalışanın işiyle fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bütünleştiğini söylemek mümkün değildir (Csikszentmihalyi, 1990; Bakker ve Demerouti, 2008). Bu yönüyle akış bir başka ifadeyle işe kendini kaptırma işle bütünleşme ile benzer deneyimsel unsurlar taşısa da başta süreklilik, bilinçli katılım ve duygusal derinlik olmak üzere farklı perspektiflerden birbirinden ayrılan iki farklı kavram olarak değerlendirilebilir.

2.1.2.6. İş tatmini

İş tatmini, bir çalışanın işini değerlendirirken ortaya çıkan duygusal durumu ifade eden bir kavramdır (Dilekçi, 2022; Limon vd., 2021; Locke, 1969). İş tatmini, çalışanın iş pozisyonuyla ilgili duyduğu memnuniyeti ifade eder (Eren, 2012; Rich, 2006; Yıldırım, 2024). İşle bütünleşme ise tamamen bireyin işiyle ilgilidir. İşle bütünleşme, çalışanın sadece iş tatmini duymasından veya örgüte sadakatle bağlı olmasından daha geniş bir kavramdır (Macey ve Schneider, 2008). İş tatmininin odak noktası, çalışanın işiyle ilgili duygusal değerlendirmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkan memnuniyetken, işle bütünleşmede odak noktası, işi yaparken sergilediği davranışlardır (Yıldırım, 2020). Bu bağlamda iş tatmininin işle ilgili duygusal bir sonuç olarak ortaya çıktığı görülürken işle bütünleşmenin ise çalışanın bağlı bulunduğu işe yönelik aktif katılımını ve sürekli motivasyonunu yansıtan dinamik bir süreç olduğu söylenebilir.

2.1.3. İşle bütünleşmenin boyutları

İşle bütünleşme terimi, alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde boyutlandırılmıştır (Rich, vd., 2010; Schaufeli vd., 2002). Leiter ve Maslach (2003) işle bütünleşmeyi tükenmişlikle karşıt boyutlar olarak tanımlayarak üç alt boyut içerdiğini ifade etmişlerdir. Schaufeli ve Bakker (2003) ise işle bütünleşme araştırmalarında yaygın olarak kullanılan UWES'te (Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği) kavramın "vigor" (dinçlik), "dedication" (adannışlık) ve "absorption" (kendini kaptırma) alt boyutlarından oluştuğunu belirtmişlerdir (Schaufeli ve Bakker, 2003). Kahn'a (1990) göre işle bütünleşme, fiziksel, duygusal ve bilişsel boyutlardan oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan işle bütünleşme ölçeği Klassen ve diğerleri (2013) tarafından Kuzey Amerika kültürel bağlamında geliştirilmiş olup Yerdelen ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İfadelerin dört boyutta toplandığı ölçek *duygusal bütünleşme, meslektaşlarla sosyal bütünleşme, bilişsel bütünleşme ve öğrencilerle sosyal bütünleşme* alt boyutlarından oluşmaktadır.

Duygusal bütünleşme boyutu, öğretmenlerin mesleklerine karşı hissettikleri coşku, tatmin ve anlam duygularını yansıtmaktadır. Bu boyut, öğretmenliğin yalnızca görev temelli bir faaliyet değil, aynı zamanda duygusal bir aidiyetle sürdürülen bir meslek olduğunu göstermektedir. Meslektaşlarla sosyal bütünleşme boyutu ise öğretmenlerin iş ortamındaki diğer öğretmenlerle kurdukları etkileşim, iş birliği ve sosyal destek ilişkilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla geliştirdikleri olumlu ilişkilerin işle bütünleşme

süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bilişsel bütünleşme boyutu, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken gösterdikleri zihinsel odaklanma, dikkat ve bilişsel meşguliyet düzeyini ifade etmektedir. Son olarak, öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutu, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları etkileşimsel bağları ve bu ilişkilerdeki samimiyet ile duyarlılık düzeyini yansıtmaktadır. Bu boyut, sınıf içi iletişimi destekleyen sosyal yönüyle, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin işle bütünleşme üzerindeki belirleyici etkisine işaret etmektedir (Klassen vd., 2013; Yerdelen vd., 2018).

2.1.4. İşle bütünleşme yaklaşımları

İşle bütünleşme kavramına ilişkin çeşitli kuramsal yaklaşımlar mevcuttur. Goffman'ın (1959; akt. Atilla ve Bal, 2009) geliştirdiği *rol benimseme yaklaşımı*, Whittington ve Galphin'in (2010) ortaya koyduğu *bütünleyici yaklaşım*, Maslach ve Leiter'in (1997) ileri sürdüğü *tükenmişlik yaklaşımı* Schaufeli'nin *işle bütünleşme modeli* ile Saks'ın (2006) *çok boyutlu bütünleşme modeli* bu kuramsal çerçeveler arasında yer almaktadır. Söz konusu yaklaşımlar aşağıda detaylı şekilde ele alınacaktır.

2.1.4.1. Rol benimseme yaklaşımı

1959'da ilk kez Goffman tarafından öne sürülen bir yaklaşıma göre bireyin üstlendiği rol ile sahip olduğu kişilik arasında uyum varsa birey rolü benimseme eğilimi gösterir; ancak uyumsuzluk durumunda ise bireyde rolü terk etme eğilimi ortaya çıkar. Başka bir deyişle birey, işyerindeki rolüyle kişiliği arasında önemli bir uyumsuzluk hissetmezse rolü kabul eder, ancak bir uyumsuzluk fark edilirse, rolü reddeder. İdeal motivasyonlara sahip olan bireyler, bir rolü benimseme eğilimindedirler (Goffman, 1959). Daha sonra Kahn (1990), Goffman'ın fikirlerinden hareketle bireylerin kişiliklerini iş performanslarına kattıkları ölçüde işle bütünleşme olacağını savunmuştur. Kahn'a (1990) göre söz konusu bu bütünleşme gerçekleştiğinde, çalışanlar kendilerini fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak işlerine daha iyi verebilirler. Bu yaklaşım işle bütünleşmenin kişisel roller ile iş rolleri arasındaki uyumun önemini vurgu yapmaktadır (Rich vd., 2010). Yukarıda ifade edilen bakış açısıyla ele alındığında öğretmenlerin kendi değerleri, inançları ve kişilik özellikleriyle mesleki rollerini uyumlu bulmaları durumunda, işle bütünleşme düzeylerinin artacağı ve bu sayede de mesleki performanslarını daha etkili bir şekilde ortaya koyabilecekleri söylenebilir.

2.1.4.2. Bütünleyici yaklaşım

Whittington ve Galpin (2010) bütünleyici bir yaklaşım sunarak genel bir çerçeve oluşturmuşlardır. Bu yaklaşımda, makro ve mikro düzeyde bütünleşmeden bahsedilmektedir. Buna göre, bir örgütte makro düzeyde işle bütünleşme sağlanabilmesi için öncelikle mikro düzeyde işle bütünleşmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Örgütsel bütünleşme için öncelikle çalışanların işleriyle bütünleşmeleri gerekmektedir (Dilekçi ve Limon, 2020). Etkili bir insan kaynakları biriminin varlığı, yöneticilerin etkili liderler olmaları ve çalışanların yöneticilere güven duymaları, bütünleşmeyi artırır (Dilekçi vd., 2025). Artan işle bütünleşen çalışanlar, iş tanımlarının ötesinde örgütsel hedeflere yönelik yüksek performans gösterirler (Whittington ve Galpin, 2010). Bu bağlamda, okullarda öğretmenlerin bireysel düzeyde işle bütünleşmelerinin sağlanması, örgütsel hedeflerle daha güçlü bir uyum geliştirmelerine, eğitim ve öğretim süreçlerine daha üst düzeyde katkı sunmalarına olanak tanınması beklenmektedir.

2.1.4.3. Tükenmişlik (Tükenmişlik antitezi) yaklaşımı

İş tükenmişliği, uzun süreli iş stresiyle çalışanların ve çalıştıkları işlerin uyumsuzluğuyla ortaya çıkan psikolojik bir süreçtir (Maslach, 2003). Başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm örgütlerin etkili, başarılı ve verimli bir biçimde faaliyetlerine devam edebilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Dilekçi ve Kaya, 2021). Maslach ve Leiter'a (1997) göre işle bütünleşme, tükenmişliğin karşıtı, yani antitezi olarak kabul edilir. Bu perspektife göre çalışanların bütünleşme düzeyleri yükseldiğinde, tükenmişlik düzeyleri düşer (Maslach ve Leiter, 1997). Bireylerin işleriyle kurdukları ilişki, tükenmişlik ve bütünleşme arasında, doğrusal bir çizginin ters uçlarında yer alır (Leiter ve Maslach, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin artırılması, onların mesleki tükenmişlik riskini azaltarak hem öğretim kalitesini yükseltebileceği hem de öğretmenlerin iyi oluşlarını destekleyebileceği düşünülmektedir.

2.1.4.4. Schaufeli'nin işle bütünleşme modeli

Schaufeli'nin modeli, tükenmişlikten farklı bir yaklaşım sunan bir modele sahiptir. Schaufeli ve Bakker'a (2003) göre bütünleşme, tükenmişliğin tam tersi gibi görünse de bu iki kavramı aynı ölçekte değerlendirmek mümkün değildir. Schaufeli ve Bakker'a (2003) göre bir çalışanın tükenmişlik yaşamaması, otomatik olarak işiyle bütünleştiği anlamına gelmez. Benzer

şekilde bir çalışanın işle bütünleşme düzeyinin düşük olması, tükenmişlik yaşadığı anlamına gelmez. Schaufeli ve Bakker (2003) iki kavramı birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmenin gerekli olduğunu savunmaktadır. Daha önce tanıtımda da yer verildiği üzere işle bütünleşme işle ilgili olumlu, tatmin edici ve kişisel olarak doyurucu bir zihinsel durumdur (Schaufeli ve diğerleri, 2002). Dolayısıyla işle bütünleşme tükenmişlikten bağımsız ve kendine özgü bir kavramdır. Bu nedenle, Schaufeli ve Bakker, tükenmişlik ölçeklerinin işle bütünleşme düzeylerini bilimsel olarak ölçemeyeceğini belirterek, işle bütünleşme düzeylerini ölçmek için Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği'ni (Utrecht Work Engagement Scale-UWES) geliştirmişlerdir (Schaufeli ve Bakker, 2004). Bu model çerçevesinde, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin yalnızca tükenmişliğin yokluğuyla değil olumlu iş deneyimlerinin varlığıyla anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır.

2.1.4.5. Saks'ın çok boyutlu bütünleşme modeli

Saks (2006) işle bütünleşmeyi bireyin rol performansı ile ilişkili olan bilişsel, davranışsal ve zihinsel boyutları içeren bir yapı olarak tanımlamış ve işle bütünleşme düzeylerinin farklılaşmasının nedenini sosyal mübadele teorisiyle açıklamıştır. Bu teoriye göre, çalışanın örgüt ile olan bağlılığı arttıkça, işle bütünleşme de artar. Bu durum örgütün çalışanların isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılamasıyla ilgilidir. Örgüt çalışanların fiziksel, zihinsel ve davranışsal olarak örgüte adanmasını sağladığı ölçüde, çalışanların da örgüte karşı bağlılığı artar. Bununla birlikte sosyal mübadele teorisine göre, bireyler örgütlerinden ekonomik, duygusal ve sosyal kaynaklar aldıklarında, bunları örgüte geri ödemek isterler. Hem örgüt hem de bireyler karşılıklı değişim kurallarına uyduklarında daha güvenilir ve bağlı bir ilişki ortaya çıkar (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Başka bir deyişle çalışanlar örgüte karşı sorumluluk hissederler. Saks'ın Çok Boyutlu Bütünleşme Modelinin öngördüğü gibi örgütler çalışanların bilişsel, zihinsel ve davranışsal ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılıyorsa, çalışanların işle fiziksel, bilişsel ve duygusal bütünleşmeleri de aynı oranda artar. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan destekleyici örgütsel iklim oluşturması, öğretmenlerin mesleklerine daha yüksek düzeyde bütünleşmelerine olanak tanımaktadır.

2.1.5. Eğitimde kurumlarında işle bütünleşmenin önemi

İşle bütünleşme, çalışanın işine duyduğu bağlılıktan öte işini yerine getirirken tamamen var olabilme ve işine katkıda bulunma kapasitesini ifade eder (Dilekçi vd, 2025). Bu çerçevede

işle bütünleşme hem bireyin içsel dünyası hem de örgütün sürekliliği açısından kritik bir anlam ifade eder (Dilekçi ve Limon, 2020). İşle bütünleşme uzun süreli ve kalıcı bir olumlu etki yaratır. İşle bütünleşmenin olumlu örgütsel sonuçları göz önüne alındığında işle bütünleşmenin önemine vurgu yapmak gerekir. Çünkü işle bütünleşmenin birçok perspektifte işle ilgili anahtar rol içeren sonuçları bulunmaktadır (Öncel, 2007).

