

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

FARKLI LİDERLİK STİLLERİNE SAHİP OLAN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Okan Burçak ÇELİK

Ankara
Haziran, 2014

**FARKLI LİDERLİK STİLLERİNE SAHİP OLAN BEDEN EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

OKAN BURÇAK ÇELİK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren Bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Okan Burçak

Soyadı: ÇELİK

Bölümü: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Farklı Liderlik Stillere Sahip Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi

İngilizce Adı: Studying Of The Classroom Management Behaviours of Physical Education Teachers According to Their Different Leadership Styles

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Okan Burçak ÇELİK

İmza:

Jüri onay sayfası

Okan Burçak ÇELİK tarafından hazırlanan “*Farklı Liderlik Stilllerine Sahip Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi*” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Kemal TAMER

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ekrem Levent İLHAN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ebru Olcay KARABULUT

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Ahi Evran Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 02/07/2014

Bu tezin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanma sürecinde, tecrübesini benden esirgemeyen ve her konuşmamızda kendisinden bir şeyler öğrendiğim değerli danışmanım Prof. Dr. Kemal TAMER' e, bana maddi ve manevi her türlü desteği vererek katkı sağlayan kıymetli hocam Doç. Dr. Ekrem Levent İLHAN' a, istatistik konusunda yardımlarını aldığım meslektaşım ve değerli arkadaşım Arş. Gör. Ozan SEVER' e ve beni bugünlere getiren aileme teşekkürlerimi sunarım.

Okan Burçak ÇELİK

FARKLI LİDERLİK STİLLERİNE SAHİP OLAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Okan Burçak Çelik
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2014

ÖZ

Bu araştırma, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini ve sınıf yönetimi davranışlarını belirleyerek aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara ilindeki devlet ortaokul ve liselerinde görev yapan, tesadüfi yöntemle seçilen 193 (60 bayan, 133 erkek) beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği ve sınıf yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla da Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın istatistiği SPSS 19 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği Kolmogorov Smirnov testi ile tespit edilmiştir. İkili karşılaştırmalar bağımsız örneklem t-testi ile üç ve daha fazla değişken içeren karşılaştırmalar tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. İlişkisel analizler ise Pearson korelasyon testi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stiline ve genel olarak çok yeterli sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinde yaşa, cinsiyete ve yapmış/yapmakta oldukları spor branşına göre farklılık bulunamamıştır. Meslekte çalıştıkları yıla göre 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcıların otokratik liderlik stiline, diğer katılımcıların ise yarı demokratik liderlik stiline sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca çalıştıkları eğitim kademesine göre liderlik stillerinde, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarında meslekte çalıştıkları yıla, yaptıkları spor branşına ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre sınıf yönetimi davranışlarına bakıldığında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına göre daha olumlu sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu görülmüştür. Yaşa göre sınıf yönetimi davranışına bakıldığında ise 35-40 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaş aralığındaki meslektaşlarına göre daha olumlu sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında hem genel anlamda hem de cinsiyete göre pozitif yönde ve olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Buradan liderlik puanı arttıkça (liderlik stili otokratik-baskıcı' dan demokratik-katılımcı' ya doğru değişim gösterdikçe) sınıf yönetimi puanının da arttığı (sınıf yönetimi davranışının daha olumluya gittiği) anlaşılmaktadır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Liderlik, sınıf yönetimi, beden eğitimi
Sayfa Adedi : 93
Danışman : Prof. Dr. Kemal TAMER

STUDYING OF THE CLASSROOM MANAGEMENT BEHAVIOURS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ACCORDING TO THEIR DIFFERENT LEADERSHIP STYLES

(M.S THESIS)

Okan Burçak Çelik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

JUNE 2014

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the leadership styles and the classroom management behaviours of the physical education teachers and to examine the relationship between them. Participants of the study were 193 physical education teachers (60 female, 133 male) selected with random assignment working in the secondary and high schools in Ankara. In order to determine the leadership styles of the physical education teachers, “Teacher Leadership Styles Scale” was used and to determine the classroom management behaviour, “Physical Education Teachers Classroom Management Behaviours Scale” was used.

Statistics of the study were performed with SPSS 19 program. To show the normal distribution of the data, Kolmogorov Smirnov test was used. Pairwise comparisons were analysed with Independent t-test and comparisons including three or more variables were analysed with One Way Anova test. Relational analyse was determined with Pearson correlation test.

In conclusion, it had been determined that physical education teachers had semi democratic leadership style and generally very competent classroom management behaviours. Leadership styles of physical education teachers did not change according to age, gender and sports branches. According to the length of employment, the participants working for 21 years or more had autocratic leadership style and the other participants had semi democratic leadership style. Furthermore, in terms of educational level which had been served, it has been determined that there was a significant difference in leadership styles, in favor of physical education teachers working in secondary schools.

The classroom management behaviours of the physical education teachers did not show any difference in terms of length of employment, sports branches and educational level which was served. According to gender, it has been determined that women physical education teachers had more positive classroom management behaviours than their men colleague. According to age, it has been determined that physical education teachers in the 35-40 age range have more positive classroom management behaviours than their colleague in 41 and more age range.

It has been determined that there was a positive relationship between the leadership styles and the classroom management behaviours of the physical education teachers not only in gender but also in general terms. As a conclusion, it was understood that if leadership style scores increases, classroom management scores increases too.

Science Code :
Key Words : Leadership, classroom management, physical education teacher
Page Number : 93
Supervisor : Prof. Dr. Kemal TAMER

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM 2	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Liderlik	7
2.1.1. Lider Türleri.....	8
2.1.1.1. Otokratik Lider.....	8
2.1.1.2. Hümanist (Babacan) Lider	8
2.1.1.3. Demokratik ve Katılımcı Lider.....	8
2.1.2. Liderlik Yaklaşımları	11
2.1.3. Liderlerin Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler	13
2.1.4. Liderin Güç Kaynakları	14
2.1.5. Öğretim ve Liderlik.....	16
2.1.6. Eğitimde Yönetim ve Liderlik	16
2.1.7. Öğretmen Liderliği.....	17
2.1.8. Öğretmen Liderlerin Rollerı	18
2.1.9. Lider Öğretmenin Temel Nitelikleri	19
2.2. Sınıf Yönetimi	20
2.2.1. Sınıf Yönetiminin Amaçları.....	21
2.2.2. Sınıf Yönetimi ve Boyutları.....	22

2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri	24
2.2.3.1. Tepki Modeli	24
2.2.3.2. Önlem Modeli.....	24
2.2.3.3. Gelişim Modeli.....	24
2.2.3.4. Birleşik Model	25
2.2.4. Sınıf Yönetiminde Başlıca Yaklaşımlar.....	25
2.2.5. Fiziksel Ortam.....	27
2.2.5.1. Fiziksel Ortam Değişkenleri	28
2.2.6. Sınıf Yönetiminin Sınıf Dışı Değişkenleri.....	29
2.3. İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM 3	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Teknikleri	43
3.4. Verilerin Analizi	45
BÖLÜM 4	47
BULGULAR VE YORUM.....	47
BÖLÜM 5	67
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	78
EK-1: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği	78
EK-2: Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği.....	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları.....	47
Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımları.....	47
Tablo 3: Katılımcıların meslekte çalıştıkları yıllara göre dağılımları.....	48
Tablo 4: Katılımcıların spor branşlarına göre dağılımı.....	48
Tablo 5: Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre dağılımları	49
Tablo 6: Katılımcıların liderlik özelliklerine göre dağılımları	49
Tablo 7: Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar.....	50
Tablo 8: Katılımcıların liderlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....	52
Tablo 9: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması	53
Tablo 10: Katılımcıların liderlik puanlarının yaşa göre karşılaştırılması	54
Tablo 11: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının yaşa göre karşılaştırılması	55
Tablo 12: Katılımcıların liderlik puanlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırılması	57
Tablo 13: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırılması	58
Tablo 14: Katılımcıların liderlik puanlarının yapmış/yapmakta oldukları spor branşına göre karşılaştırılması	59
Tablo 15: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının yapmış/yapmakta oldukları spor branşına göre karşılaştırılması.....	60
Tablo 16: Katılımcıların liderlik puanlarının çalıştıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre karşılaştırılması	61
Tablo 17: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının çalıştıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre karşılaştırılması	62
Tablo 18: Katılımcıların liderlik tiplerine göre sınıf yönetimi puanlarının karşılaştırılması	63
Tablo 19: Katılımcıların liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki	64
Tablo 20: Katılımcıların liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre ilişkisi.....	65

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kısa, orta ve uzun vadeli hedeflere ulaşması bakımından, eğitsel olarak birçok parametreden bahsedilebilir. Bu parametrelerden en önemlileri ise eğitim sürecinin yapı taşı olan öğretmenlerin liderlik özellikleri ve sınıf yönetimi stratejileri olarak öne çıkmaktadır.

Liderlik araştırmalarının uzun bir geçmişi olmasına karşın, okullarda ve diğer örgütlerde liderlik üzerine yapılan araştırmalarda genellikle liderlik, belirli bir makamda bulunan bireylerin yapacağı bir dizi eylem ve işlemler olarak değerlendirilir (Karip, 1998). Gelişmiş ülkelerde yaklaşık 1950'lerden başlayarak ayrı bir alan olarak gelişmeye başlayan eğitim yönetimi alanında da geçmişten bugüne liderlik ve bu bağlamda eğitim yöneticilerinin liderliği konusunda pek çok çalışma yapılmıştır (Şişman, 2002). Eğitimci liderlik hem Türkiye'de hem de dünya da her geçen gün önemini artırmaktadır.

Eğitimin liderleri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin liderlik etmekle yükümlü oldukları bir sınıf vardır. Sınıf yöneticisi olarak öğretmen, belirli amaçlara ulaşmak için zaman ve madde kaynaklarını etkili kullanan ve öğrencileri amaca yönelik olarak harekete geçiren, bu doğrultuda motivasyon, ödüllendirme, iletişim gibi yönetim süreçlerini kullanan kişi olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2001). Öğretmen liderliği ise, sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre öğrencileri isteyerek, katılarak ve paylaşarak öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yöneltebilme becerisidir (Atman, 2010). Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir. Sınıf ikliminin yaratıcısıdır. O, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını

eğitsel amaçlar yönünde planlı bir biçimde kullanabilmeli; sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmeni olmalıdır (Kadak, 2008).

Öğretmenler liderlik görevlerini yerine getirirken son derece dikkatli olmalıdırlar. Yapacakları her olumlu ya da olumsuz davranış, öğrencileri o davranışın etkisinde bırakacaktır. Liderlik özelliklerini taşıyan bir öğrenci öğretmenin bu davranışından etkilenecektir. Öğretmenlerini örnek alan öğrencilerin hareketlerinin ise bu davranışlarla paralel gelişmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle öğretmenler davranışlarına her zaman dikkat etmelidirler. Çünkü öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları statü sahibi ilk insanlar öğretmenlerdir. Öğrenciler öğretmenlerini çoğu konuda örnek alırlar. Öğretmenin görünüşü ve davranışı, öğrenci üzerinde çok etkili olur. Öğrenciler, onu konuşmasından yürüyüşüne, giyinişine, örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olurlar. Bu durum, öğretmenin her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranmasını gerektirir (Başar, 2006). Geleceğin teminatı olan gençlerin yetiştirilmesinde, temel davranışların okul ve dolayısıyla sınıf içerisinde yapılan eğitim - öğretim etkinliklerinde kazandırıldığı düşünülürse, bu noktada öğretmenlerin sergiledikleri öğretici liderlik rolünün ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Kadak, 2008).

Toplumlarda eğitime verilen önemin her geçen gün artması buna paralel olarak daha bilinçli öğrencilerin ve velilerin yetişmesi ile birlikte öğretmenden beklenen liderlik ve yönetim anlayışının da değişikliğe uğraması beklenen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Geçmişte öğretmenlerden sınıfın sorgulanmaksızın tek hakimi olması beklenmekteydi. Bugün ise öğretmenlerden iyi bir liderlik, rehberlik ve sınıf yönetimi anlayışına sahip olmaları beklenmektedir. Alışılmış klasik öğretmen yaklaşımlarından ziyade, modern öğretmenler veliler ve öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Burada modern öğretmenden kasıt, öğrenciyi eğitimin merkezine alan, bilgiyi aktaran ve bu bilgiyi nereden nasıl kullanması gerektiğini öğreten, kısacası balık veren değil balık tutmayı öğreten bir eğitimcidir.

Modern eğitimde sınıf yönetimi kavramı da giderek önem kazanmaktadır. Geçmiş yıllarda sınıf yönetimi kavramı öğretmenlerin disiplinli olmasıyla, disiplin kavramı ise öğretmenin öğrencilere karşı sert tavrıyla eşleştiriliyordu. Sınıf yönetimi, bu konudaki bazı kaynaklarda ele alındığı gibi, öğrenciyi disipline etme, onu sessizce oturup sadece uysalca dinleme yapma işi değildir. Dahası, bu tür işler çağdaş sınıf yönetimi içinde yoktur. Sınıf ve disiplin sözcükleri birbirine terstir. Disiplinin olduğu yerde sınıf gelişmez. Sınıfa

gerekli olan disiplin değil düzendir (Başar, 2006). Bugün ise sınıf yönetimi apayrı bir boyut kazanmıştır. Burden (2010) sınıf yönetimini, öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimini, etkili öğrenmelerini ve kendi kendilerini motive etmelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öğretmen etkinlikleri olarak tanımlamaktadır (Yıldırım, 2012). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yönetim ile öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özelliklerini taşımaktadırlar (Demirel, 2006). Öğretmenlerin sahip olması gereken sınıf yönetimi becerileri arasında sadece sınıfı etkili bir şekilde idare etme becerisi değil aynı zamanda sınıfta işbirliğini sağlama, öğrenciler arasında iletişim kurma, etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturma vb. gibi beceriler de düşünülmeye başlanmıştır. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından bu özellikleriyle de değerlendirilmektedir.

Sınıf yönetimi bütün öğretmenlerin, özellikle de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yüzleştikleri en önemli zorluklar arasında devamlı olarak sıralanır (Burke, 2008). Öğrencilerin meslekte tecrübesiz olduğunu bildikleri öğretmene olan tutumlarının tecrübeli olan öğretmenlere olan tutumlarından daha farklı olduğu bilinmektedir. İstenmeyen davranışları sergilemeye eğilimli öğrenciler, hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin ilgisini çekmek amacıyla tecrübesiz öğretmenlerini küçük düşürecek hareketlerde bulunabilirler. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışı önlemede çok istenen davranışları özendirmek daha iyi bir yöntemdir. Öğrencinin önemli ve değerli olduğu mesajı verildiğinde öğrenci ile öğretmen arasında bir sevgi bağı oluşacaktır. Önemli ve değerli olduğuna inanan öğrenci bu tür davranışlardan kaçınabilir (Taşdan ve diğerleri, 2007).

Sınıf ortamında öğrencilerin düzenini sağlamanın, dikkatlerini toplamanın zor olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak derslerini sınıf ortamında gerçekleştiren öğretmenler, derslerini öğrencilerin düzenini sağlamanın daha zor olduğu spor salonu veya bahçe gibi yerlerde gerçekleştiren beden eğitimi öğretmenlerinden daha şanslıdırlar. Beden eğitimi derslerinin uygulamalı olması ve sınıf dışında bir alanda yapılması sebebiyle beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda daha fazla problemlerle karşılaşabilmektedirler. Beden eğitimi derslerinin öğrencilerin dikkatlerini çekecek çok fazla uyarıcının bulunabileceği ortamlarda olması öğrencilerdeki istenmeyen davranışların sayısını artırabilmektedir. Bu davranışları engellemek ve sağlıklı bir iletişim sağlayarak etkili öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak için beden eğitimi öğretmenlerinden olumlu ve etkili

bir sınıf yönetimi anlayışı beklenmektedir. Olumlu sınıf yönetimi; öğrenme ortamının şartlarına uygun liderlik yaklaşımıyla hedef gruba etkili yöntemlerle, derse karşı ilgi ve dikkat uyandırılarak sunulan eğitsel etkinliklerin tümüdür. Olumlu sınıf yönetimi gerek öğretmen-öğrenci gerek öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı bir diyalog gelişmesini sağlayacak bunun yanında öğrencilerin konuyu daha iyi öğrenmelerine imkan sağlayacaktır.

Bu çalışmanın problemi beden eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları liderlik stilleri ile buna bağlı olarak belirlemeyi amaçladıkları sınıf yönetimi davranışları arasında nasıl bir ilişki olduğudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını incelemektir.” Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri ne düzeydedir?
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ne düzeydedir?
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi?
4. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri, yaş değişkenine göre farklılık gösterir mi?
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterir mi?
6. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri, bireysel ya da takım sporu yapmış/yapıyor olma değişkenine göre farklılık gösterir mi?
7. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri, görev yaptıkları eğitim kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre farklılık gösterir mi?
8. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi?
9. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları yaş değişkenine göre farklılık gösterir mi?
10. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterir mi?

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, bireysel ya da takım sporu yapmış/yapıyor olma değişkenine göre farklılık gösterir mi?
12. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları ile görev yaptıkları eğitim kademesi (ortaokul/lise) değişkenine göre bir fark var mıdır?
13. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
14. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi öğretmenleri, derslerine olan önyargı ve derslerin bahçe, spor salonu gibi yerlerde yapılması sebebiyle öğrencilerin düzenlerini sağlama konusunda diğer öğretmenlere nazaran daha fazla dikkat etmek durumundadır. Bu da sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri sınıfları kontrol edebilmek için genellikle otokratik liderlik anlayışını benimsemektedirler. Bu durumun öğrencilere yansımalarının olumsuz olabileceği ve bu olumsuzlukların giderilmesi açısından hangi liderlik stiline daha etkili bir sınıf yönetimine katkıda bulunacağının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın öğretmenlerin liderlik stillerinin ve sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesine ve yaşanan eksikliklerin giderilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Örneklemin Evreni temsil ettiği,
2. Katılımcıların anketlere içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan 193 beden eğitimi öğretmeni (60 bayan, 133 erkek) ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Lider: Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 1996).