İş yaşamı ve bu yaşamın çalışanlar tarafından deneyimlenme biçimi hem onların sosyal yaşamlarını hem de iş yerindeki davranışlarını etkiler. Aynı zamanda, işle bütünleşmeleri ve refah düzeyleri üzerinde de farklı şekillerde etkili olur. İş hayatında meydana gelen olumsuzlukların bireyin iş ve sosyal yaşamındaki performans ve tatmin üzerindeki etkilerini azaltmak için "işle bütünleşme" önemlidir (Albrecht, 2012). İşiyile bütünleşmiş çalışanlar, enerjik ve olumlu bir şekilde işlerine bağlıdırlar ve işlerini etkili bir şekilde yerine getirdiklerini hissederler. Bu çalışanlar, iş aktiviteleriyle güçlü ve etkili bağlar kurarlar ve kendilerini daha yetkin ve işlerinin taleplerini daha iyi karşıladıklarını düşünürler. İşle bütünleşme, geçici bir durumdan ziyade sürekli ve yaygın bir özellik taşır ve bu durum, bütünlüklü bir duygusal-bilişsel durumu ifade eder (Öncel, 2007). Cropanzano ve Wright (2001) kişisel farklılıkları araştıran yaklaşımlarda çalışanların verimliliğini etkileyen faktörlerin mutluluk, esenlik ve özellikle esenliğin pozitif etkilerinin işlevselliği ile ortaya çıkan bir durum olduğunu belirlemişlerdir. Robert ve Davenport (2002) işle bütünleşmenin önemini açıklarken, "İşle bütünleşme, bireyin kendisinde var ettiği motivasyondan ötürü ortaya çıkan istek ve işine karşı gösterdiği bağlanma duygusudur. İşleriyle bütünleşen çalışanlar kendileri ve işleri arasında bağdaşlık duygusu kurarak işe daha iyi motive olurlar. Üstün performans göstererek, diğer personel veya personel gruplarından daha çok verimlilik arz eder ve müşterilerin, yapının isteklerini yerine getirme noktasında daha elverişli olmaktadır" ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca, Christian ve Slaughter (2007), işle bütünleşmenin yapısal bağlılığı tahmin etmede ve kişisel sağlıkla ilgili ön sezişlerde elzem bir önem taşıdığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işle bütünleşmeleri hem bireysel olarak mesleki doyum hem de örgütsel başarı açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. İşiyile bütünleşen öğretmenlerden mesleki sorumluluklarını daha içtenlikle yerine getirmeleri, öğrencileriyle daha güçlü ilişkiler kurmaları ve sınıf içinde daha etkin bir öğretim ortamı sağlamaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek düzeyde işle bütünleşmeleri, mesleki motivasyonu artırmakta ve dolayısıyla öğretim kalitesini doğrudan olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenin kendini işiyile bütünleştirmesi kendisinde psikolojik, ekonomik ve duygusal olarak çalıştığı eğitim kurumuna bağlılık yönünden olumlu bir etki ortaya çıkaracaktır. Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri neticesinde eğitim ve öğretime katkıları artacak,

yaptıkları işe bağlılıklarının artması sonucunda da elde edecekleri sonuçları daha güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya koyma, çabalarında yükselme ve kendi içsel güdü veya motivasyonları neticesinde harekete geçme ve sorumluluk alma gibi davranışlar ortaya çıkacaktır. Bu durum okulun demokratik ve kültürel iklim yapısını olumlu bir şekilde etkilemekle beraber hem okul idaresinin hem de öğretmenlerin birbirlerine karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayacaktır.

2.2. Sınıf Yönetimi

Sınıf, öğrencilerin eğitim süreçlerinde bir araya geldikleri yer olarak tanımlanabilir; bu eğitim süreçleri öğrencilerin akranlarıyla zaman geçirmeyi, etkinliklere katılmayı ve öğrenmeyi içerir (Erdoğan, 2017). Sınıf içinde planlanan aktivitelerde öğretmen rehberlik eden bir rol oynar (Dilekçi vd., 2021) ve etkili, istenen eğitimin gerçekleşmesinde öğretmenin sınıf yönetim becerisi öne çıkar. Sınıf yönetimi, eğitim sürecinin başlangıcından önce gerçekleştirilen planlamadan, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek materyallerin düzenlenmesine, sınıf kurallarının belirlenmesinden sınıf düzeninin sağlanmasına kadar geniş bir yelpazede yer alan bir dizi etkinliği kapsamaktadır. Bu süreç, aynı zamanda öğrenci davranışlarını olumlu bir şekilde değerlendirmek amacıyla uygun bir ortamın oluşturulmasını da taşımaktadır. Bu bağlamda etkili sınıf yönetimi yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen sağlıklı bir öğrenme ortamının temelini oluşturur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlikleri, eğitim sürecinin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır (Celep, 2002; Evertson ve Weinstein, 2006; Aydın, 2017; Erdoğan, 2017; Özdemir, 2017).

2.2.1. Sınıf yönetiminin amacı

Sınıf yönetiminin ilk ve temel amacının öğrencileri eğitimin amaçlarına ulaştırarak etkili ve uygun bir öğrenim ortamı oluşturmak olduğu söylenebilir. Bu amaca ulaşmak için sınıf yönetimi kapsamında, zamanın verimli kullanılmasını sağlamak, öğrencilerin öz disiplin ve öz yönetim becerilerini geliştirmek için öğretmen tarafından etkinlikler düzenler (Erden, 2005). Turan'a (2015) göre ise sınıf yönetiminin temel hedefi öğrenme ortamını düzenleyerek öğrenciler için olumsuz etkileri ortadan kaldırmak ve onların yaşamlarını daha keyifli hale getirmektir. Karip (2012) ise sınıf yönetiminin iki ana hedefe sahip olduğunu ifade ederek sınıf yönetimini şu şekilde açıklamaktadır: Birincisi, sınıf içinde öğrencilerin motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak, ikincisi ise öğrencilerin sorumluluk

duygusunu geliştirmek ve kendi kendine dzenleme yeteneğini kazandırmak. Karip (2012)'e göre sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta ğrenci motivasyonunu artıracak bir ortam oluşturulması ile ğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını dzenleyebilmeyi öğretmektir. Sınıfta ğretmenin amaçları, bireysel farklılıkları dikkate alarak dzenli, sistemli, demokratik ve uygun bir sınıf atmosferi yaratmak, öğrenciler arasındaki uyumu sağlamak, ğrenci etkileşimini artırmak, öğrenme süreçlerini denetlemek ve ortaya çıkan tüm sorunlarda rehberlik yapmaktır. Bu bağlamda sınıf yönetiminin temel amacının öğretmenin rehberliğinde öğrenmeyi kolaylaştıran, güvenli ve destekleyici bir ortam oluşturarak öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini en st düzeye çıkarmak olduğu söylenbilir.

2.2.2. Sınıf yönetimi boyutları

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetiminin boyutlara ayrılmasının farklı yazarlarca farklı biçimlerde yapıldığı görülmektedir. Sınıfın fiziksel özellikleri ele alınılacak ilk boyuttur. Bunlar; hijyen, renk, sıcaklık, genişlik, aydınlık, oturma dzenı vb. içerir. Okulun ve sınıfın mimari tasarımı, sınıf yönetiminde etkili olabilir (Erdoğan, 2017). Eğitim türü ve dersin hedefleri gibi değişkenler dikkate alınarak tasarlanan sınıfın fiziksel özellikleri, öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2017). Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için fiziksel ortamın ğretim sürecini destekleyici ve öğrencilerin dikkatini sürdürülebilir kılacak şekilde dzenlenmesi önerilir (zdemir, 2017). Örneğin sınıfın sıcak veya soğuk oluşu, ders konsantrasyonunu olumsuz etkileyebilir (Aydın, 2017). Sıcaklığın yanı sıra renkler de fiziksel ortam bağlamında ele alınan bir diğer unsurdur. Uzmanlara göre yapılan önerilerde ilkokuldan liseye kadar kullanılan renkler açık tonlardan olması; pembe, sarı ve turuncu gibi renkler ilkokuldan liseye kadar, lise ve st düzey okullarda ise mavi ve mavi-yeşil tonların tercih edilmesi önerilir. Bununla birlikte okul ve sınıfın temizliği, öğrencilerin kullanımını, çekiciliğini ve sınıfta kendilerini ev ortamında hissetmelerini sağlayabilir. Hijyen olmayan sınıf ve okullarda kalabalık ortamlar bulaşıcı hastalıkların hızla yayılmasına neden olabilir, bu yüzden temizlik büyük önem taşır (zdemir, 2017). Sınıf yönetiminin boyutları arasındaki fiziksel ortamda bahsedilmesi gereken bir diğer unsur da ortamın gürültüsüdür. Gürültü zihni yorar, işitme yeteneğini ve iletişimi engeller. Sınıflarda tavan yüksekliliği, tavan ve zemin kaplamaları, kullanılan malzemeler ses dalgalarının yayılmasını etkiler. Gürültüyü önlemek için öncelikle bu faktörleri dzenlemek gereklidir. Dersin sıkıcı olması ve öğrencilere fazla serbestlik tanınması da gürültüye yol açabilir. Öğrenci

sayısı, sınıf yönetimini önemli derecede etkileyen bir faktördür. Öğrenci sayısı, derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin, uygulanacak kuralların belirlenmesinde belirleyici bir rol oynar. Kalabalık sınıflarda genellikle anlatım yöntemine daha fazla başvurulurken, daha küçük sınıflarda bireysel öğretim yöntemleri daha yaygındır. Kalabalık sınıflarda öğrenci sayısını, öğretmenin oturma düzeniyle olumsuz etkilerini azaltabilir (Aydın, 2017). Bu çerçevede, sınıfın fiziksel ortamı yalnızca öğrenmenin gerçekleşeceği mekânsal koşulları değil, aynı zamanda öğrencilerin dikkat, motivasyon ve katılım düzeylerini de doğrudan etkileyen temel bir sınıf yönetimi boyutu olarak değerlendirilmektedir.

Sınıf yönetiminin ikinci boyutu planlamadır. Yıllık ve günlük planlamalar, derste kullanılacak kaynakların belirlenmesi ve derste uygulanacak yöntemin seçimini içerir (Başar, 2011). Eğitim-öğretim yılı başında, öğretmenler okutacakları derslere dair yıllık plan, ünite planı ve günlük planlarını oluştururlar. Bu planlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği genel amaçları uygulamaya dönüştürmek üzere hazırlanır. Yıllık planlar oluşturulurken kaynaklar, öğrenci düzeyi ve çevresel faktörler göz önüne alınarak tasarlanır. Ünite planları, öğrencilere hangi konuların, neden, nasıl, ne zaman ve hangi kaynaklarla öğretileceğini belirler. Günlük planlama ise öğretmenlerin bir gün boyunca gerçekleştireceği etkinlikleri detaylı bir şekilde planlamalarını içerir (Aydın, 2017). Bu bağlamda, öğretmenin etkili bir planlama süreci yürütmesi, sınıf yönetiminin önleyici bir boyutu olarak hem zamanı verimli kullanmasını hem de olası sınıf içi sorunları en aza indirmesini sağlar.

Sınıf yönetiminin üçüncü boyutu zamanın düzenlenmesidir. Bir ders saatinin etkili bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin devam-devamsızlığı bu kapsamda ele alınır. Ders saatinin daha verimli kullanılması, belirlenen plan doğrultusunda dersin tamamlanmasını ifade eder (Erkılıç, 2018). Öğretim sürecinde zamanın dört farklı boyutta işlediği belirtilir. Bu boyutlar ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanıdır (Ekici, 2017). Ders saatinin daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken faktörler şunlardır (Ekici, 2017):

- Öğretmen, amaçları net bir şekilde belirlemelidir.
- Öğrencilerin nitelikleri hakkında bilgi edinmeli ve bu nitelikleri göz önünde bulundurarak etkinlikler planlamalıdır.
- Öğretmen, derse zamanında ve istekli bir şekilde girmelidir.
- Öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenen sınıf kurallarına her zaman uyulmalıdır.
- Zamanı kötüye kullanmayı düşünen ve bu yönde çaba gösteren öğrencilere ödün verilmemelidir.
- Öğretmenin derste kullanacağı araç-gereçler önceden hazırlanmış olmalıdır.

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu sınıf içi ilişkidir. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve bu kuralların benimsenip uygulanması aşamalarını içerir. Sınıf etkinlikleri belirli bir kural seti çerçevesinde gerçekleşir ve bu sürecin en önemli unsuru sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasıdır. Sınıf kurallarının belirlenme sürecinde öğrencilerin aktif bir rol oynaması, kuralların benimsenmesi ve uygulanması yönünden daha faydalıdır. Kuralların belirli kriterlere göre oluşturulması, kuralların daha etkili olmasına katkı sağlar:

- Tüm kurallar net ve anlaşılır şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar uygulanabilir olmalıdır.
- Tüm kurallar belirli bir amaca yönelik olmalıdır.
- Emir cümleleri yerine nazik ifadeler kullanılmalı.
- Ödüller vurgulanmalı, cezalar değil.
- Sınıf yöneticisi, kurallara en başta uyması gereken kişidir (Erdoğan, 2017).

Sınıf yönetiminin beşinci boyutu ise davranış düzenlemesiyle ilgilidir. Bu boyut, öğrencilerin istenilen davranışları sergilemesi ve istenmeyen davranışların bastırılması aşamalarını içerir. Özdemir (2017), öğrencilerin istenmeyen davranışlarını tanımlamanın zor olduğunu belirtir. İstenmeyen davranışlar, ortama, duruma ve koşullara bağlı olarak değişebilir. İstenmeyen davranışları belirlemek için ölçütler geliştirmek, tanımlamada yardımcı olabilir. Bu ölçütler şunlardır:

- 1.Davranış, öğrencinin ve arkadaşlarının öğrenmesini engelliyor mu?
- 2.Davranış, öğrenci veya arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye atıyor mu?
- 3.Okul araç gereci veya arkadaşların eşyalarına zarar veriyor mu?
- 4.Davranış, öğrencinin diğer öğrencilerle toplumsallaşmasını engelliyor mu?