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren,1996).

Sınıf Yönetimi: Lemlech (1988)'e göre ise; sınıf yönetimi, müfredatın planlanması, kaynakların ve izlenecek yolun belirlenmesi, verimliliği en üst düzeye çıkarmak amacıyla çevrenin düzenlenmesi, öğrencilerin ilerlemesini gözlemek, meydana gelebilecek muhtemel problemleri önceden görmesi ve önlem almasını da içine alarak sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesidir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

Liderlik kavramı düşünüldüğünde genellikle eğitim kurumlarında akla müdürler, öğretmenler, amirler vb. makamlarda bulunup bir grubu yöneten insanlar gelir. Bir insana bir güç tarafından yönetici sıfatı verilmesi o insanın liderlik özelliklerini taşıdığı anlamına gelmez. Bu sebeple her yönetici aynı zamanda iyi bir lider değildir. Liderler seçilirken kişinin sosyal hayatındaki ilişkileri de gözlenmelidir. Liderlik özelliklerine sahip olan bireylerin yaşam biçimleri insanların içlerinde olan liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Liderler iyi iletişim becerilerine ve idareci insan kimliğine sahip olmalıdır. Yöneticiler günlük yaşamlarında bu hususlarda başarılı olan insanların arasından tercih edilmelidir.

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 2006). Daha kısa olarak liderlik, insanları belirlenen amaçlar doğrultusunda harekete geçirme yeteneğidir. (Güney, 2012). Liderliği; doğal lider ve örgütsel lider olarak ikiye ayırmak mümkündür. Doğal lider bir örgütte bir grup insanın içinden, o grubun ortamına bağlı olarak ortaya çıkan ve grup üyelerince liderlik makamına getirilen kişidir. Örgütsel liderlik; Atanmış yöneticilik ile liderliğin birleşmesi gereği örgütsel liderlik kavramını ortaya çıkarır (İlgar, 1996).

2.1.1. Lider Türleri

2.1.1.1. Otokratik Lider

Güç, üstünlük, baskı ve eleştiri otoriter liderlik yaklaşımının simgeleridir. Otoriter yaklaşım dış güçlerin kullanımı aracılığıyla uyumu başarmayı amaçlar (Moore, 2001). Grup içinde liderden başka kimsenin amaç, plan, program ve iş görme yöntemleri üzerinde söz sahibi olmaması nedeniyle yaratıcılık azalır. Sadece liderin kafasındaki fikir ve görüşler ile onun algılayabildiği gerçeklerle sınırlandırılmış bir takım düşünceler uygulamaya konur (Eren, 2006).

2.1.1.2. Hümanist (Babacan) Lider

Yapılan araştırmalar sonucunda, literatürde yarı demokratik liderlik stili başlığı altında bir liderlik stiline rastlanmamıştır. Bu nedenle yarı demokratik liderlik özelliklerine benzer özelliklere sahip en yakın liderlik stili olduğu düşünülen hümanist liderlik stiline bu bölümde yer verilmiştir.

Korumacı rolündedir. Karar alırken bazen orta basamaktakilerin fikrini almasına rağmen, genellikle yönetici adına kendisi yetkilidir. Ödül sistemini ağırlıklı olarak kullanır. Duygusal yönlendirmeye motive eder. Zorunlu kalmadıkça ceza uygulamaz (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

2.1.1.3. Demokratik ve Katılımcı Lider

İzleyicilerin de lider kadar örgütü etkileyen koşullarla ilgilenip amaç, karar, plan, politikalarla ilgili ve öneriler bulma çalışmaları görülür. İşgörenlerin fikir, düşünce, inanç ve arzularına değer verilmesi, onların iş görme arzularının ve güdülerinin olumlu biçimde etkilenmesine ve bundan psikolojik tatmin duymalarına sebep olur. Bu durumdan dolayı grup içi tansiyon ve çalışmalar ortadan kalkar ve yerini yüksek çalışma gücü ve morale bırakır. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası, zaman kayıplarına neden olmasıdır. Acil durumlarda karar almak gerektiğinde bu liderlik biçimi başarısız olmaktadır. Ayrıca işgören grubunun büyük olduğu durumlarda işgörenlerin hepsinin görüşlerinin alınması karar almayı zorlaştırabilir (Eren, 2006).

Literatürde geçen lider türlerinden bazıları da aşağıda sunulmuştur. Sabuncuoğlu ve Tüz (2001, 2005)' ün çalışmalarında bahsettikleri lider türlerinden bazıları şu şekildedir;

Destekleyici Lider; Lider, kararları grup üyeleri ile birlikte almaz. Ancak onların görüş ve önerilerini alarak karar alır. Katılım ve ödöl sistemlerini uygular. Çift yönlü bilgi akışına açıktır.

Karizmatik Lider; İzleyenler liderlerine öyle bağılırlar ki; onun inançlarını ve değerlerini sorgusuz sualsiz kabul ederek ona gönülden ve memnuniyetle bağılı kalırlar. Çünkü, liderlerini bir kahraman olarak görürler ve onun inançlarının doğruluğuna güvenirler. Bütün bu özellikler karizmatik liderlerin, izleyenlerine yüksek gayret sarf ederek büyük şeyler başarabilecekleri fikrini telkin etmelerinde, onları kolayca ortak bir amaç etrafında toplayabilmelerinde ve onları başarılı bir şekilde yönlendirebilmelerinde yardımcı olacaktır. Bu liderlik tarzında izleyenler liderlerinin sahip olduğı özelliklerden etkilenecek onu kendilerine model almaktadırlar. Liderlerini bir kahraman olarak görerek onu her yönüyle takdir etmekte ve sorgusuzca onu takip etmektedirler. Karizmatik liderler örgüt içinde çalışanlarının kendilerine olan güvenlerini artırarak, onları ortak misyonun başarılmasında diğler grup üyeleriyle işbirliğine daha istekli hale getirir. Bunu sağlamak için de, izleyicilerini yüksek beklentilere yönlendirmek ve onların bu beklentileri gerçekleştirebileceklerine inandığını ve onlara bu konuda güvendiğini göstererek cesaretlendirmek ve motivasyonlarını artırmak için çaba harcar.

Eren (2006)' in çalışmasında bahsettiğı lider türlerinden bazıları şu şekildedir;

Tam Serbestlik Tanıyan Lider; Yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan liderlik tipidir. Tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamıyla astlara bırakmaktadırlar.

Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik; Transformasyonel liderler, astlarını, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadır. Bu havayı ve değişimi sağlayan ve böylece organizasyonda reform ve yenilik başlatan kimselere transformasyonel lider adı verilmektedir. Transformasyonel liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğın ve değişimin gerekliliğini ilham etmek ve inanç aşılacak önemlidir. Böylece çalışanların gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış, olağanüstü, orijinal fikir ve çalışmalar ortaya çıkarılmış olacaktır.

Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik; Transaksiyonel liderler geçmişe ve geleneklere daha bağlı liderlerdir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmetlerde bulunurlar. Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanlarını ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar.

Erdoğan (2002)' ın çalışmasında bahsettiği lider türlerinden bazıları şu şekildedir;

Vizyoner Liderlik; İnsanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilmeye dayalı olan liderliktir. Vizyoner lider, sorunlara küresel ve sezgisel bakar, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları gözleyen kişidir. Astları için daima ilham kaynağı olan liderdir. Vizyoner liderin en temel özellikleri, yolu görmek, yolda yürümek ve yolda olmak yani yol açmaktır.

Kültürel Liderlik; Örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültür yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesi için uğraş verir. Örgütün kültürünü, içinde yaşadığı daha büyük sistemlerin kültürü ile de kaynaştıran kişidir.

Süper Liderlik; Herkes kendi kendinin lideridir. Liderlik kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir. Süper liderlikte hiyerarşi önemli olmayıp içsel bir olgunlaşma ve derinleşme vardır.

Etik (Moral) Liderlik; Belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerinde aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir. Bu da örgütün sahip olduğu kültür ile ilişkilidir. Çünkü etik liderliğin etkili olması örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olmasına bağlıdır.

Ada ve Küçükali (2011)' nin çalışmasında geçen lider türlerinden bir tanesi de doğal liderdir.

Doğal Lider; Yönetici tarafından seçilmeyen, tam tersine grubun yarattığı lider modelidir. Resmi yetkisi olmadığı halde grup üzerindeki etkinliği yasal liderden daha yüksektir. Grubu olumlu şekilde yönlendirebildiği gibi, yasal liderle çatışmaya da girebilir.

2.1.2. Liderlik Yaklaşımları

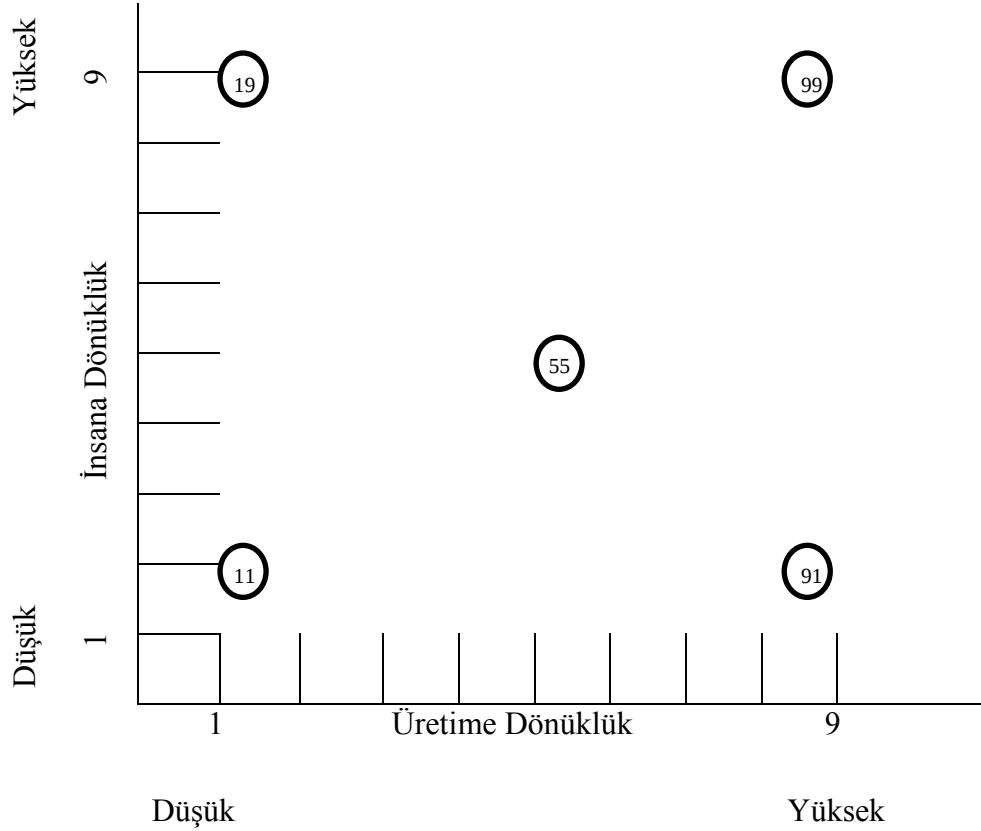
Eren (2006), aşağıdaki liderlik yaklaşımlarından bahsetmektedir.

Liderin Özellikleri Yaklaşımı; Bu teori liderlikte liderin özelliklerine birinci planda önem vermektedir. Bu teoride liderlerin entelektüel, duygusal, sosyal gibi kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlikle ilgili olarak belirlenmeye çalışılan listede fiziksel özellikler olarak boy, kilo, güçlülük, yaş, fiziksel olgunluk belirtileri, sağlık durumu ve yakışıklılık gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır. Kişisel özellikler olarak da, zeka, hitabet yeteneği, bireyler arası ilişkiler ve haberleşme yeteneği, güvenilir olma, girişimcilik, riski göze alma, cesaret ve kendine güven gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır.

Liderin Davranışları Yaklaşımı; Bu teori liderin özelliklerinden çok davranışlarına önem vermektedir. Ohio Üniversitesince yapılan araştırmalarda liderlerin iki davranış boyutu olduğu açıklanmaktadır. Bunlardan birincisi kişiyi dikkate alma, ikincisi ise girişimcilik ruhu olmaktadır. Burada girişimcilik ruhu yüksek olan lider işi etkili biçimde planlayıp organize etmekte, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, bireylerde saygı ve güven uyandırmaktadır.

Lider davranışları ile ilgili olarak yapılan ikinci araştırma ise Michigan Üniversitesindeki bilim adamları tarafından yapılmıştır. Bu üniversitenin Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün iki araştırmacısı liderlik davranışını lider üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından incelemişlerdir. Yetkiyi kullanma konusunda astları ile geliştirmiş olduğu davranış türü liderin başarısını belirleyen bir etmen olmaktadır. Bu davranışı belirleyen faktörler, liderin yönetim felsefesi, astların kişiliği, alanlarında uzman olmaları, yönetimin icra edildiği ortam koşullarıdır. Ortam koşullarının çok değişken ve yöneticinin derhal karar almasını gerektiren komite çalışmasının gerektirdiği zaman kayıplarına izin vermeyecek türde olması yetkinin daha çok liderde toplanmasına neden olmaktadır.

Tektaş Üniversitesinde görev yapan iki araştırmacı, Ohio Üniversitesinin araştırmacılarının ortaya attığı görüşlere yakın bir görüş ortaya koymuşlardır. Bu görüş yönetim biçimleri olarak tercüme edilebilir.



Şekil 1: Teksas Üniversitesi Araştırmacıları Tarafından Geliştirilen Yönetim Biçim Şeması

11 numaralı liderlik tarzında lider ne işe ne de insana dönüktür sıradan bir üyeden farksızdır. 91 numara ile ifade edilen liderlik tarzı ise liderin iş koşullarını iyi planlayıp düzenleyerek etkili şekilde çalışmakta ancak üyelerin ilgi ve ihtiyaçları ile düşük ölçüde ilgilenilmektedir. 19 numaralı liderlik tarzı, arzu ve ihtiyaçlarını azami ölçüde dikkate almakta, rahat ve arkadaşça bir hava yaratmakta, ancak işle ilgili girişim, planlama organizasyon zayıf düzeyde bulunmaktadır. 99 numaralı liderlik tarzı, işi başarmak için arzulu kişileri grubun amaç ve ihtiyaçlarını dikkate alarak harekete geçirecek plan ve organizasyonlara giden işe ve insana dönüklüğün en yüksek olduğu durumdur. 55 numaralı liderlik tarzı, işe ve insana dönük davranışın orta ölçüde olduğu, üyelerin moralini tatminkar düzeyde tutarak yapılması gereken işleri de vasat ölçüde planlayıp örgütlenme durumudur.

Durumsallık Yaklaşımı; Liderlik, liderin özelliklerinden çok onun yaptığı faaliyetlerin ve bunların sonuçlarının grup tarafından kabullenilmesi ve beğenilmesiyle ortaya çıkar ve sürekli olur. Kuşkusuz liderin kişisel özellikleri onun faaliyetlerini etkileyecektir. Ancak liderin faaliyetlerini etkileyen, biçimlendiren diğer bazı durumsal faktörleri de gözden uzak

tutmamak gerekmektedir. Liderin faaliyet ve davranışlarını etkileyen diğer hususlar; grubu oluşturan ve lideri takip eden üyeler, amaçların niteliği ve bu amaçların gerçekleştirileceği çevrenin özellikleridir. Liderlikte şu 4 değişkenden bahsedilebilir; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortam koşulları. Bu dört değişken liderlik davranışını belirleyen temel faktörlerdir. Aynı zamanda bu değişkenler karşılıklı olarak birbirlerini de etkilemektedirler. Diğer bir deyimle ortam koşullarında meydana gelen değişimler grubu oluşturan izleyicilerin davranışlarını ve amaçları etkilemektedir, böylece daha değişik bir liderlik biçimine bunun gerektirdiği farklı kişisel özelliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumda devamlı bir değişim süreci olduğundan insanlar ve çevre koşullarında farklılaşma meydana gelmekte ve daha önce aynı yerde geçerli olan liderlik biçimi ve davranışı geçerliliğini artık koruyamamaktadır. Şu halde kısaca denilebilir ki liderlik, yere ve zamana göre değişen karmaşık bir sistemin belirlediği yönetici bir rol davranışıdır.

2.1.3. Liderlerin Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler

Güney (2012), liderlerin başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Çatışmaları Yok Saymak ve Takipçilerin Cesaretini Kırma; Gruplarda, kurumlarda ve toplumlarda çatışmaların olmaması mümkün değildir. Bu nedenle eğer lider yönetici konumunda bulunan kişi çatışmayı yok sayar, çözümü için çaba sarf etmez ve çözümü için bir araya gelenlerin cesaretini kırarsa lider olarak başarılı olması biraz zordur.

Çalışanlarına İnsani Değerlerle Yaklaşmamak; Her insan bir değerdir ve hepsinin kendisine göre üstün ve farklı yanları vardır. Liderlerin bunu göz ardı etmemeleri gerekir. Bu nedenle bütün liderlerin çalışanlarını birer değer olarak algılamaları ve onlara karşı olan yaklaşım tarzlarının temelinde insani değerlerin yer alması gerekmektedir. Aksi davranışları durumunda grup, kurum ve topluma liderlik yapmalarında başarısızlıklar yaşamaları kaçınılmaz olur.