Akçadağ (2018)'e göre istenmeyen davranış belirlendikten sonra öğretmen, gerçek nedeni tespit etmeli ve buna uygun bir şekilde öğrenciye yanıt vermelidir. Bunlar şunlardır:

- Sorunlu davranışı göz ardı etmek
- Çevresel koşulları değiştirmek
- Etkinliği değiştirmek
- Destek sağlamak
- Düzenlemeyi değiştirmek
- Dikkat dağıtıcı unsurları kaldırmak
- Çocukların durumu değiştirmesine izin vermek
- Espri yapmak veya komik davranışlar sergilemek
- İlimli kontrol yöntemlerini uygulamak
- İşaret vermek

- Hareket etmek
- Dokunmak
- Yapılacak görevleri hatırlatmak ve davet etmek
- Sonuçlarla ilgili uyarı yapmak
- Akran grubu etkisini kullanmak
- Sert kontrol tepkileri
- İşlemler için uyarma
- Yaptırım

Öğretmen, uygulayacağı yöntemi iyi bir şekilde kavramalı ve sorunlarda öğrencinin yakın çevresi, ailesi ve sınıf dışındaki etkenlerin de rol oynayabileceğini göz önünde bulundurmalıdır (Aydın, 2017).

2.2.3. Sınıf yönetimi modelleri

Sınıftaki etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülmesi, sınıf yönetim modellerinin uygulanmasını gerektirir. Çünkü öğretmenler, eğitim ve öğretim yılı boyunca yalnızca bir dersten değil, tüm faaliyetleri tasarlamak, pratiğe dökmek ve bir karara bağlamak yükümlülüğündedirler (Sarıtaş, 2005). Bu çerçevede sınıf yönetim modelleri öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlar. Öğretmenler, öğrenci davranışlarını analiz edebilir ve onları yönetme konusunda daha etkin olabilirler (Akan, 2011). Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi modellerinin farklı yazarlarca farklı perspektifler ışığında ele alındığı ve birçok başlığa ayrıldığı görülmektedir (Başar, 2011; Glickman ve Tamashiro, 1980; Wolfgang ve Glickman, 1986). Başar (2011) sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel kategorilerine ayırabileceğini belirtmiştir.

2.2.3.1. Tepkisel model

Klasik yöntem olarak da bilinen bu model, etki-tepki prensibine dayanmaktadır. Bu modelin temel amacı, istenmeyen davranışları değiştirmektir. Bu model, genellikle bireyden çok gruba odaklanır. Ödül ve ceza uygulamalarını içerir. Bu modeli benimseyen öğretmenlerin öğretimden çok davranışlara daha fazla önem verdiği gözlemlenir. Derste sık sık kesintiler yapılarak davranış değişikliğine odaklanılır. Modelin zayıf bir yönü, her tepkinin karşı bir tepkiye neden olmasıdır (Erdoğan, 2017). Bu modelde negatif davranışın temelinde yatan sebepleri araştırmaktan çok, asıl önemli olan o davranışın ortadan kaldırılmasıdır. Bireyin

negatif davranışının nedeni sorgulanmaz; bu nedenle birey, davranışından ötürü doğrudan yargılanır (Şentürk, 2006). İstenilen davranışları gerçekleştirebilmek için negatif davranışa hemen ceza verilmesi ve olumlu davranışa ödüllendirme yapılması beklenir. Bu şekilde, aynı anda hem olumlu hem de olumsuz davranışı gören öğrenci, yaptıkları davranışlarla ödül-ceza sisteminin orantılı olduğunu fark eder (Yılman, 2006).

Tepkisel modele sıkça başvuran öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirmeleri önemlidir. Bazı öğretmenler, özellikle istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için fiziksel cezalara veya sözlü uyarılara sıkça başvurabilir. Ancak daha etkili olmak için bu tür tepkiler yerine davranışın nedeni sorgulanmalı ve gelişimsel özellikler dikkate alınmalıdır (Yüksel, 2013). Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmen, olumsuz davranışa ceza vermek yerine sorunların çözümünde ve nedenlerinde destek olur (Temel, 2006). Örneğin, öğrencinin derste konuşması (istenmeyen davranış) ve öğretmenin bu öğrenciyi teneffüse çıkarmaması (tepki) gibi durumlar, bu modeli açıklamak için örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda tepkisel modelin sınıf yönetiminde tek başına yeterli olmadığı, öğretmenin öğrenci davranışlarını sadece sonuçlarıyla değil, bununla birlikte nedenleriyle ele alarak daha kapsamlı ve gelişimsel bir perspektif benimsemesinin gerekliliği ifade edilebilir.

2.2.3.2. Önlemler model

Modelin temel hedefi, gelecekte ortaya çıkabilecek olumsuz davranışları önceden tahmin ederek bu davranışları engellemektir (Gündüz, 2004). Bu modelin uygulanması için öğretmenlere çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerini derinlemesine tanımalı, derslerine hazırlıklı olmalı, sınıfın fiziksel ortamını önceden kontrol etmeli ve genel hazırlığını yapmalıdır. Bu model, beklenmeyen sorunlara karşı çözüm önerileri sunmada yetersiz kaldığından zayıf yönü de bulunmaktadır (Bilir, 2014). Öğretmenlerin bu modeli etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için geniş bir deneyime ve uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir (Yılman, 2006). Bu nedenle önlemler model de bir yandan öğretmenin sınıfı proaktif bir yaklaşımla yönetmesini desteklerken öte yandan da bu yaklaşımın etkili olabilmesi için öğretmenin pedagojik becerisi, öğrenci bilgisi ve planlama yetilerinin güçlü olması büyük önem taşımaktadır.

2.2.3.3. Gelişimsel model

Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan bir model olup kurallardan ziyade öğrencilerin içsel gelişim özelliklerine odaklanılır. Öğrenciler ilkokul, ortaokul ve lise dönemlerinde farklı gelişimsel özellikler sergiledikleri için öğretmenler sınıf içinde çeşitli sınıf yönetimi stratejilerine başvurmalıdır (Demirtaş, 2015). Örneğin soyut ifadeler olan kurallar, ilkokul öğrencileri için içselleştirmekte zorlanabilecekleri bir tasarım olduğu için öğretmenler daha az kuralcı davranışlar sergilerler (Akan, 2011). Gelişimsel modelde sadece sınıf içi kurallar değil, aynı zamanda konu, yöntem ve materyal seçiminde de gelişimsel özelliklere de önem verilir (Erdoğan, 2017). Bu modelde olumsuz davranışlar karşısında empatiye başvurulur ve gelişim psikolojisi prensiplerine göre hareket edilir (Yaka, 2006). Bu bağlamda, gelişimsel modelin öğrenci davranışlarını anlamada cezaya dayalı yaklaşımlardan ziyade bireysel farklılıkları ve gelişim evrelerini esas alan, oldukça esnek ve öğrenciyi merkeze alan sınıf yönetimi anlayışını benimsediği söylenebilir.

2.2.3.4. Bütünsel model

Bütünsel model; tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modellerin birleştirilerek uygulandığı entegre bir modeldir (Yılman, 2006). Bu model hem bireysel hem de grup davranışları ile gelişimi dikkate almaktadır (Başar, 2011). Bu modelin öğretmene farklı koşullar altında farklı modelleri kullanma esnekliği sağlayarak diğer modellerden ayrılan yönleri vardır. Ancak bütünsel modelin, özellikle tepkisel modele göre daha az kullanılması ve öncelikle gelişimsel ve proaktif modellerden yararlanılması beklenir (Boydak, 2019).

Bütünsel sınıf yönetimi modeli, önceki üç modelin bir birleşimi olarak kabul edilebilir (Gündüz, 2004). Bu yaklaşım aynı zamanda sınıfın çevresinin sınıf içindeki etkilerini dikkate alarak, öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevrelerini de göz önünde bulundurur (Ağaoğlu, 2003). Bu yönüyle bütünsel model, öğretmenin hem öğrenci merkezli hem de çevresel faktörleri dikkate alan esnek ve çok boyutlu bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirmesine olanak tanımaktadır. Söz konusu bu hususlar da öğrenme ortamının daha kapsayıcı bir şekilde yapılandırılmasını sağladığı söylenebilir.

2.2.4. Sınıf yönetim stilleri

Öğrenciler öğretmenin verdiği bilgidan çok öğretmenin iletişim biçimi ve tutumlarından etkilenirler. Bu da onların düşünsel yaklaşımlarını ve tepkilerini şekillendirir (Küçükahmet, 2002). Öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri veya yöntemleri, bir eğitimcinin sınıfta ilişkileri ve öğrenme süreçlerini düzenleme konusundaki tutarlı davranışlarını yansıtan bir düzey olarak değerlendirilmektedir (Hesapçioğlu, 1998).

Öğretmenlerin yönetim stilleri liderlik araştırmalarına dayalı olarak eğitim yönetimi alanında çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. *Liderlik Dizini Teorisine* göre, öğretmenlerin yönetim tarzları genellikle otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak sıralanmaktadır (Kaya, 2008). Bu çalışmada ise Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiş ve Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin alt boyutları sınıflandırmaya esas teşkil etmiştir. Bunlar; “otoriter”, “koruyucu”, “demokratik” ve “ilgisiz” sınıf yönetimi stilleridir.

2.2.4.1. Otoriter sınıf yönetim stili

Otoriter sınıf yönetim stilinde, öğretmenin öğrencilere uyguladığı baskı ve kısıtlamalar ön plandadır (Bosworth, 1997). Öğretmen, öğrencilere karşı kesin sınırlar koyar ve sıkı bir disiplin anlayışını benimser; öğrencilerden itaat bekler. Kontrol tamamen öğretmenin elindedir (Erdoğan, 2017). Öğrencilerden beklenen itaat sağlanmadığında, disiplin kurulu müdahale edebilir. Sınıftaki masa düzeni genellikle düz sıralar şeklinde olup, öğrenciler ders boyunca oturur ve öğretmenin talimatlarını dikkatle takip eder. Öğrenciler, öğretmenin sözünün sorgusuz sualsiz kabul edileceğini bilir. Öğretim yöntemleri arasında tartışma gibi etkileşimli yöntemlere pek yer verilmez, bu da öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine engel olabilir. Öğrencilere nadiren övgü veya ödül verilir, sınıf dışı etkinlikler ise öğrencilerin öğrenmelerini engelleyeceği düşünülerek genellikle uygulanmaz. Sınıf içi kararlar genellikle öğretmen tarafından alınır ve öğrencilere ne yapacakları bildirilir bu da öğrencilerin inisiyatif kullanma becerilerini kısıtlar (Bosworth, 1997). Öğretmen, sınıftaki koşulları düzenleyerek istenilen hedefe ulaşmayı amaçlar, ancak öğrencilerin mutluluğunu sağlamak veya ilgilerini çekmek için herhangi bir önlem almaz. Baskıcı öğretmen, öğrencilerde güçsüzlük, güvensizlik, başkalarına bağımlılık ve sorunlardan kaçınma gibi olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir (Erdoğan, 2017).

Otoriter sınıf yönetimi stili, Aydın'ın (2017) belirttiği beş ana boyutta anlam kazanabilir:

- Kural belirleme ve uygulama

- Emir verme ve direktiflerle yönlendirme
- Yumuşak cezalar uygulama
- Yakın kontrol
- Dışlama ve soyutlama

2.2.4.2. Koruyucu sınıf yönetimi stili

Koruyucu sınıf yönetimi stili, öğretmenin öğrencilerine karşı aşırı yönlendirici ve müdahaleci bir tutum sergilediği sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Bu stilde öğretmen, öğrencilerin hata yapmasını engellemeye çalışır, sorun yaşamamaları için önleyici şekilde davranır (Aktan ve Sezer, 2018). Öğretmenin bu yaklaşımı, kısa vadede öğrencilerin güvenli ve düzenli bir ortamda bulunmalarını sağlasa da uzun vadede öğrencilerin bağımsızlık, öz-yeterlik, problem çözme ve sorumluluk alma gibi gelişimsel kazanımlarını sınırlayabilir (Başar, 2011). Koruyucu stil, özellikle küçük yaş gruplarında olumlu etkiler gösterebilir; çünkü bu yaş gruplarındaki öğrenciler daha fazla rehberliğe ve yapısal yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar (Aydın, 2017). Ancak, öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine uygun bir denge kurulmadığında, bu stilin aşırı korumacı yönü öğrencide dışa bağımlılık, düşük risk alma eğilimi ve düşük öz denetim gibi olumsuz davranışların gelişmesine neden olabilir (Charles, 2011).

2.2.4.3. Demokratik sınıf yönetimi stili

Demokratik sınıf yönetimi stili, öğretmenin sınıf yönetiminde rehberlik rolünü ön planda tuttuğu, öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katılımını teşvik ettiği ve sınıf kurallarının birlikte belirlendiği bir yaklaşımı yansıtır (Aktan ve Sezer, 2018). Bu yönetim stilinde öğretmen otoriter bir figür yerine, öğrenciyle karşılıklı saygıya ve iş birliğine dayalı bir iletişim sürecini seçer. Öğrencilerin düşüncelerine ve duygularına değer verilir. Karar alma, problem çözme ve sınıf içi kuralların oluşturulması gibi süreçlerde öğrencilerin fikir beyan etmeleri desteklenir (Başar, 2011). Demokratik sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmalarını, öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini ve sınıf ortamında aidiyet hissetmelerini sağlamada önemli katkılar sunar (Aydın, 2017). Bu modelde disiplin anlayışı cezaya değil, öğrencinin sürece katılımıyla geliştirilen ortak kurallara ve doğal sonuçlara dayalıdır (Charles, 2011). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif biçimde katılması, hem öğrenme motivasyonunu artırmakta hem de sosyal-duygusal gelişimi desteklemektedir (Aydın, 2017).