Çalışanlarına Empatik Yaklaşmamak; Grup üyelerine empatik yaklaşmak liderlerin önemli özelliklerinden biridir. Empatik yaklaşmayan liderlerin başarısız olmaları bir yerde kaçınılmaz olur. Her lider ya da yöneticinin bazı konularda şartsız empatik davranışları gerekmektedir. Örneğin, ölüm, hastalık, nişanlanma, evlenme, boşanma vb. gibi konularda liderlerin kesinlikle şartsız empatik davranışları başarıları için kaçınılmazdır.

Ruhsal Açıdan Olgun Davranmamak; Olgunluk, liderlerin önemli bir özelliğidir. Ruhsal olarak olgun davranmayan kişiler liderlik konumuna gelemeyizler, gelseler bile başarılı

olamazlar. Bütün liderlerin ruhsal açıdan dengede olmaları başarıları için temel bir kriterdir.

Çalışanların İçinden Yeni Liderler Yetişmesini Engellemek; Gerçek liderler kendisinden sonra gelecek olan liderleri yetiştiren kimselerdir. Eğer kendisinden sonra gelecek olan liderleri yetiştiremezlerse başarısızlıklar yaşamaları kaçınılmaz olur. Liderden sonra yerini alacak kimsenin olmaması durumunda grup ya da kurumda çatışmalar çıkar ve parçalanmalar meydana gelir. Bu durum ise başarısızlığı ifade eder.

Kişisel Menfaatlerini Ön Planda Tutmak; Liderler her zaman ve her yerde grup, kurum ya da toplum menfaatlerini kişisel menfaatlerinden önde tutan kişilerdir. Kendi çıkarını grup, kurum ya da toplum çıkarından önde tutması durumunda liderlerin başarılı olması mümkün değildir.

Değişime Direnmek; Değişime direnen liderlerin başarısızlıklar yaşamaları kolaylaşır. Liderliğin temel felsefesinde değişim yatmaktadır. Değişimi başlatan liderlerdir. Çünkü liderlik demek değişim demektir. Değişime direnen liderler grup, kurum ya da toplumda çatışmaların oluşmasına neden olurlar. Bu durum ise onları başarısızlığa götürür.

Gündemi Takip Etmemek; Bütün liderler ülke ve dünya gündemini çok ciddi bir şekilde takip etmek zorundadırlar. Gündemden haberi olmayanlar belli bir süre sonra grup içinde tartışılmaya başlanır ki bu da başarısız olduklarını gösterir. Çünkü lider takipçileri tarafından tartışılmaya başlanırsa gruba liderlik yapması zorlaşır.

Yeni Hedefler Belirlemek; Grup, kurum ya da topluma yeni amaç ve hedefler belirlemek liderliği tanımlar. Amaç ve hedefler belirleyemeyen liderlerin başarılı olması mümkün değildir. Amaç ve hedefsiz grup ya da toplumların sorunlar yaşaması kaçınılmazdır.

Başarıyı Ödüllendirmemek ya da Ödüllendirmede Yanlı Davranmak; Lider pozisyonlarında bulunanların başarıyı ödüllendirmeleri önemli bir konudur. Ancak bu ödüllendirmeyi yaparken yanlı davranmamaları gerekmektedir. Eğer yanlı davranırlarsa grup, kurum ya da toplum içinde sorunların oluşmasına neden olurlar ki bu durumda onları şanssızlığa götürür.

2.1.4. Liderin Güç Kaynakları

Güç bir liderin çalışanlarının davranışlarını etkilediği kaynakları temsil eder. French ve Raven (1959), Liderin güç kaynakları ile ilgili en iyi bilinen çerçeveyi meşru (yasal) güç,

ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olarak belirtmiştir (Meydan ve Polat, 2010). Daft (1997) güç kaynaklarını aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

Yasal Güç; Bir kurum ve şirkette resmi yönetim pozisyonunda gelen güç, yasal güç olarak adlandırılır. Örneğin, öncelikle yönetici olarak bir kişi seçilir. Çoğu çalışan iş aktivitelerinde onun yönlendirmesini saygıyla kabul etmek zorunda olduklarını bilirler. Çalışanlar bu uydukları güç kaynağını yasal olarak kabul ederler.

Ödüllendirici Güç; Bir diğer güç olan ödüllendirici güç çalışanlara ödül vermek için otoriteden gelen bir güçtür. Yöneticiler maaş artırma ya da promosyon gibi resmi ödülleri kullanabilirler. Ayrıca övme, iltifat etme ve takdir etme gibi ödülleri de düzenli olarak kullanabilirler. Yöneticiler çalışanlarının davranışlarını etkilemek için ödülleri kullanabilirler.

Zorlayıcı Güç; Zorlayıcı güç, ödüllendirici gücün karşıtıdır. Otoritenin çalışanları cezalandırmasını veya cezayı tavsiye etmesini savunur. Yöneticiler çalışanları kovma, onların rütbelerini düşürme, eleştirme veya ücret artışlarını iptal etme hakkına sahiptir. Örneğin; bir satış danışmanı beklenen performansı gösteremiyorsa, yöneticisi onu eleştirmek, azarlamak, dosyasına olumsuz bir mektup koymak ve yükselişini engellemek için zorlayıcı gücü kullanır.

Uzmanlık Gücü; Bir liderin özel bilgisi ya da takipçileri tarafından yapılan görevleri dikkate alma becerisinden kaynaklanan güç, uzmanlık gücü olarak adlandırılır. Lider, doğru bir uzman olduğunda, çalışanlar onun üstün bilgisi dolayısıyla öğütlerine uyarlar. Yönetici konumundaki liderler kendilerine promosyon kazandıran üretim sürecindeki deneyimi sıklıkla edinirler. Bunula birlikte en üst yönetimdeki liderler, uzmanlık gücüne sahip olmayabilirler, çünkü çalışanlar onların yaptıklarından daha fazla teknik detayı biliyor olabilirler.

Karizmatik Güç; Son güç türü olan karizmatik güç, çalışanların kendilerini özdeşleştirmelerini, saygılarını ve hayranlıklarını kazanan lider kişilik özelliklerinden gelir. Bu sebeple çalışanlar liderlerine benzemeye çalışırlar. Çalışanlar kendileriyle ilgilenmesinden dolayı bir lidere hayranlık duyduğu zaman, etki karizmatik güce dayandırılır. Karizmatik güç resmi bir konumdan veya unvandan ziyade liderin kişisel özelliklerine bağlıdır.

2.1.5. Öğretim ve Liderlik

Bugünün eğitim ve öğretiminde büyük ve önemli değişimler yaşanmaktadır. Öğretmenlerin hem sınıftaki hem de toplumdaki rolleri de bu değişime paralel olarak çeşitli değişikliklere uğramıştır.

Öğretmenlerin önceki rollerine bakıldığında, dünün etkili öğretmeni çok şey bilen, öğretimin merkezinde bulunan öğretici iken bugünün öğretmeni, her şeyi değil, ama konu alanını çok iyi bilen ve alanındaki bilgileri eğitim bilimleriyle destekleyerek etkili bir şekilde öğrencilerine aktarabilen kılavuzdur. Aynı zamanda artık etkili öğretmen denilince sadece amaçları gerçekleştirmeye çalışan verimli öğretmen değil, verimlilik yanında, yararlı, esnek, yenilikçi ve dinamik öğretmen anlaşılmaktadır. Ayrıca etkili lider öğretmen çatışma yönetimi becerisine sahip, öğrenmek isteyenlere bilgi kaynaklarının ve bilgilerin yöntemlerini ve tekniklerini gösteren eğitim çalışanı da demektir (Can, Diken, Demir, Güngör ve Ardıç, 2011).

2.1.6. Eğitimde Yönetim ve Liderlik

Örgütler iki veya daha fazla insanın güçlerinden oluşan, bireylerin istekli işbirliklerinin göstergesi olan yapılardır. Eğitim sistemlerinin en kritik uygulama yerleri okullar olduğu gibi, okulların da varlık nedeni eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü sınıf adı verilen öğretim yerleridir. Sınıflardaki eğitim hizmetlerini yürütenler, sınıfın yöneticileri olan öğretmenlerdir. Örgütün tanımına göre sınıf, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları bulunan örgütsel bir yapıyı, öğretmen ise bu yapıyı harekete geçiren yöneticiyi ifade etmektedir (Can ve diğerleri, 2011).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlamalar da dikkate alındığında öğretmenin sınıf grubunun formal ve sosyal lideri olarak vizyon sahibi, güven veren kişiliğiyle öğrencilerine ve çevresine karşı içten olması ve beklentileri karşılayabilmesi gerekir. Öğretmenin, beklentileri karşılayabilen ve çevresini etkileyebilen özellikler taşıması, doğal-informal liderlik statüsünü kazanması anlamına gelir. Öğretmen yetenekleriyle, öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte kararlar verme becerileriyle öğrencilerinin moral ve motivasyon düzeylerini yükseltir. Sonuçta öğrencilerinin performanslarının sürekli artmasına, onların da çevrelerine hizmet üreten lider bireyler olmalarına katkılar getirmiş olur (Can, 2009).

2.1.7. Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliği, eğitimin çağın gelişimine paralel olarak gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan ve öğretmenlerin okulda ve sınıfta sergilemesi beklenen davranışları ifade eden kavramdır. Başka bir deyişle öğretmen liderliği öğretmenlerin liderlik becerilerini okul ve sınıf ortamında sergilemesidir.

Öğretmen liderliğinin gerektirdiği temel düşünceler ve davranışlar vardır. Hem öğretmen liderlerin göstermesi gereken hem de bu alan üzerinde çalışanların beklentileri birlikte düşünüldüğünde öğretmen liderliğiyle ilgili çıkarılan bazı düşüncelerin ve davranışların listesi aşağıda verilmiştir (Can ve diğerleri, 2011).

- İyimser değerlendirmelere sahip olma, öğrencilere gelecekle ilgili olumlu açıklamalar yapma.
- Eğitim öğretim işini bir uzmanlık mesleği olarak görme, profesyonel olarak eğitim vermenin farklılık yaratacağına inanma ve daha iyi bir dünya oluşacağı inancını öğrencileriyle paylaşma.
- Eğitim için gerekli olan temel pedagojik süreçleri teşvik etme.
- Sorun kabul edilen karışık konulara, süreklilik arz eden bir profesyonel yaklaşım sergileme.
- Yeni görüşleri tartışarak, sentezleyerek ve profesyonel söylemler geliştirerek eğitim öğretim ortamına aktarabilme.
- Öğrenci gereksinimlerine ve öğrencilerin yeterli düzeye gelmelerine ilgi gösterme.
- Kişisel eğitim becerilerini sürekli geliştirme.
- Önemli pedagojik çalışmaları anlama ve daha iyi eğitimin oluşturulması yönünde çaba harcama.
- Özellikle dışlanmış ve özel gereksinimi olan çocuklar başta olmak üzere öğrencilerle yakından ilgilenme ve onların durumlarını sürekli ön planda tutma.
- Yöneticiler ile görüşerek eğitim öğretimde eşitlik ve adaleti sağlamanın çözüm yollarını bulma.
- Öğrencilerin geliştirilmesi, eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımlarını sağlayarak güçlü örgütsel yapı ve okul kültürü değerlerini oluşturma.
- Okul vizyonu, misyonu ve değerlerine odaklaşma, bunları uygulamaya koyma.

- Okulun hedefleri ile pedagojik çalışmalar ve profesyonel öğrenim aktiviteleri arasındaki uyumu arttıracak projeler için yöneticilerle ve diğer öğretmenlerle birlikte çalışma.
- Öğretime ve eğitime destek oluşturacak birliktelikler oluşturma ve eğitimin dış destek ağlarını güçlendirme.
- Büyük umutları gerçekleştirmek ve başarmak için her fırsatı değerlendirme.
- Okulu kapsayan bir eğitim mücadelesinde bireyleri sorumluluk almaları için yüreklendirme.
- Öğrencilerin kurdukları gruplarda ve komitelerde, kendilerine saygı ve özgüven sahibi olmalarını sağlayarak başarı kültürünü oluşturma.

2.1.8. Öğretmen Liderlerin Roller

Maxwell (2009), öğretmen liderlerin rolleriyle ilgili olarak aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerektiğini söylemiştir (Can ve diğerleri, 2011).

Öğretmen lider öğreten değil öğrenen olmalıdır: Bazı öğretmenler kendilerini, tüm bilgilerini boş bir levha olarak gördükleri öğrencilerine aktarmakla görevli kabul ederler. Ancak en iyi eğitimciler kendilerini rehber olarak görürler, bildiklerini paylaşırlar ve eğitimin merkezinde öğrenciler olduğunu dikkate alırlar.

Öğretmen amaç belirlemenin yanında motive eden kişidir: İyi bir öğretmen ile harika bir öğretmen arasındaki fark bilinmektedir (motive edebilme). Öğretmen öğrenmeyi gerçekleştirmede materyal hazırlamaya ve öğretmeye istekliyse öğrenciler de öğrenmek ve materyalden yararlanmak için istekli hale gelir.

Öğretmen ortamı oluşturur, öğrenci ise bizzat öğrenme sürecinde risk alır: Öğrenmek için sürekli sorgulamak gerekir. Öğrenciler bilmediklerini fark etmeli, zorlukları göze almalı ve bildiklerine inandıkları hususları tekrar düşünmelidirler. Bu durum kişilerin kendilerini rahatsız hissetmelerine sebep olur ki ancak bunun sonucunda öğrenmeler gerçekleşir.

Konu kolaylaştırılmasa da anlaşılır hale getirilmelidir: İyi bir öğretmenin en iyi niteliklerinden biri karmaşık konuları sadeleştirmek ve anlaşılır hale getirmektir. Bu özellik liderlerde de olması gereken özelliklerden biridir. Liderlerin karşılaştırdığı en büyük problemlerden biri insanların onları anlayıp anlamadıklarını belirlemektir. İster müşteriyle, ister öğrenciyle isterse işçiyle konuşulsun, insanların liderin niye değişiklikler yaptığını, nasıl çalıştığını ve ne düşündüğünü anlamaları gerekir.

Taviz vermekten korkmadan sorgulanmaya açık olunmalıdır: Bazı insanlar için öğretmen ya da lider olmak tüm soruların cevaplarını bilmek demektir. En ufak bir tereddüt ya da öfke, zayıflığın işareti olarak görülür. Bazen bir öğretmenin vereceği en iyi cevap “bilmiyorum” dur. Saygı kaybetmektense öğretmenler, sosyal bir ilişkinin temeli olan, öğrencilerin güvenini kazanırlar. Bir düşünür “Hepimiz biliyoruz ki mükemmellik bir maskedir. Bu yüzden bu maskenin arkasına saklanan insanlara güvenmeyiz. Dürüst değillerdir, en samimi ilişki kurduğumuz insanlar bizimle eksikliklerini paylaşanlardır” der. Öğretmen de öğrencidir, bir konuda bilmediğini kabullenmek öğrenmeye devam edileceğini gösterir.

Öğretim isteyerek olmalıdır: En iyi öğretim kalıplaşmış olan değil kişisel olandır. İyi bir öğretim kişinin kendini keşfetmesidir. Kendini tanımayanlar öğrencilerini de tanıyamazlar. İletişim kuramayanlar, öğretmek istediğini yaşamayanlar ve yapamayanlar öğretmezler.

Önemli noktalar tekrar edilmelidir: Gerektiğinde söz, iş ve eylemler tekrar edilmelidir. Bazen bir şey ilk söylendiğinde sadece duyulur, ikinci kez söylendiğinde kavranır, üçüncü kez söylendiğinde öğrenilir. Ancak tekrarlar sıkıcı olmamalıdır, iyi öğretmenler aynı şeyleri tekrarlamak için farklı ve yeni yöntemler bulanlardır.

İyi öğretmenler iyi soru sorarlar: Etkili öğretmenlik neyin öğrenildiğini ve nelerin öğrenilmediğini keşfetmektir. Bu keşif sorularla başlar. Tek kelimelik ya da evet-hayır soruları tartışma ortamı oluşturmaz. Ancak açık uçlu sorular daha iyi anlamayı sağlar. En önemli soru da “niçin” dir.

Bilgi aktarılmamalı, insanlara düşünce biçimleri öğretilmelidir: İyi öğretmenler cevaplardan çok arkasındaki düşünceye dikkat ederler. Bir düşünür “En iyi liderler insanlara ne düşünmesi gerektiğini öğretenlerdir” der.

Konuşmak yerine dinlemeye ağırlık verilmelidir: Konu öğretmek olunca yapılanlar, en az söylenenler kadar önemlidir. Öğrenciler her zaman öğretmenleri izlerler. Onlarla ilgilenildiğini ve onların önemsendiğini göstermenin en iyi yolu onları dinlemektir.

2.1.9. Lider Öğretmenin Temel Nitelikleri

Lider öğretmenlerin bazı nitelikleri aşağıda belirtilmiştir (Can ve diğerleri, 2011).

1. Öğretmeyi değil öğrenmeyi merkeze alarak öğrenciler için birer modeldir.
2. Eğitimle ve okulla ilgili gelişmeleri kendi sınıfına uygulamada ve değerlendirmede yeterlidir.