2.2.4.4. İlgisiz sınıf yönetimi stili

İlgisiz sınıf yönetimi stili, öğretmenin sınıf yönetiminde pasif, tepkisiz ve uzak bir tutum sergilediği bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yönetim stilinde öğretmen, sınıf içindeki davranışlara müdahalede bulunmamakta; disiplin sağlama, öğrenci rehberliği ve öğretim sürecinin yönetimi gibi temel görevlerini sınırlı düzeyde yerine getirmektedir (Aktan ve Sezer, 2018). Öğretmenin bu pasif yaklaşımı, sınıf ortamında öğrencilerle kurulan etkileşimin zayıflamasına, kuralların belirsizleşmesine ve öğrenme sürecinin düzensiz bir yapıya bürünmesine neden olabilir (Başar, 2011). İlgisiz yönetim tarzında öğretmen, çoğu zaman sınıf kontrolünü öğrencilerin inisiyatifine bırakır; bu durum, özellikle yönlendirmeye ve desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler açısından akademik ve sosyal uyum sorunlarını beraberinde getirebilir. Öğretmenin rehberlik rolünü yerine getirmemesi, öğrencilerde güven duygusunun azalmasına ve sınıf içi disiplinin bozulmasına yol açabilir. Charles'a (2011) göre, öğretmenin yönetim sorumluluğundan kaçındığı bu tarz, sınıf ikliminde kararsızlık ve düzensizlik yaratır; öğrenci başarısı üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir.

2.2.5. İşle bütünleşme ile ilgili yurtiçinde yapılan bazı çalışmalar

Dilekçi vd. (2025) *Öğretmenlerin Pozitif Öğretim Duyguları ile İş Performansları Arasındaki İlişkide İşle Bütünleşmenin Aracı Rolü*" başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin pozitif öğretim duyguları ile iş performansları arasındaki ilişkide işle bütünleşmenin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya 2023-2024 öğretim yılında Türkiye'de (Batman ili) resmî okullarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde) görevli olan 413 öğretmen katılmıştır. Araştırma kesitsel bir araştırma olup araştırmada değişkenler arası ilişkiler yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bulgular öğretmenlerin pozitif öğretim duygularının iş performansı ve işle bütünleşmeyi; işle bütünleşmenin de iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir. Son olarak, pozitif öğretim duyguları ile iş performansı arasındaki ilişkide işle bütünleşme aracı bir role sahiptir.

Turhan (2023) *"Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin İş Doyumları, İşle Bütünleşmeleri ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkiler"* başlıklı çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumunu, işle bütünleşme ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'nin sekiz ilinde (Elazığ, Konya, Kayseri,

Ankara, Malatya, Bingöl, Aydın ve Mersin) görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 507 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük, iş doyum ve işle bütünleşme ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. İş doyumunu ve işle bütünleşme düzeyleri arttıkça tükenmişlik durumunun azalacağı, kişisel başarının artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Elçi (2020) “*Algılanan Hizmetkâr Liderlik Davranışının Spor Kuruluşları Çalışanlarının Pozitif Psikolojik Sermayeleri ve İşle Bütünleşmeleri Üzerindeki Rolünün İncelenmesi*” başlıklı çalışmada, algılanan hizmetkâr liderlik davranışının spor kuruluşları çalışanlarının pozitif psikolojik sermayeleri ve işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 121 erkek (%60) ve 79 kadın (%40) olmak üzere toplam 200 gönüllü spor kuruluşu çalışanı ile yürütülmüştür. Yapılan istatistiksel analizler, algılanan hizmetkâr liderliğin çalışanların pozitif psikolojik sermayeleri ve işle bütünleşmeleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Algılanan hizmetkâr liderliğin çalışanların pozitif psikolojik sermayesi ve işle bütünleşmeleri üzerindeki yordayıcı etkisi incelendiğinde, hizmetkâr liderliğin pozitif psikolojik sermayeyi %8, işle bütünleşmeyi ise %80 oranında açıkladığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, algılanan hizmetkâr liderliğin pozitif psikolojik sermayeyi etkileyen önemli bir değişken olduğu ve işle bütünleşmenin en temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.6. İşle bütünleşme ile ilgili yurtdışında yapılan bazı çalışmalar

Greenier vd. (2021) “*Emotion Regulation and Psychological Well-Being in Teacher Work Engagement: A Case of British and Iranian English Language Teachers*” adlı çalışmasında, sıralı açıklayıcı karma yöntem yaklaşımını kullanarak, duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluşun işle bütünleşmenin yordayıcıları olarak rolünü incelemiştir. Çalışma örneklemi, 108 Britanyalı ve 255 İranlı İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Britanyalı ve İranlı öğretmenler arasında duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluşun işle bütünleşmeyi nasıl öngördüğüne dair farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek amacıyla çok gruplu yapısal eşitlik modelleme analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçüm değişmezliğini (hem metrik hem de skalar değişmezlik) doğrulamış ve üç ölçeğin temelinde yatan yapının her iki grupta (Britanyalı ve İranlı öğretmenler) aynı kuramsal yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca,

duygu düzenleme ve psikolojik iyi oluşun her iki grup için de işle bütünleşmeyi anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ancak, psikolojik iyi oluşun işle bütünleşmenin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, regresyon katsayılarında bazı kültürler arası farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak, psikolojik iyi oluş ile işle bütünleşme arasındaki ilişki Britanyalı öğretmenler için daha güçlüdür. Nitel veri analizi, Britanyalı ve İranlı öğretmenler arasındaki farklılıkları açıklamaya katkıda bulunan çeşitli kategori ve temaları ortaya koymuştur.

Choochom (2016) "*A Causal Relationship Model of Teachers' Work Engagement*" adlı çalışmasında Taylandlı öğretmenler için işle bütünleşme modelinin öncül faktörlerini ve sonuçlarını incelemektedir. Araştırmanın örneklemi, Bangkok Metropol yönetimine bağlı 417 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. İşle bütünleşme modelindeki nedensel ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik modelleme uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre bireysel kaynaklar (psikolojik bağışıklık ve içsel motivasyon) ve iş kaynakları (adalet iklimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, iş arkadaşlarından ve yöneticilerden alınan destek) işle bütünleşmeyi pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Model, öğretmen rol davranışındaki varyansın %70,9'unu ve örgütsel vatandaşlık davranışındaki varyansın %67,2'sini açıklamaktadır.

Bakker ve Bal (2010) "*Weekly Work Engagement and Performance: A Study among Starting Teachers*" adlı çalışma 54 Hollandalı öğretmen üzerinde yürütülerek onların haftalık işle bütünleşmeleri test edilmiştir. İş kaynaklarının motivasyonel potansiyeline ilişkin teorilere dayanarak, öğretmenlerin haftalık iş kaynaklarının haftalık işle bütünleşme düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve haftalık işle bütünleşmenin haftalık performansı yordadığını öngörülmüş. Elde edilen bulgular özerklik, yöneticilerle etkileşim ve gelişim fırsatlarının haftalık işle bütünleşme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, haftalık işle bütünleşme haftalık iş performansını pozitif yönde etkilemiştir. Ayrıca, anlık işle bütünleşme, bir sonraki haftanın iş kaynakları ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

2.2.7. Sınıf yönetimi stilleri ile ilgili yurtiçinde yapılan bazı araştırmalar

Yalçın (2020) "*Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki*" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul'da görev yapan 361 sınıf öğretmeni ile yürütülen çalışmada, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin

benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin, sınıf iklimi oluşturma yeterliklerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Katmış (2019) “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları*” adlı çalışmasında, Çorum’daki ortaöğretim düzeyinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada sınıf yönetimi anlayışı, otokratik, demokratik ve ilgisiz boyutları üzerinden değerlendirilmiştir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 1003 12. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Öğrencilerin algılarına göre, erkek öğrenciler kadın öğrencilere kıyasla öğretmenlerini daha ilgisiz bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kırbaç (2019) “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi*” adlı çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Malatya’da 985 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, ilişkisel model kullanılmış ve çeşitli ölçekler ile LGS puanları veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi anlayışını orta düzeyde, demokratik sınıf yönetimi anlayışını ise düşük düzeyde algıladığını göstermektedir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışının akademik başarı ve okul bağlılığı değişkenleriyle negatif, pasif ve aktif direnç değişkenleriyle ise pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışının ise okul bağlılığı ve akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul bağlılığının, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir.

Sungurtekin Ay (2019) “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Aydın-Nazilli’deki 311 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Demokratik

sınıf yönetimi anlayışının, iletişim becerilerinin kendini ifade etme, etkin dinleme ve iletişim ilkelerine uyma gibi alt boyutlarıyla pozitif yönde; otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları ile ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Varoğlu (2014) “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında, ilköğretim branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmada, seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 249 ortaokul branş öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında düşük düzeyde, ancak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Erkan (2009) “*İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”*” adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul’daki ilköğretim kademesinde görev yapan 230 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yaptıkları işten ve yönetimden duydukları iş doyumlarının artmasıyla demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Öte yandan, ücretle ilgili iş doyumunu ile otokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki başarı, saygınlık ve tanınma düzeyleri arttıkça demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının olumlu yönde, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarının ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Velilerin ve öğrencilerin ilgisizliğinden kaynaklanan iş doyumunu ile otokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif, demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında ise pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin cinsiyeti ile sınıf yönetimi anlayışı algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeni ile demokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, branş değişkeninin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı, ancak ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı ile anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir.

2.2.8. Sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili yurtdışında yapılan bazı araştırmalar

Yu ve Bikar (2023) tarafından gerçekleştirilen “*Preventing School Bullying: Examining the association between Classroom Management, Classroom Climate, and Relational Aggression and Victimization*” başlıklı araştırma müdahaleci, müdahaleci olmayan ve

etkileşimci sınıf yönetimi tarzları ile ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çin'in Shenzhen kentindeki 5 lisede görev yapan 42 öğretmen ve 2168 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin farklı sınıf yönetimi tarzlarını benimsemelerine rağmen, sınıflarında ilişkisel saldırganlık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretim yönetiminde genellikle müdahaleci, insan yönetiminde ise etkileşimci tarzı benimsediği belirlenmiştir. Sınıf iklimi alt boyutları ile ilişkisel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuş, özellikle dayanışma ve öğrenci desteği alt boyutlarının sınıf mağduriyetinin %25'ini açıkladığı ancak sadece ilişkisel saldırganlığa yönelik sınıf inançlarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Adedigba ve Sulaiman (2020) tarafından yapılan "*Influence of Teachers' Classroom Management Style on Pupils' Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State*" başlıklı araştırma Nijerya'daki öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının akademik başarı ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma örneklemini 250 ilköğretim öğretmeni ve onların öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgulara göre en yaygın kullanılan sınıf yönetimi tarzı otoriter stil olup, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin sınıf yönetimi tarzları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf yönetimi tarzı ile öğrenme motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve sınıf yönetimi tarzının öğrenme motivasyonunun %23,1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde, sınıf yönetimi tarzı ile akademik başarı arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve sınıf yönetimi tarzının akademik performansın %37,6'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

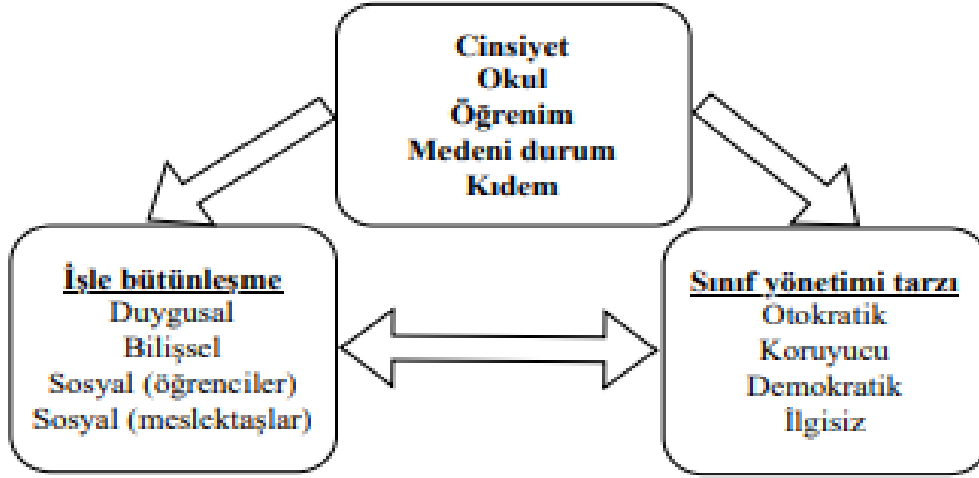
Koutrouba vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen "*Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions*" başlıklı araştırma Yunanistan'daki ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarını incelemeyi amaçlamaktadır. 418 öğretmenle yapılan nicel çalışmada, öğretmenlerin öğretim yönetiminde etkileşimci bir yaklaşım benimsedikleri, ancak davranış yönetiminde müdahaleci olma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının öğrenci davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hoon vd. (2017) tarafından yürütülen "*Communication Skills among Different Classroom Management Styles Teachers*" başlıklı çalışma, farklı sınıf yönetimi stilleri kullanan öğretmenlerin iletişim becerilerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Malezya'da 70 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada, müdahaleci sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenlerin, etkileşimci stil kullanan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın temel amacı beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile farklı sınıf yönetimi stillerini benimsemeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, ayrıca katılımcıların işle bütünleşme düzeylerini ve farklı sınıf yönetimi stillerini benimsemelerini ortaya koyarak, bu durumları çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada nicel araştırmanın üç farklı desenine başvurulmuştur. Değişkenler arası ilişkileri irdelemesi yönüyle “*ilişkisel tarama*” (Babbie, 2010), değişkenlerin düzeylerini ortaya koyması yönüyle “*betimsel tarama*” (Marczyk ve diğerleri, 2005) ve demografik değişkenler bağlamında karşılaştırmalar yürütmesi yönüyle ise “*nedensel karşılaştırma*” (Fraenkel ve Wallen, 2006) olarak değerlendirilebilir. Araştırma deseni aşağıdaki gibi resmedilebilir.