3. Değişim izleyicisi değil bir parçası olmaya çalışır.
4. Eğitim uygulamalarının geliştirilmesine çalışır ve diğer meslektaşlarını etkiler.
5. Çevresindekileri etkileyerek çalıştırma, yeni yaklaşımları cesaretle uygulama ve kolaylaştırma yeteneğine sahiptir.
6. Birlikte kararlar oluşturma ve birlikte uygulama yeterliliği vardır.
7. Eğitim programlarının geliştirilmesine ilgi duyar, önerilerini arkadaşlarıyla paylaşır ve yetkililere ulaştırır.
8. Meslektaşlarının eğitimi ve geliştirilmesi etkinliklerinde isteklilikle görevler alır.
9. Öğretmenin görevi konuyu daraltmak değil, öğrenilebilir ve anlaşılabilir hale getirmektir.
10. Öğretmenin görevlerinden biri öğrenciyi istekli hale getirmek ve onun öğrenme hedefine odaklanmasını sağlamaktır.
11. Öğrenme öğrencinin temel işi olduğundan, o öğretmenden sadece ortamı hazırlama, teşvik ve destek beklentisi içerisinde bulunmalı ve öğrenmenin risklerine ve güçlüklerine de talip olmalıdır.
12. Öğretmen zaaflarının farkında ve eleştirilere açık olmalıdır.
13. Öğretmen öğrenciye ve konuya uygun soru sorma, gerektiğinde konuyu tekrar ederek kavratma, uygun ipucu ve pekiştireçler verme yeteneğine sahip olmalıdır.
14. Konuşan öğretmenin yerini dinleyen öğretmen modeli almalıdır.
15. Okulda ve sınıfta paylaşılan değerler oluşturmaya çalışır ve bunları yaşatmanın çabasını gösterir. Güçlü okul kültürünün oluşturulmasına etkin katkılar getirir.

2.2. Sınıf Yönetimi

Öğrencilerin sınıf ortamında öğrenebilmeleri, okula, derslere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri ve öğretim hedeflerine ulaşarak başarılı olabilmeleri için her şeyden önce olumlu bir sınıf ortamı yaratılması gerekir. Öğrenci sınıfta kendini güvende hissetmeli, öğretmenin sunduğu uyarıcılara dikkatini verebilmeli, sınıfta geçirdiği zamanın büyük bir kısmını öğretimle ilgili etkinliklere harcamalı, ders kesintisiz olarak sürmelidir (Erden, 2008). Sınıfta uygun öğrenme ortamlarının yaratılmasında birinci derecede öğretmen sorumludur. Öğretmenin sınıf içerisinde yaptığı ya da yapmadığı her davranış sınıf atmosferini ve öğrenci davranışını etkiler. Öğretmenin ders öncesi hazırlığı, sınıfta eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanma becerisi, iletişim becerisi, öğrenciye karşı yaklaşımları da öğrencinin derse ve öğretmene karşı olan davranışlarını belirleyicidir (Özdemir ve

diğerleri, 2007). Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2008). Bu durumlar göz önüne alındığında sınıf yönetiminin bazı tanımları aşağıda sıralanmıştır;

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2003).

Sınıf yönetimi, davranış problemlerinden uzak, sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanılan tekniklerdir (Woolfolk, 2001).

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir (Özsoy, 2003).

Sınıf yönetimi, sınıfta bulunan kaynakların belli bir amaç için örgütlenme ve örgütlenen sistemi sürdürme sürecidir. Yani çoğu derslere ait olan amaçları gerçekleştirmek için sınıfa ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma ve bu sistemi yönetme sürecidir (Yılmaz ve diğerleri, 2008).

Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2008).

2.2.1. Sınıf Yönetiminin Amaçları

Erden (2008), sınıf yönetiminin amaçlarından aşağıdaki gibi bahsetmiştir.

Zamanın Etkili Kullanılmasını Sağlama; Okullarda ders süresi 45-50 dakika arasındadır. Bu süre öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Öğretimin etkililiği ders süresinin uzunluğundan çok, bu sürenin öğretmen tarafından kullanılma biçimine göre değişir. Öğrenci öğrenme işiyle ilgili ne kadar çok zaman harcarsa ve ne kadar az akademik olmayan işle uğraşırsa o kadar çok öğrenir.

Sınıf Yaşamının Düzenli Bir Biçimde Yürütülmesini Sağlama; Öğretmenin sınıf içinde yapması gereken, yoklama alma, okula devamı sağlama, ödevleri kontrol etme, velilere gidecek yazıları ve çalışma kağıtlarını dağıtma, sıraları düzenli tutma, sınıf defterini işleme, öğrencilerin çeşitli sorularını yanıtlama, öğrencilere dersin hedefleri doğrultusunda davranış kazandırma, sınavla öğrencileri değerlendirme, sınıf ortamını bozucu öğrenci

davranışlarını durdurma gibi çok değişik işleri vardır. Öğretmenin bu işleri, belli bir düzen içinde ve etkili bir şekilde yapabilmesi gerekir. Sınıf yönetimi teknikleri, öğretmenin sınıftaki bu tür etkinlikleri düzenlemesinde yol gösterici olur. Sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürümesini sağlayan en önemli unsurlar, ders planları, sınıf kuralları ve işlemlerdir. Bunlar sayesinde öğretmen sınıfta olumsuz davranışlar ortaya çıkmadan sınıfın bir düzen içinde işlemesini sağlayabilir. Öğretim yaşamının düzenli olduğu sınıflarda, öğrenciler kendilerini güvende hisseder, öğretime ayrılan süre artar ve öğrenciler daha başarılı olur.

Öğrencilerin Kendi Kendilerini Yönetme Becerilerini Geliştirme; Sınıfta disiplin sağlama, öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların kontrol edilmesini gerektirir. Disiplinin önemli olduğu sınıflarda, öğrenci dışarıdan gelecek olumsuz uyarıcılardan çekindiği için davranışlarına dikkat eder, kontrolü sağlayan unsur (öğretmen) olmadığı zamanlarda ise yine olumsuz davranış gösterebilir. Diğer bir deyişle öğrencilerde iç denetim gelişmez. Oysa sınıf düzeninin korunması için öğrencilerin kendi kendilerini denetleme becerilerini geliştirmek gerekir. Bu amaçla özellikle ilköğretim kademesinde, öğretmenin zaman ve emek harcaması gerekir. Öğrencilere sınıf yönetiminde sorumluluk verilmesi, kuralların ve işlemlerin belirlenmesinde katılımlarının sağlanması bu becerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.

2.2.2. Sınıf Yönetimi ve Boyutları

Yılmaz ve diğerleri (2008), sınıf yönetimi ve boyutlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Eğitim Ortamının Fiziksel Olarak Düzenlenmesi; Sınıfın fiziki durumu sınıf yönetiminde çok etkilidir. Sınıfın fiziki durumuna, sınıfın büyük ya da küçük olması, soğuk ya da sıcak olması, sınıfın ışık alması, gürültüden uzak olması, sınıfta öğrencilerin oturma düzeni, öğrencilerin sayısı vb. gibi faktörler sayılabilir.

Eğitsel amaçların gerçekleşmesi için bir eğitim ortamına ihtiyaç vardır. Eğitim ortamı eğitsel amaçların biçimine, türüne ve özelliğine göre değişebilir. Eğer öğretmen deney yapacaksa sınıfın alacağı fiziksel düzen farklı olacaktır. Eğer öğretmen münazara tekniğine dayalı tartışma yöntemini uygulayacaksa sınıfın alacağı fiziksel ortam farklı olacaktır. Renklerin bile insan psikolojisi üzerinde etkisi düşünülürse, uygun renklerin seçimi ve kullanımı bile sınıf yönetiminin bir boyutudur.

Eğitim Sürecinde Plan-Programın Hazırlanmasına Dönük Etkinlikler; Yönetim, kaynakları verimli kullanılarak istenilen amaca ulaşma sürecidir. Eğitimin kısıtlı

kaynakları vardır. Öğretmen bu kaynakları kullanarak eğitim ortamı oluşturmaya çalışır. Bu kapsamda öğretmen plan ve program etkinliklerini, sahip olunan kaynaklar, ne zaman, nerede, kiminle, nasıl kullanılacak gibi soruların cevabını verecek şekilde yapmalıdır.

Öğretmenler plan ve program yapma sürecinde hangi araç, yöntem, iş ve işlemlerle, ne kadar zaman, nasıl bir sistemle sürdüreceğini önceden kararlaştırmalıdır.

Öğretmenin plan-program etkinlikleri olarak,

- Eğitsel amaçları temel alarak,
- Ünitelendirilmiş yıllık ve günlük planların yapılması, amacına ulaştıracak sürecinin belirlenmesi,
- Araç ve gereçlerin sağlatılması,
- Uygun olan yöntemlerin seçilmesi,
- Öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerinin izlenilmesi ve değerlendirilmesi gibi etkinlikler sayılabilir.

Eğitim Sürecinde Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler; Zaman her zaman en önemli kaynaklardan bir tanesi olmuştur. Zamanı kullanma konusunda o kadar ileri gidilmiştir ki, düşünce hızında çalışmaktan bahsedilmeye başlanmıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için ve istenilen amaçlara ulaşmak için kısıtlı bir zaman vardır. O yüzden öğretmen sınıf ortamındaki zamanını etkili bir şekilde kullanmalı ve zamanı olumsuz bir şekilde harcayacak olumsuz etkenleri ortadan kaldırmalıdır.