Şekil 1. Araştırma modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Mevcut araştırmanın evreni 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Batman ilinde görevli 429 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise söz konusu evrenden “*gelişigüzel örnekleme*” (Babbie, 2010) yöntemi ile ulaşılmış 202 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Gelişigüzel örnekleme erişimi kolay ve araştırmaya katılmaya istekli bireylerin seçilmesi esasına dayanan örnekleme yöntemlerinden biridir. Araştırmacı, zamansal ve mekânsal sınırlılıklar nedeniyle evrenin tamamına ulaşamadığında ulaşılabilirliği

en yüksek olan birimlerden örneklem oluşturur (Cohen vd., 2018). Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü çizelgesi göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan sayının evreni temsil açısından yeterli olduğu ifade edilebilir. Aşağıda çizelge 1’de örneklemin demografik özellikleri sunulmaktadır.

Çizelge 1. Örneklemin demografik özellikleri

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Cinsiyet	Kadın	87	43,1
	Erkek	115	56,9
Medeni durum	Evli	119	58,9
	Bekar	83	41,1
Okul	Ortaokul	120	59,4
	Lise	82	40,6
Öğrenim durumu	Lisans	155	76,7
	Yüksek lisans	47	23,3
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	51	25,2
	6-10 yıl	88	43,6
	11-15 yıl	46	22,8
	16-20 yıl	10	5,0
	21 yıl ve üzeri	7	3,5

Çizelge 1’e göre araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 87’si kadın (%43,1), 115’i erkektir (%56,9); 119’u evli (%58,9) ve 83’ü bekadır (%41,1). Katılımcıların 120’si ortaokul (%59,4), 82’si liselerde (%40,6) görev yapmaktadır. 155 katılımcı lisans mezunu (%76,7), 47 katılımcı yüksek lisans mezunudur (%23,3). Katılımcıların mesleki kıdemi göz önünde bulundurulduğunda, 51 katılımcı 0-5 yıl kıdeme (%25,2), 88 katılımcı 6-10 yıl kıdeme (%43,6), 46 katılımcı 11-15 yıl kıdeme (%22,8), 10 katılımcı 16-20 yıl kıdeme (%5,0) ve 7 katılımcı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir (%3,5). Son olarak, araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş ortalaması 33,64 (S.S.=6,45) düzeyindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “*Kişisel Bilgi Formu*”, ikinci bölümde “*İşle Bütünleşme Ölçeği*” ve üçüncü bölümde “*Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği*” yer almaktadır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

3.4. İşle Bütünleşme Ölçeği

Ölçek Klassen ve diğerleri (2013) tarafından Kuzey Amerika kültürel bağlamında geliştirilmiş olup Yerdelen ve diğerleri (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Özbildirime dayalı ölçek 16 ifadenin 4 boyutta toplandığı bir faktör yapısı sergilemektedir. Ölçek “*duygusal bütünleşme*” (4 ifade), “*meslektaşlarla sosyal bütünleşme*” (4 ifade), “*bilişsel bütünleşme*” (4 ifade) ve “*öğrencilerle sosyal bütünleşme*” (4 ifade) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin cevap seçenekleri 6’lı Likert tarzı olup “(1) *Asla*”, “(2) *Nadiren*”, “(3) *Bazen*”, “(4) *Sıklıkla*”, “(5) *Çoğunlukla*” ve “(6) *Her zaman*” şeklindedir. Ölçek ifadelerine “*Öğretim verirken, başarılı olabilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.*” örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacılar ölçeğin faktör yapısını birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğini ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ile ortaya koymuştur. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum iyiliği değerleri ($\chi^2_{(98)}=32,29$; $p<,05$; CFI=,98; GFI =,93; NFI=,96; SRMR=,036; RMSEA= ,059; 90% CI=,049-,069) ve faktör yük değerleri (>,50) olarak hesaplanmıştır. İkinci düzey faktör analizi neticesinde ise benzer biçimde uyum iyiliği değerleri ($\chi^2_{(100)}=40,06$; $p<,05$; CFI=,98; GFI=,93; NFI=,96; SRMR=,040; RMSEA=,060; 90% CI=,050-,070) ve faktör yük değerleri (>,50) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise ölçek geneli için $\alpha=,88$; duygusal bütünleşme ve bilişsel bütünleşme boyutları için $\alpha=,87$; öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutu için $\alpha=,81$ ve meslektaşlarla sosyal bütünleşme boyutu için $\alpha=,85$ olarak rapor edilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (DeVellis, 2017).

3.5. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Ölçek Bosworth (1997; Akt. Aktan ve Sezer, 2018) tarafından geliştirilmiş olup; Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan 12 ifade “*otoriter*” (3 ifade), “*koruyucu*” (3 ifade), “*demokratik*” (3 ifade) ve “*ilgisiz*” (3 ifade) sınıf yönetimi stillerini ölçmektedir. 5’li Likert tarzı ölçeğin cevap seçenekleri “(5) *Katılıyorum*”, “(4) *Kısmen katılıyorum*”, “(3) *Kararsızım*”, “(2) *Kısmen katılmıyorum*” ve “(1) *Katılmıyorum*” şeklindedir. Ölçek ifadelerine “*Öğrencilerim konu anlatımum sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.*” örnek olarak gösterilebilir. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliğini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenilirliği ise Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı aracılığı ile test etmişlerdir. Açımlayıcı faktör analizi

sonucunda ölçek 4 faktörlü bir yapı sergilemiş; doğrulayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=115,05/48$ (2,39) $p=,00$; RMSEA=,068; CFI=1,00; GFI=,99 ve NNFI=1,00 bu yapıyı doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise $\alpha=,69-$,71 aralığındadır. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur (DeVellis, 2017).

3.6. Veri Toplama

Veri toplama süreci Batman Üniversitesi Etik Kurulunun 2023/06-07 sayılı ve 08/11/2023 tarihli (Ek 1) ve Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün E-71214596-604.02-93889325 sayılı ve 08/01/2024 tarihli (Ek 2) izinleri doğrultusunda yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde çevrimiçi ve yüz yüze yöntemler birlikte tercih edilmiştir. Çevrimiçi veri toplama süreci Google Forms üzerinden yürütülmüştür. Katılımcılar veri toplama araçlarını tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplamıştır.

3.7. Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde SPSS 25 programından yararlanılmıştır. Veri seti analize hazır hale getirildikten sonra ilk olarak verinin dağılımı çarpıklık-basıklık katsayıları aracılığı ile kontrol edilmiştir. 202 beden eğitimi ve spor öğretmeninden toplanan verinin çarpıklık basıklık katsayıları meslektaşlarla ve öğrencilerle sosyal bütünleşme ve işle bütünleşme ölçeği genelinde $\pm 2,00$ aralığında olmadığından (George ve Mallery, 2019) normal dağılım sergilemediğine karar verilmiştir. Bu nedenle Field (2013) önerisi doğrultusunda kutu grafiği yöntemi ile ilgili değişkenlere ait uç değerler tespit edilmiştir. Yürütülen analiz 9 katılımcıya ait verinin uç değer olduğunu göstermiştir (Bakınız Ek-5). Uç değerler veri seti dışında tutularak analiz tekrar edilmiş ve araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık basıklık değerleri aşağıda çizelge 2'de gösterildiği üzere $\pm 2,00$ aralığında gerçekleşmiş olup verinin normal dağılımına işaret etmiştir. Takip eden analizler 193 katılımcıya ait veri seti üzerinde yürütülmüştür.

Çizelge 2. Basıklık-çarpıklık

Boyut/Ölçek	n	Çarpıklık	S.H	Basıklık	S.H
Otokratik sınıf yönetimi	193	-,33	,17	-,16	,35
Koruyucu sınıf yönetimi	193	-,91	,17	,70	,35
Demokratik sınıf yönetimi	193	-,21	,17	-,26	,35
İlgisiz sınıf yönetimi	193	,64	,17	,38	,35

Duygusal bütünleşme	193	-,46	,17	-,24	,35
Sosyal bütünleşme (meslektaş)	193	-,40	,17	-,51	,35
Bilişsel bütünleşme	193	-,51	,17	-,26	,35
Sosyal bütünleşme (öğrenci)	193	-,57	,17	-,46	,35
İşle bütünleşme (ölçek geneli)	193	-,25	,17	-,48	,35

Verinin normal dağılım varsayımını karşılaması nedeniyle araştırma değişkenlerine yönelik katılımcı görüşlerinin düzeylerini ortaya koymak için aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerleri, iki bağımsız grubun puanlarını karşılaştırmak için t-testi kullanılmıştır. Öte yandan, veri normal dağılım varsayımını karşılamakla birlikte kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırma yürütmek amacıyla Kruskal Wallis H testi tercih edilmiştir. Nitekim 16-20 yıl kıdem aralığında 10 katılımcı; 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında ise 7 katılımcı yer almaktadır. Bununla birlikte diğer kıdem aralıklarındaki katılımcı sayısının oldukça fazla olduğu görülmüş ve bu sebeple Huck (2019)'un önerisi doğrultusunda non-parametrik bir teste başvurulmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için ise Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Mills ve Gay, 2019). İlgili katsayının yorumlanmasında kullanılan ölçütler ise şu şekildedir (Singh, 2007): " $r \leq 20$ " çok düşük; " $r = 21-40$ " düşük; " $r = 41-69$ " orta ve " $r \geq 70$ " yüksek düzeyde ilişki. İstatistiksel olarak anlamlılık değeri ise $p < ,05$ olarak göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak, aritmetik ortalamaların yorumlanmasında aşağıda çizelge 3'te sunulmakta olan puan aralıkları kullanılmıştır.

Çizelge 3. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan aralıklar

Sınıf yönetimi stilleri ölçeği		İşle bütünleşme ölçeği	
Puan aralığı	Yorum	Puan aralığı	Yorum
1,00-1,80	Katılmıyorum	1,00-1,83	Neredeyse hiçbir zaman
1,81-2,60	Kısmen katılmıyorum	1,84-2,66	Nadiren
2,61-3,40	Kararsızım	2,67-3,49	Bazen
3,41-4,20	Kısmen katılıyorum	3,50-4,32	Sıklıkla
4,21-5,00	Katılıyorum	4,33-5,16	Çoğunlukla
		5,17-6,00	Her zaman

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sonuçları sunulmaktadır. Araştırma soruları doğrultusunda yapılan istatistiksel analizler ile katılımcıların görüşleri, belirlenen değişkenler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bulgular, araştırmanın amaç ve hipotezleri doğrultusunda sistematik bir şekilde sunulularak, elde edilen verilerin anlamlılık düzeyleri ve yorumlarıyla birlikte ele alınmıştır. Çalışmanın temel değişkenleri arasındaki ilişkiler ve farklılıklar çizelgeler yardımıyla desteklenerek açıklanmıştır.

Çizelge 4. Betimsel istatistikler

	Boyut/Ölçek	n	Min.	Mak.	\bar{x}	SS
Sınıf yönetimi stilleri ölçeği	Otokratik sınıf yönetimi	193	1,00	5,00	3,44	,88
	Koruyucu sınıf yönetimi	193	1,67	5,00	4,13	,70
	Demokratik sınıf yönetimi	193	1,00	5,00	3,29	,91
	İlgisiz sınıf yönetimi	193	1,00	5,00	2,77	,85
İşle bütünleşme ölçeği	Duygusal bütünleşme	193	3,00	6,00	5,00	,67
	Sosyal bütünleşme (meslektaş)	193	3,25	6,00	4,99	,67
	Bilişsel bütünleşme	193	3,00	6,00	5,05	,67
	Sosyal bütünleşme (öğrenci)	193	4,00	6,00	5,27	,56
	Ölçek geneli	193	3,75	6,00	5,08	,53

Çizelge 4 beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve işle bütünleşme ölçeklerinden elde ettikleri puanların betimsel istatistiklerini içermektedir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların otokratik sınıf yönetimi stiline ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,44$; $SS=,88$; *Kısmen katılıyorum*); koruyucu sınıf yönetimi stiline ilişkin puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,13$; $SS=,70$; *Kısmen katılıyorum*); demokratik sınıf yönetimi stiline yönelik puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,29$; $SS=,91$; *Kararsızım*) ve ilgisiz sınıf yönetimi stiline ilişkin puanların ise ($\bar{x}=2,77$; $SS=,85$; *Kararsızım*) olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin en sık başvurdukları sınıf yönetimi stiline koruyucu sınıf yönetimi; en az sıklıkla başvurdukları sınıf yönetimi stiline ise ilgisiz sınıf yönetimi stili olduğuna işaret etmektedir. Bu araştırmanın bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetiminde koruyucu ve demokratik yaklaşımları daha sık benimsediklerini, buna karşılık ilgisiz yönetim stillerine daha az başvurduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada ve öğrenci etkileşiminde daha yapılandırılmış, öğrenci merkezli yönetim anlayışlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Katmış ve Doğru'nun (2020) çalışmalarında öğretmenlerin en sık başvurdukları sınıf yönetimi stiline demokratik, en az tercih ettikleri stiline ise ilgisiz sınıf

yönetimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin koruyucu sınıf yönetimi stillerinin diğer sınıf yönetimi stillerine göre yüksek çıkmasının nedeni olarak beden eğitimi ve spor derslerinin yapıldığı öğretim alanlarının diğer derslere nazaran dış müdahalelere açık olması, istenmeyen durumlarla karşılaşma sıklığının fazla olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Çizelge 4'te ayrıca katılımcıların işle bütünleşme ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalamaları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların puanlarının aritmetik ortalaması duygusal bütünleşme boyutunda ($\bar{x}=5,00$; $SS=,67$; *Çoğunlukla*), sosyal bütünleşme (meslektaş) boyutunda ($\bar{x}=4,99$; $SS=,67$; *Çoğunlukla*), bilişsel bütünleşme boyutunda ($\bar{x}=5,05$; $SS=,67$; *Çoğunlukla*), sosyal bütünleşme (öğrenci) boyutunda ($\bar{x}=5,27$; $SS=,56$; *Her zaman*) ve ölçek genelinde ($\bar{x}=5,08$; $SS=,53$; *Çoğunlukla*) düzeyindedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin işle bütünleşme ölçek geneli ortalamalarının bu araştırmaya yakın bulgular elde edildiği farklı araştırmaların da olduğu görülmektedir (Dilekçi vd., 2025; Dilekçi ve Limon, 2020; Gün, 2017). Bu araştırmadaki bulgular incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin en yüksek olduğu boyutun *öğrencilerle sosyal bütünleşme* olduğu, buna karşın en düşük düzeyde bütünleşme sergiledikleri boyutun ise *meslektaşlarla sosyal bütünleşme* olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sosyal etkileşimlerinde öğrenci odaklı bir yaklaşım sergilerken, meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerde görece daha düşük bir bütünleşme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Bu ve benzeri çalışmalar, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin işle bütünleşme boyutları içerisinde özellikle öğrenciyle sosyal etkileşimde daha güçlü bir bağ kurduklarını, ancak meslektaşlarıyla olan ilişkilerinde daha sınırlı bir bütünleşme düzeyi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediklerini, ancak meslektaş etkileşimlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir. Söz konusu bulgular, öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini geliştirmeye ve mesleki etkileşim süreçlerini güçlendirmeye yönelik yapısal düzenlemelere ve destekleyici uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Çizelge 5. İşle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler

Boyut/Ölçek		OSY	KSY	DSY	İSY
DB	<i>r</i>	,07	,16*	-,03	,03
	<i>p</i>	,31	,02	,70	,70
	<i>n</i>	193	193	193	193
SB-M	<i>r</i>	,08	,12	,11	,04
	<i>p</i>	,24	,11	,13	,61
	<i>n</i>	193	193	193	193
BB	<i>r</i>	,03	,17*	,10	,09
	<i>p</i>	,63	,02	,18	,24
	<i>n</i>	193	193	193	193
SB-Ö	<i>r</i>	-,03	,05	,15*	,05
	<i>p</i>	,73	,46	,04	,51
	<i>n</i>	193	193	193	193
İB	<i>r</i>	,05	,15*	,10	,06
	<i>p</i>	,45	,03	,18	,41
	<i>n</i>	193	193	193	193

* $p < ,05$;

DB=Duygusal bütünleşme; SBM=Sosyal bütünleşme (meslektaşlarla); BB=Bilişsel bütünleşme; SBÖ=Sosyal bütünleşme (öğrencilerle); İB=İşle bütünleşme ölçek geneli; OSY=Otokratik sınıf yönetimi; KSY=Koruyucu sınıf yönetimi; DSY=Demokratik sınıf yönetimi; İSY=İlgisiz sınıf yönetimi

Çizelge 5'te beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler sunulmaktadır. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. İşle bütünleşme ölçeğinin duygusal bütünleşme boyutu ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında çok düşük düzeyli, pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,16$; $p < ,05$). Ancak, duygusal bütünleşme ile otokratik ($r=,07$; $p > ,05$), demokratik ($r=,03$; $p > ,05$) ve ilgisiz ($r=,03$; $p > ,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bulgular ayrıca işle bütünleşme ölçeği meslektaşlarla sosyal bütünleşme boyutu ile otokratik ($r=,08$; $p > ,05$), koruyucu ($r=,12$; $p > ,05$), demokratik ($r=,11$; $p > ,05$) ve ilgisiz ($r=,04$; $p > ,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, bilişsel bütünleşme ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r=,17$; $p < ,05$) söz konusu iken bilişsel bütünleşme ile otokratik ($r=,03$; $p > ,05$), demokratik ($r=,10$; $p > ,05$) ve ilgisiz ($r=,09$; $p > ,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutu ile demokratik sınıf yönetimi tarzı arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r=,15$; $p < ,05$) bulunmakta olup öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutunun otokratik ($r=,03$; $p > ,05$), koruyucu ($r=,05$; $p > ,05$) ve ilgisiz ($r=,05$; $p > ,05$) sınıf yönetimi stilleri ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Son olarak, işle bütünleşme ölçeği geneli

ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında çok düşük düzeyli, pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ($r=,15$; $p<,05$) bir ilişki bulunmakta olup; işle bütünleşme ile otokratik ($r=,05$; $p>,05$), demokratik ($r=,10$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,06$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çizelge 6. Sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	S.S.	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Otokratik	Kadın	84	3,51	,85	191	1,06	,29
	Erkek	109	3,38	,90			
Koruyucu	Kadın	84	4,22	,67	191	1,52	,13
	Erkek	109	4,06	,72			
Demokratik	Kadın	84	3,42	,84	191	1,73	,09
	Erkek	109	3,19	,96			
İlgisiz	Kadın	84	2,87	,86	191	1,45	,15
	Erkek	109	3,51	,85			

* $p<,05$

Çizelge 6'da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=1,06$; $p=,29$), koruyucu ($t_{(191)}=1,52$; $p=,13$), demokratik ($t_{(191)}=1,73$; $p=,09$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=1,45$; $p=,15$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğine işaret etmektedir. Doğan Burç (2006) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin ve yönetim davranışlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Ünlü ve Aydos (2010) tarafından yürütülen çalışmada ise beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmenler sınıf yönetimi davranışları bakımından erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek puanlar elde etmiştir. Bu iki araştırmanın bulguları, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediği konusunda alanyazında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Bu farklı sonuçlar, araştırmalarda kullanılan örneklemelerin sosyo-kültürel özellikleri, veri toplama araçları ve yöntem farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal algılar da öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çizelge 7. İşle bütünleşme düzeyinin cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
DB	Kadın	84	4,87	,70	191	-2,33	,02
	Erkek	109	5,09	,64			
SB-M	Kadın	84	5,01	,69	191	,25	,80
	Erkek	109	4,98	,66			
BB	Kadın	84	5,07	,67	191	,45	,65
	Erkek	109	5,03	,67			
SB-Ö	Kadın	84	5,33	,56	191	1,23	,22
	Erkek	109	5,23	,57			
İB	Kadın	84	5,07	,53	191	-,18	,86
	Erkek	109	5,08	,54			

* $p < ,05$

DB=Duygusal bütünleşme; SBM=Sosyal bütünleşme (meslektaşlarla); BB=Bilişsel bütünleşme; SBÖ=Sosyal bütünleşme (öğrencilerle); İB=İşle bütünleşme ölçek geneli

Çizelge 7’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,25$; $p=,80$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=,45$; $p=,65$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=1,23$; $p=,22$) ve işle bütünleşme düzeyleri ($t_{(191)}=-,18$; $p=,86$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Söz konusu bu bulguyla örtüşen araştırma bulguları alanyazında mevcuttur (Gün, 2017, Sezen, 2014). Bununla birlikte, erkek ve kadın beden ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme düzeyleri ($t_{(191)}=-2,33$; $p=,02$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin duygusal bütünleşme düzeyleri ($\bar{x}=5,09$; $S.S.=,64$) kadın meslektaşlarına göre ($\bar{x}=4,87$; $S.S.=,64$) daha yüksektir. Bu durum, erkek öğretmenlerin mesleki rollerine duygusal olarak daha fazla bağlandıklarını veya duygusal kaynaklarını mesleki bağlamda daha etkin kullandıklarını düşündürülebilir.

Çizelge 8. Sınıf yönetimi stillerinin okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Okul	n	\bar{x}	S.S.	sd	t	p
Otokratik	Ortaokul	118	3,41	,87	191	-,56	,57
	Lise	75	3,48	,90			
Koruyucu	Ortaokul	118	4,17	,68	191	1,02	,31
	Lise	75	4,07	,73			
Demokratik	Ortaokul	118	3,36	,91	191	1,22	,22
	Lise	75	3,19	,92			
İlgisiz	Ortaokul	118	2,74	,88	191	-,59	,55
	Lise	75	2,82	,80			

* $p < ,05$

Çizelge 8’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri görev yaptıkları okul bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul ve lisede görevli beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=-,56; p=,57$), koruyucu ($t_{(191)}=1,02; p=,31$), demokratik ($t_{(191)}=1,22; p=,22$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-,59; p=,55$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin görevli oldukları okul düzeyinden etkilenmediğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Ünlü ve Aydos’un (2020) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını inceledikleri görülmektedir. Söz konusu araştırmadaki bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre sınıf yönetimi davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul düzeyinden etkilenmediğini ve benzer yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının daha çok bireysel özellikler, deneyim gibi faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir.

Çizelge 9. İşle bütünleşme düzeyinin okul düzeyi değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Okul	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
DB	Ortaokul	118	4,99	,73	191	-,28	,78
	Lise	75	5,01	,58			
SB-M	Ortaokul	118	5,01	,72	191	,48	,63
	Lise	75	4,96	,59			
BB	Ortaokul	118	5,04	,67	191	-,17	,87
	Lise	75	5,06	,67			
SB-Ö	Ortaokul	118	5,28	,57	191	,41	,69
	Lise	75	5,25	,55			
İB	Ortaokul	75	5,08	,56	191	,12	,91
	Lise	118	5,07	,49			

* $p<,05$

DB=Duygusal bütünleşme; SBM=Sosyal bütünleşme (meslektaşlarla); BB=Bilişsel bütünleşme; SBÖ=Sosyal bütünleşme (öğrencilerle); İB=İşle bütünleşme ölçek geneli

Çizelge 9’da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri görev yaptıkları okul değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul ve liselerde görevli beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-,28; p=,78$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,48; p=,63$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-,17; p=,87$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,41; p=,69$) ve genel olarak işle bütünleşme ($t_{(191)}=,12; p=,91$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifade ile ortaokul ve lisede görevli beden eğitimi ve spor dersi

öğretmenleri benzer düzeylerde işle bütünleşme sergilemektedir. Alanyazın incelendiğinde Gün'ün (2017) araştırmasında da öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çizelge 10. Sınıf yönetimi stillerinin öğrenim durumu değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Öğrenim	<i>n</i>	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Otokratik	Lisans	150	3,44	,86	191	,01	,99
	Yüksek lisans	43	3,43	,97			
Koruyucu	Lisans	150	4,10	,69	191	-1,16	,25
	Yüksek lisans	43	4,24	,72			
Demokratik	Lisans	150	3,27	,90	191	-,53	,60
	Yüksek lisans	43	3,36	,96			
İlgisiz	Lisans	150	2,73	,84	191	-1,18	,24
	Yüksek lisans	43	2,91	,89			

**p*<,05

Çizelge 10'da beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri öğrenim durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=,01$; $p=,99$), koruyucu ($t_{(191)}=-1,16$; $p=,25$), demokratik ($t_{(191)}=-,53$; $p=,60$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-1,18$; $p=,24$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ekici vd. (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine göre sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin öğrenim düzeyinden etkilenmediğini göstermektedir.

Çizelge 11. İşle bütünleşme düzeyinin öğrenim durumu değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Öğrenim	<i>n</i>	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
DB	Lisans	150	4,93	,69	191	-2,52	,01
	Yüksek lisans	43	5,22	,54			
SB-M	Lisans	150	4,95	,68	191	-1,78	,08
	Yüksek lisans	43	5,15	,60			
BB	Lisans	150	4,97	,69	191	-3,24	,00
	Yüksek lisans	43	5,33	,53			
SB-Ö	Lisans	150	5,26	,57	191	-,49	,62
	Yüksek lisans	43	5,31	,54			
İB	Lisans	150	5,03	,54	191	-2,50	,01
	Yüksek lisans	43	5,25	,47			

**p*<,05

DB=Duygusal bütünleşme; *SBM*=Sosyal bütünleşme (meslektaşlarla); *BB*=Bilişsel bütünleşme; *SBÖ*=Sosyal bütünleşme (öğrencilerle); *İB*=İşle bütünleşme ölçek geneli

Çizelge 11’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri öğrenim durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,78$; $p=,08$) ve öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-,49$; $p=,62$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilememektedir. Bununla birlikte, duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-2,52$; $p=,01$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-3,24$; $p=,00$) ve işle bütünleşme ölçeği genelinde ($t_{(191)}=-2,50$; $p=,01$) lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir işle bütünleşme sergiledikleri ifade edilebilir. Nitekim duygusal bütünleşme boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,22$; $SS=,54$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,93$; $SS=,69$); bilişsel bütünleşme boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,33$; $SS=,53$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,97$; $SS=,69$) ve son olarak ölçek genelinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,25$; $SS=,47$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=5,03$; $SS=,54$) şeklindedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrenim düzeyinin beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal, bilişsel ve genel işle bütünleşme düzeylerini etkilediği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde Gün’ün (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 12. Sınıf yönetimi stillerinin medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Medeni durum	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Otokratik	Evli	116	3,32	,89	191	-2,16	,03
	Bekar	77	3,60	,84			
Koruyucu	Evli	116	4,10	,76	191	-,82	,42
	Bekar	77	4,18	,61			
Demokratik	Evli	116	3,24	,92	191	-,89	,38
	Bekar	77	3,36	,91			
İlgisiz	Evli	116	2,71	,82	191	-1,19	,24
	Bekar	77	2,86	,90			

* $p<,05$

Çizelge 12’de beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri medeni durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin koruyucu ($t_{(191)}=-,82$; $p=,42$), demokratik ($t_{(191)}=-,89$; $p=,38$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-1,19$; $p=,24$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel

olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi stilini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($t_{(191)}=-2,16; p=,03$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimine ($\bar{x}=3,60; S.S=,84$) evli öğretmenlere ($\bar{x}=3,32; S.S=,89$) nispeten daha fazla başvurdukları ifade edilebilir.

Çizelge 13. İşle bütünleşme düzeylerinin medeni durum değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Medeni durum	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
DB	Evli	116	4,98	,66	191	-,39	,69
	Bekar	77	5,02	,69			
SB-M	Evli	116	4,92	,72	191	-1,79	,08
	Bekar	77	5,10	,57			
BB	Evli	116	4,98	,71	191	-1,69	,09
	Bekar	77	5,15	,59			
SB-Ö	Evli	116	5,21	,60	191	-1,81	,07
	Bekar	77	5,36	,49			
İB	Evli	116	5,02	,57	191	-1,70	,09
	Bekar	77	5,16	,46			

* $p<,05$

DB=Duygusal bütünleşme; SBM=Sosyal bütünleşme (meslektaşlarla); BB=Bilişsel bütünleşme; SBÖ=Sosyal bütünleşme (öğrencilerle); İB=İşle bütünleşme ölçek geneli

Çizelge 13'te beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri medeni durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-,39; p=,69$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,79; p=,08$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-1,69; p=,09$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,81; p=,07$) ve genel olarak işle bütünleşme ($t_{(191)}=-1,70; p=,09$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilememektedir. Bulgulardan yola çıkarak medeni durumun beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerini etkilemediği ifade edilebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmanın bulgularının aksine araştırma bulguları da bulunmaktadır. Sezen (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşmeye yönelik görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Sezen, 2014). Söz konusu bu farklılığın nedeni, araştırmalarda yer alan katılımcıların görev yaptığı eğitim kurumlarının yapısı, çalışma koşulları ya da kültürel farklılıklar olabilir

Çizelge 14. Sınıf yönetimi stillerinin kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Kıdem	n	Sıra ortalaması	sd	x ²	p
Otokratik	0-5 yıl	50	95,55	4	2,78	,59
	6-10 yıl	81	102,87			
	11-15 yıl	45	87,57			
	16-20 yıl	10	90,05			
	21 yıl ve üzeri	7	110,00			
Koruyucu	0-5 yıl	50	88,23	4	2,03	,73
	6-10 yıl	81	100,93			
	11-15 yıl	45	97,87			
	16-20 yıl	10	96,65			
	21 yıl ve üzeri	7	109,07			
Demokratik	0-5 yıl	50	96,26	4	,81	,94
	6-10 yıl	81	97,10			
	11-15 yıl	45	95,31			
	16-20 yıl	10	94,80			
	21 yıl ve üzeri	7	115,07			
İlgisiz	0-5 yıl	50	94,48	4	2,71	,61
	6-10 yıl	81	96,64			
	11-15 yıl	45	102,21			
	16-20 yıl	10	108,55			
	21 yıl ve üzeri	7	69,14			

* $p < ,05$

Çizelge 14’te beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri kıdem bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kıdem beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($H_{(4)}=2,78$; $p=,59$), koruyucu ($H_{(4)}=2,03$; $p=,73$), demokratik ($H_{(4)}=,81$; $p=,94$) ve ilgisiz ($H_{(4)}=2,71$; $p=,61$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmamaktadır. Bu bulgular, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeylerinin kıdem değişkeninden etkilenmediğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde Ünlü ve Aydos (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 15. İşle bütünleşme düzeylerinin kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılması

Boyut/Ölçek	Kıdem	<i>n</i>	Sıra ortalaması	sd	χ^2	<i>p</i>
DB	0-5 yıl	50	89,83	4	4,96	,29
	6-10 yıl	81	100,17			
	11-15 yıl	45	91,18			
	16-20 yıl	10	108,15			
	21 yıl ve üzeri	7	133,07			
SB-M	0-5 yıl	50	88,71	4	2,91	,57
	6-10 yıl	81	101,58			
	11-15 yıl	45	98,76			
	16-20 yıl	10	82,70			
	21 yıl ve üzeri	7	112,36			
BB	0-5 yıl	50	84,42	4	4,74	,32
	6-10 yıl	81	97,85			
	11-15 yıl	45	107,18			
	16-20 yıl	10	95,65			
	21 yıl ve üzeri	7	113,57			
SB-Ö	0-5 yıl	50	90,62	4	5,51	,24
	6-10 yıl	81	107,62			
	11-15 yıl	45	89,32			
	16-20 yıl	10	91,20			
	21 yıl ve üzeri	7	77,36			
İB	0-5 yıl	50	87,30	4	2,79	,59
	6-10 yıl	81	101,99			
	11-15 yıl	45	96,59			
	16-20 yıl	10	95,25			
	21 yıl ve üzeri	7	113,64			

* $p < ,05$

Çizelge 15'te beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre farklı kıdem aralıklarındaki beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($H_{(4)}=4,96$; $p=,29$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($H_{(4)}=2,91$; $p=,57$), bilişsel bütünleşme ($H_{(4)}=4,74$; $p=,32$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($H_{(4)}=5,51$; $p=,24$), ve genel olarak işle bütünleşme ($H_{(4)}=2,79$; $p=,59$), düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, kıdemden beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinde etkili bir unsur olmadığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini mesleki kıdem değişkeni bağlamında karşılaştıran çalışmalarda birbiriyle uyumlu olmayan sonuçların olduğu görülmektedir. Gün'ün (2017) araştırmasında

öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermezken Sezen'in (2014) araştırmasında öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.



5.SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme ile sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeylerini belirleyerek iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre, katılımcıların otokratik sınıf yönetimi stiline ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,44$ (Kısmen katılıyorum); koruyucu sınıf yönetimi stiline ilişkin puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=4,13$ (Kısmen katılıyorum); demokratik sınıf yönetimi stiline yönelik puanların aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,29$ (Kararsızım) ve ilgisiz sınıf yönetimi stiline ilişkin puanların ise $\bar{x}=2,77$ (Kararsızım) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte işle bütünleşme ölçeği incelendiğinde katılımcıların puanlarının aritmetik ortalaması duygusal bütünleşme boyutunda $\bar{x}=5,00$ (Çoğunlukla), sosyal bütünleşme (meslektaş) boyutunda $\bar{x}=4,99$ (Çoğunlukla), bilişsel bütünleşme boyutunda $\bar{x}=5,05$ (Çoğunlukla), sosyal bütünleşme (öğrenci) boyutunda $\bar{x}=5,27$ (Her zaman) ve ölçek genelinde $\bar{x}=5,08$ (Çoğunlukla) düzeyindedir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler şu şekilde özetlenebilir: İşle bütünleşme ölçeğinin duygusal bütünleşme boyutu ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında çok düşük düzeyli, pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,16$; $p<,05$). Ancak, duygusal bütünleşme ile otokratik ($r=,07$; $p>,05$), demokratik ($r=,03$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,03$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bulgular ayrıca işle bütünleşme ölçeği meslektaşlarla sosyal bütünleşme boyutu ile otokratik ($r=,08$; $p>,05$), koruyucu ($r=,12$; $p>,05$), demokratik ($r=,11$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,04$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, bilişsel bütünleşme ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönde, çok düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r=,17$; $p<,05$) söz konusu iken bilişsel bütünleşme ile otokratik ($r=,03$; $p>,05$), demokratik ($r=,10$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,09$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutu ile demokratik sınıf yönetimi tarzı arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($r=,15$; $p<,05$) bulunmakta olup öğrencilerle sosyal bütünleşme boyutunun otokratik ($r=-,03$; $p>,05$), koruyucu ($r=,05$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,05$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı

anlaşılmaktadır. Son olarak, işle bütünleşme ölçeği geneli ile koruyucu sınıf yönetimi stili arasında çok düşük düzeyli, pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ($r=,15$; $p<,05$) bir ilişki bulunmakta olup; işle bütünleşme ile otokratik ($r=,05$; $p>,05$), demokratik ($r=,10$; $p>,05$) ve ilgisiz ($r=,06$; $p>,05$) sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=1,06$; $p=,29$), koruyucu ($t_{(191)}=1,52$; $p=,13$), demokratik ($t_{(191)}=1,73$; $p=,09$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=1,45$; $p=,15$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kadın ve erkek beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,25$; $p=,80$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=,45$; $p=,65$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=1,23$; $p=,22$) ve işle bütünleşme düzeyleri ($t_{(191)}=-,18$; $p=,86$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, erkek ve kadın beden ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme düzeyleri ($t_{(191)}=-2,33$; $p=,02$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin duygusal bütünleşme düzeyleri ($\bar{x}=5,09$; $S.S=,64$) kadın meslektaşlarına göre ($\bar{x}=4,87$; $S.S=,64$) daha yüksektir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri görev yaptıkları okul bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul ve lisede görevli beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=-,56$; $p=,57$), koruyucu ($t_{(191)}=1,02$; $p=,31$), demokratik ($t_{(191)}=1,22$; $p=,22$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-,59$; $p=,55$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri görev yaptıkları okul değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre ortaokul ve liselerde görevli beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-,28$; $p=,78$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,48$; $p=,63$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-,17$; $p=,87$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=,41$; $p=,69$) ve genel olarak işle bütünleşme ($t_{(191)}=,12$; $p=,91$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri öğrenim durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre lisans

ve yüksek lisans mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($t_{(191)}=,01$; $p=,99$), koruyucu ($t_{(191)}=-1,16$; $p=,25$), demokratik ($t_{(191)}=-,53$; $p=,60$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-1,18$; $p=,24$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri öğrenim durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre lisans ve yüksek lisans mezunu beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,78$; $p=,08$) ve öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-,49$; $p=,62$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilememektedir. Bununla birlikte, duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-2,52$; $p=,01$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-3,24$; $p=,00$) ve işle bütünleşme ölçeği genelinde ($t_{(191)}=-2,50$; $p=,01$) lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bir işle bütünleşme sergiledikleri ifade edilebilir. Nitekim duygusal bütünleşme boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,22$; $SS=,54$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,93$; $SS=,69$); bilişsel bütünleşme boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,33$; $SS=,53$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,97$; $SS=,69$) ve son olarak ölçek genelinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=5,25$; $SS=,47$) lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=5,03$; $SS=,54$) şeklindedir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri medeni durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin koruyucu ($t_{(191)}=-,82$; $p=,42$), demokratik ($t_{(191)}=-,89$; $p=,38$) ve ilgisiz ($t_{(191)}=-1,19$; $p=,24$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi stilini benimseme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($t_{(191)}=-2,16$; $p=,03$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimine ($\bar{x}=3,60$; $S.S=,84$) evli öğretmenlere ($\bar{x}=3,32$; $S.S=,89$) nispeten daha fazla başvurdukları ifade edilebilir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri medeni durumları bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre evli ve bekar beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($t_{(191)}=-,39$; $p=,69$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,79$; $p=,08$), bilişsel bütünleşme ($t_{(191)}=-1,69$; $p=,09$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($t_{(191)}=-1,81$; $p=,07$) ve genel olarak işle bütünleşme ($t_{(191)}=-1,70$; $p=,09$) düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilememektedir.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeyleri kıdem bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre kıdem beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin otokratik ($H_{(4)}=2,78$; $p=,59$), koruyucu ($H_{(4)}=2,03$; $p=,73$), demokratik ($H_{(4)}=,81$; $p=,94$) ve ilgisiz ($H_{(4)}=2,71$; $p=,61$) sınıf yönetimi stillerini benimseme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştırmamaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri kıdem değişkeni bağlamında karşılaştırılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre farklı kıdem aralıklarındaki beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin duygusal bütünleşme ($H_{(4)}=4,96$; $p=,29$), meslektaşlarla sosyal bütünleşme ($H_{(4)}=2,91$; $p=,57$), bilişsel bütünleşme ($H_{(4)}=4,74$; $p=,32$), öğrencilerle sosyal bütünleşme ($H_{(4)}=5,51$; $p=,24$), ve genel olarak işle bütünleşme ($H_{(4)}=2,79$; $p=,59$), düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin koruyucu sınıf yönetimi stilini diğer stillere göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde yapıyı koruma, yönlendirme ve düzen sağlamaya yönelik yaklaşımları ön planda tuttuklarını göstermektedir. Bu nedenle, koruyucu yönetim stiline ilişkin bilgi ve becerilerin pekiştirilmesini amaçlayan hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması önem arz ettiği düşünülmektedir. Öte yandan, araştırmada demokratik sınıf yönetimi stiline göre düşük düzeyde ifade edilmesi öğretmenlerin öğrenci merkezli, katılımcı ve sorumluluk paylaşımına dayalı yönetim anlayışını yeterince benimseyemediklerine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi ilkelerini daha etkin biçimde uygulamalarını sağlayacak mesleki gelişim etkinlikleri planlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. İlgisiz sınıf yönetimi stiline düşük düzeyde görülmesi olumlu bir durum olmakla birlikte bu stile yönelme riski taşıyan öğretmenlerin mesleki hizmetlerinin başında bir başka ifadeyle erken dönemde belirlenerek geliştirici hizmetlerden faydalanmaları sağlanmalıdır.

İşle bütünleşme düzeyine ilişkin bulgularda öğretmenlerin öğrencilerle sosyal bütünleşme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle güçlü ilişkiler kurduğunu ve işlerini daha anlamlı bir bağlamda yürüttüklerini göstermektedir. Söz konusu eğilimin devam ettirilmesi ve yaygınlaştırılması için okul ortamında öğrenci-öğretmen etkileşimini teşvik eden uygulamalara öncelik verilmelidir. Bununla birlikte, meslektaşlarla sosyal bütünleşme düzeyinin görece düşük bulunması, öğretmenler arası iş birliği ve mesleki dayanışma bağlamında gelişime açık bir alan olduğunu

ortaya koymaktadır. Bu eksikliğin giderilebilmesi için ortak planlama zamanları, öğrenme toplulukları ve iş birliğine dayalı projeler gibi faaliyetler desteklenmelidir.

Veriler koruyucu sınıf yönetimi stiline bilişsel ve duygusal bütünleşme düzeyleriyle anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, yapılandırılmış ve yönlendirici sınıf yönetimi yaklaşımlarının öğretmenlerin işe yönelik zihinsel ve duygusal bağlılıklarını artırabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde demokratik sınıf yönetimi stiline öğrencilerle sosyal bütünleşme ile pozitif yönde ilişkili olması, öğrenci merkezli yaklaşımların öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bütünleşmeyi güçlendirdiğini düşündürmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin, demokratik sınıf yönetimi ilkelerini uygulama konusunda bilinçlendirilmeleri, yalnızca sınıf içi ortamı değil aynı zamanda duygusal ve sosyal bağlılık düzeylerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırmada cinsiyete göre sınıf yönetimi stillerinde anlamlı farklılıklar saptanmamış olmakla birlikte, erkek öğretmenlerin duygusal bütünleşme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin işe yönelik duygusal bağlılıklarının cinsiyete göre farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenleri kapsayıcı şekilde duygusal farkındalık ve duygusal dayanıklılık temelli hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi yerinde olacaktır. Son olarak, okul düzeyine göre sınıf yönetimi stillerinde anlamlı bir fark saptanmamış olması, yönetim yaklaşımlarının eğitim kademelerine göre homojen bir dağılım gösterdiğini düşündürmektedir. Ancak bu bulgunun daha geniş örneklemelerle ve karma araştırma desenleriyle desteklenmesi, öğretmen davranışlarının bağlamsal boyutlarının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine inceleyebilmek adına karma yöntem yaklaşımlarının benimsenmesi önerilmektedir. Nicel verilerin yanı sıra, nitel veri toplama teknikleri kullanılarak öğretmen deneyimlerine, algılarına ve uygulamalarına ilişkin daha kapsamlı bulgular elde edilebilir. Ayrıca, araştırmanın örneklemini yalnızca belirli bir coğrafi bölgeyle sınırlı tutmak yerine, farklı bölgelerden ve sosyo-kültürel yapılardan öğretmenlerin dahil edilmesi, elde edilecek verilerin genellenebilirliğini ve kültürel bağlam açısından çeşitliliğini artıracaktır. Öte yandan, sınıf yönetimi stillerinin yalnızca öğretmen bakış açısından değil, aynı zamanda öğrenci algılarını da içerecek şekilde çift yönlü olarak incelenmesi, yönetim yaklaşımlarının etkilerini çok yönlü olarak ortaya koyma fırsatı sunacaktır. Benzer şekilde, işle bütünleşme değişkeninin yalnızca öğretmenle sınırlı tutulmayıp yöneticiler ve diğer paydaşlar tarafından da değerlendirilmesi, okul iklimi ve iş doyumunu gibi örgütsel değişkenlerle ilişkilerin daha kapsamlı biçimde analiz

edilmesine katkı sağlayacaktır. Son olarak, bu alanda gerçekleştirilecek uzunlamasına çalışmalar, öğretmenlerin zaman içerisindeki sınıf yönetimi pratiklerinin ve işe bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğini ortaya koyarak, mesleki gelişim süreçlerine yönelik daha etkili müdahale programlarının tasarlanmasına olanak tanıyacaktır.



KAYNAKLAR

- Adedigba, O. & Sulaiman, F. R. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara State. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 471-480. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.2.471>
- Ağaoğlu, E. (2003). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. İçinde (edt. Z. Kaya) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akan, D. (2011). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. İçinde (edt. C. Gülşen) *Sınıf Yönetimi* (s. 1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçadağ, T. (2018). Sorun davranışların yönetimi. İçinde (edt. H. Kıran ve K. Çelik), *Etkili Sınıf Yönetimi*, (ss.255-287). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, S. ve Sezer, F. (2018). Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Albrecht, S. L. (2012). The influence of job, team and organizational level resources on employee well-being, engagement, commitment and extra-role performance: Test of a model. *International Journal of Manpower*, 33(7), 840-853. <https://doi.org/10.1108/01437721211268357>
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babbie, E. (2010). *The practice of social research*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Bakker, A. B. & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stres*, 22(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilir, A. (2014). *Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model*. *Folklor ve Edebiyat*, 20(78), 203-214.
- Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre özel liselerde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Callero, P. L. (1992). *The meaning of self-in-role: A modified measure of role identity*. *Social Forces*, 71(2), 485-501. <https://doi.org/10.1093/sf/71.2.485>

- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charles, C. M. (2011). *Building classroom discipline*. Pearson.
- Choochom, O. (2016). A Causal relationship model of teachers' work engagement. *The Journal of Behavioral Science*, 11(2), 143-52.
- Christian, M. S. & Slaughter, J. E. (2007). *Work engagement: a meta-analytic review and directions for research in an emerging area*. Paper presented at the Congress Paper in 67th Annual Meeting of Academy of Management, Philadelphia, PA, 6 August.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cropanzano, R. & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Cropanzano, R. & Wright, T. A. (2001). When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182-199. <https://doi.org/10.1037/1061-4087.53.3.1>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2017). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *International Journal of Social Science*, 27, 171-184. <https://doi.org/10.9761/JASSS2429>
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 49-70.
- Demirtaş, H. (2015). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde (Edt.: H. Kıran) *Etkili Sınıf Yönetimi* (s. 1-30). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Tüfekçi, Ö. K. (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar* içinde (ss. 29-41). Lambert Academic Publishing.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337. <https://doi.org/10.14686/buefad.1020340>
- Dilekçi, Ü. ve Kaya, A. (2021). Öğretmen tükenmişliğinin bir yordayıcısı olarak okulun duygusal iklimi [School's emotional climate as a predictor of teacher burnout]. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi [MSFAU Journal of Social Sciences]*, 23(1), 325-348.
- Dilekçi, Ü. & Limon, İ. (2020). The mediator role of teachers' subjective well-being in the relationship between principals' instructional leadership and teachers' professional engagement. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(4), 743-798. <https://doi.org/10.14527/kuvey.2020.017>
- Dilekçi, Ü., Limon, İ. & Sezgin Nartgün, Ş. (2021). Prospective teachers' metaphoric perceptions of "student, teacher and school". *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 403-417. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.795433>
- Dilekçi, Ü., Limon, İ., Manap, A., Alkhulayf, A. M. A. & Yıldırım, M. (2025). The association between teachers' positive instructional emotions and job performance: Work engagement as a mediator. *Acta Psychologica*, 254:104880, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104880>

- Dinçer, Ç. ve Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 187-201. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2346>
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219. <https://doi.org/10.31671/dogus.2019.273>
- Ekici, F. Y., Günhan, G. ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Ekici, G. (2017). Sınıfta zamanın etkili yönetimi. İçinde M. Ç. Özdemir (edt.), *Sınıf Yönetimi* (ss.155-177). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 13-30.
- Elçi, Ü. (2020). *Algılanan hizmetkâr liderlik davranışının spor kuruluşları çalışanlarının pozitif psikolojik sermayeleri ve işle bütünleşmeleri üzerindeki rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erçoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2017). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki "İstanbul ili Anadolu Yakası örneği"* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Erkılıç, T. A. (2018). Zaman yönetimi. İçinde H. Kıran ve K. Çelik (edt.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss.123-143). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertemli, H. B. (2011). *İş aile ve aile iş çatışmalarının işe cezbolma üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. United Kingdom: SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>

- Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Greenier, V., Derakhshan, A. & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97:102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Guiraud, R. & Bosworth, W. (1997). Senonian basin inversion and rejuvenation of rifting in Africa and Arabia: Synthesis and implications to plate-scale tectonics. *Tectonophysics*, 282, 39-82. [https://doi.org/10.1016/S0040-1951\(97\)00212-6](https://doi.org/10.1016/S0040-1951(97)00212-6)
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 408-431. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10401>
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. İçinde (Ş. Erçetin & Ç. Özdemir). *Sınıf Yönetimi* (s. 3-32). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hallberg, U. E. & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist*, 11(2), 119-127. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.119>
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., Bachelet, R. & Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the Flow in Education Scale (EduFlow-2). *Front. Psychol.*, 12:828027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Hoon, T. S., Nasaruddin, N. F. B. M. & Singh, P. (2017). Communication skills among different classroom management styles teachers. *Asian Journal of University Education*, 13(1), 67-78.
- Huck, S.W. (2019). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Karip, E. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Katmış, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları* (Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çorum. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Katmış, M. & Doğru, Z. (2020). Physical education and sports teachers' classroom management styles. *International Journal of Physical Education Sport and Technologies*, 1(1), 9-23.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ile öğrencilerin okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarısı arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). İnönü

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Koutrouba, K., Markarian, D. A. & Sardianou, E. (2018). Classroom management style: Greek teachers' perceptions. *International Journal of Instruction*, 11(4), 641-656. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11440a>
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. & Truss, K. (2008). *Employee engagement: A literature review*. Kingston University Working Paper Series. <https://eprints.kingston.ac.uk/id/eprint/4192/1/19wempen.pdf>
- Küçükahmet, L. (2002 ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. Perrewe, P. L. and Ganster, D. C. (Ed.) *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies (Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 3)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, ss. 91-134. [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(03\)03003-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03003-8)
- Limon, İ., Dilekçi, Ü. & Sipahioğlu, M. (2021). The relationship between change fatigue and job satisfaction of teachers: gender and experience as moderators. *Inq. Educ.*, 13, 1-23.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 49(1), 24-33. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x>
- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. (2004) the psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37. <http://dx.doi.org/10.1348/096317904322915892>
- McBain, R. (2007). The practice of engagement: Research into current employee engagement practice. *Strategic HR Review*, 6(6), 16-19. <https://doi.org/10.1108/14754390780001011>
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New York: Pearson.
- Oates, W. E. (1971). *Confessions of a workaholic: the facts about work addiction*. New York: World.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenships behavior: It's construct cleanup time. *Human Performance*, 10(2), 85-97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2

- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öngöre, Ö. (2013). İşle Bütünleşme Ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 50-60.
- Özdemir, S. (2017). Eğitim, okul ve sınıf yönetimi. İçinde M.Ç. Özdemir (edt.) *Sınıf Yönetimi* (ss.1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rich, B. L. (2006). *Job engagement: Construct validation and relationships with job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation* (Doktora Tezi). University of Florida. https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/01/56/74/00001/rich_b.pdf
- Rich, B. L., Lepine, J. A. & Crawford E. R. (2010). *Job engagement: Antecedents and effects on job performance*. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Roberts D. R. & Davenport, T. O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 29(3), 21-29. <https://doi.org/10.1002/ert.10048>
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde (edt. L. Küçükahmet) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (s. 43-84). Ankara: Nobel Yayın.
- Schaufeli, W. B. & Bakker A. B. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale (UWES) preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, ND. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). *Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement*. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. & Van Rhenen, W. (2008). *Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being*. *Applied Psychology*, 57(2), 173-203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9789351507741>
- Sungurtekin Ay, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 585-603.
- Şişman, M. (2002). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK (2025). Türk Dil Kurumu. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi:04.04.2025
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Turhan, A. S. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumları, işle bütünleşmeleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünlü, H. ve Aydos, L. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 45-56.
- Varoğlu, G. (2014). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Beşiktaş ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Whittington, J. L. & Galphin, T. J. (2010). The engagement factor: Building a high commitment organization in a low-commitment world. *Journal of Business Strategy*, 31(5), 14-24. <https://doi.org/10.1108/02756661011076282>
- Wolfgang, C. H. & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. İçinde (edt. Mustafa Yılman) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yerdelen, S., Durksen, T. & Klassen, R. M. (2018). An international validation of the engaged teacher scale. *Teachers and Teaching*, 24(6), 673-689. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457024>
- Yıldırım, M. (2020). İşle bütünleşmeyi etkileyen faktörler ve işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel çıktıları. *Business, Economics and Management Research Journal*, 3(2), 91-100. <https://doi.org/0000-0001-7627-0945>
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, M., Dilekçi, Ü. & Manap, A. (2024). Mediating roles of meaning in life and psychological flexibility in the relationships between occupational stress and job satisfaction, job performance, and psychological distress in teachers. *Front. Psychol.*, 15:1349726. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1349726>
- Yu, S. & Bikar, S. S. (2023). Preventing school bullying: Examining the association between classroom management, classroom climate, and relational aggression and victimization. *International Journal of Education and Practice*, 11(2), 232-243. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3329>

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