Sınıftaki Bireyler Arasındaki İlişki Düzenlemeleri ve Davranış Yönetimine İlişkin Etkinlikler; Eğitsel anlamda sınıf denilen olgu, aslında sınıf içindeki bireylerin bireysel ve toplu etkileşimiyle oluşan bir atmosferdir. Tabi ki bu atmosferin öğretimin gerçekleşmesine zemin hazırlaması gerekir. Bu boyutta ilgili öğretmenin yapabileceği çok şey vardır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi,
- Sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkisi düzenlemeleri,
- Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması,
- Sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi,
- Sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması,

- Yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi gibi etkinlikler.

2.2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

2.2.3.1. Tepki Modeli

Tepki modeli, istenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir. İşleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül, ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. İstenen yararı vermeyen bir ders aracının değiştirilmesi, okula gelmeyen bir öğrencinin, ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması, bu modelin kullanım örnekleri olarak verilebilir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan bir öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 2006).

2.2.3.2. Önlem Modeli

Önlem modeli ile sınıf yönetimi, problemler gerçekleşmeden önce onları tahmin etmeyi, bilinçli olarak onlardan nasıl kaçınılacağını planlamayı ve problemler gerçekleştiği zaman kullanılmak üzere sistematik yöntemler geliştirmeyi içerir. Burada amaç, çoğu sınıf yönetimi problemlerinin, onların önlemi için bulunan mekanizmaların yanı sıra bilinen nedenlerinin tahmin edilmesi ve önlenmesidir. Bu amacın içeriği, bir sınıfı yönetmedeki önemli becerilerin ilk olarak problemlerin üstesinden gelme ihtiyacını en aza indiren bir öğrenme ortamını organize etme, oluşturma ve sağlama düşüncesidir (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1989). Öğrencilerin ders dışı davranışlarını önlemek için ilgi çekici bir plan yapmak, öğrencilerin gecikme nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmeleri önlemek, ailesi ilgisiz olduğundan başarısız olabilecek bir öğrenci için, başarısızlığını beklemeden ailesiyle görüşmek, bu modelin kullanımına örnek olarak verilebilir (Başar, 2006).

2.2.3.3. Gelişim Modeli

Gelişim modeli, sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziki, duygusal, deneyim gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır; bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılarından hazırlanmasını öngörür (Başar, 2006).

Brophy ve Evertson (1976) tarafından öğrencinin yaş seviyesi ya da gelişim aşamasında karşılaşılan çeşitli yönetim problemleriyle ilişkili dört basamaklı bir model geliştirilmiştir.

Birinci basamakta, kreş ve erken ilköğretim öğrencileri nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu süreç boyunca öğretmenler, okuldaki hayatı öğrencilere tanıtarak sınıf yönetimi yöntemleri bakımından öncelikle eğitmen olarak görev yaparlar. Bir anlamda öğrenciler, okul denilen oyunu oynamayı öğrenirler. Kuralların açıklandığı ve gösterildiği sınıf toplantıları da önemlidir (Jacobsen ve diğerleri, 1989).

İkinci basamakta, orta ilköğretim öğrencilerin kuralları ihlal etme ihtiyacı azalır ve öğretmenler çocukların resmi müfredattaki eğitimlerine yoğunlaşabilirler. Bu basamak boyunca, öğrenciler genellikle yetişkin odaklıdır ve kurallara uyma ve öğretmenleri memnun etmeye eğilimlidirler (Jacobsen ve diğerleri, 1989).

Üçüncü basamakta, ortaokulda veya lisenin ilk yıllarında olan öğrenciler, yetişkin oryantasyonunu kaybeder ve bunun yerine desteğin yanı sıra zevk için akranlarını aramaya başlarlar. Bu geçiş devam ettikçe, öğretmenler, öğrencileri otorite figürleri olarak hareket ettiğinde kızmaya başlarlar (Jacobsen ve diğerleri, 1989).

Son basamakta, lise yıllarında olan öğrenciler daha sosyal ve entelektüel olgun olurlar ve çoğu öğrenci için yönetim problemleri azalır. Bir anlamda öğrenciler kim olduklarını ve yapmaları gereken şeyi anlarlar; dahası büyüme sancısıyla ilişkili çeşitli yönetim problemleri azaltılır (Jacobsen ve diğerleri, 1989).

2.2.3.4. Birleşik Model

Birleşik sınıf yönetimi modelinde önleyici sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini gözetme vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önleyici yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkici yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir. Modelin çevre boyutunda okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Başar, 2006).

2.2.4. Sınıf Yönetiminde Başlıca Yaklaşımlar

Erden (2008), sınıf yönetimindeki başlıca yaklaşımlardan aşağıdaki gibi bahsetmiştir.

Rehberlik Yaklaşımı; Bu yaklaşım, ABD’de 1960’lı ve 1970’li yıllarda etkili olmuştur. Rehberlik yaklaşımında öğrencilerin olumsuz davranışlarının düzeltilmesinde öğretmen önemli rol oynar. Öğretmen olumsuz davranışların düzeltilmesinde öğrenciye psikolojik rehberlik yapar. Bu amaçla, öğretmenler kısa bir eğitim alarak sınıf ortamında istenmeyen davranışta bulunan öğrencilerin sorununu anlamaya çalışır, onlara kendilerini daha iyi anlamaları, yetişkinlerle işbirliği yapmaları ve üretici olmaları için rehberlik yaparlar.

Rehberlik yaklaşımında öğretmen-aile işbirliği önemli rol oynar. Öğrencilerin istenmedik davranışlarını düzeltmek için öğretmen aile işbirliği yaparak, sorunun nedenlerini araştırarak, çözüm yolları bulmaya çalışır. Kuşkusuz sınıf yönetiminde rehberlik anlayışının etkili olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli eğitime sahip olmaları gerekir.

Türkiye’de öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi çok eski bir yaklaşımdır, bununla birlikte öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları oldukça yenidir. Rehberlik dersi öğretmenlik sertifikası programına 1980’li yıllarda seçmeli ders olarak konulmuştur. Bu ders 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından hazırlanan programlarda zorunlu ders haline gelmiştir. Ancak bir ya da iki dersle öğretmenlerin rehberlik yapabilmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle, öğretmenler sorunu olan öğrencilere el yordamıyla, kendi tecrübelerinden yararlanarak yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Bugünün eğitiminde psikolojik rehberlik hizmetleri ayrı bir uzmanlık alanı olarak gelişmiş ve okullarda rehberlik servisleri açılmaya başlanmıştır. Ancak bu servislerin amacı ve hizmetleri öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmış değildir. Özellikle özel okullarda, rehberlik servisi sınıfta düzeni bozan çocukların gönderildiği yer olarak kullanılmakta ve bu servisler çocuklarda davranış değişikliği meydana getirmede yetersiz kalmaktadır.

Davranışçı Yaklaşım; Bu yaklaşımda sınıf ortamında olumsuz öğrenci davranışlarının davranışçı yöntemlerle değiştirilmesi temel alınmaktadır. Davranışçı yaklaşımda olumsuz öğrenci davranışları, pekiştirme, model olma ve ceza gibi tekniklerle değiştirilmeye çalışılır.

Türkiye’de en yaygın olarak kullanılan yaklaşım budur. Ancak öğretmenlerin bu konudaki kurumsal ve uygulamalı bilgileri yetersiz olduğu için, genellikle olumsuz davranışların değiştirilmesinde ceza tekniği kullanılmaktadır; bu tekniğin yanlış kullanılması sonucunda çocukların okula karşı tutumları giderek olumsuzlaşmıştır.

Oysa davranışçı yaklaşım yöntem ve teknikleri etkili bir içimde kullanılırsa, özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağı öğrencilerinin olumsuz davranışlarını düzeltmek mümkündür.

Etkili Öğretmenlik Yaklaşımı; Bu yaklaşım 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır, rehberlik ve davranışçı yaklaşımda “Öğrencinin olumsuz davranışı karşısında öğretmen ne yapmalı?” sorusuna yanıt aranırken, etkili öğretmenlik yaklaşımında “Öğrencilerin olumsuz davranışları nasıl önlenir?” sorusu önem kazanmaktadır. Etkili öğretmenlik kavramı eğitimciler tarafından çokça incelenen konulardan biridir. Medley (1979) etkili öğretmenlikle ilgili beş özellik tanımlamıştır. Medley’e göre etkili öğretmen:

1. İstendik kişilik özelliklerine sahip,
2. Etkili yöntemler kullanan,
3. İyi sınıf atmosferi yaratan,
4. Konusunda yeterli ve
5. Profesyonel karar vericidir.

Etkili öğretmenlik yaklaşımına göre, öğretmenler etkili öğretmenlik davranışları sergilerlerse o öğretmenin sınıfında disiplin problemi yaşanmaz.

Yaklaşımların Bütünleşmesi; 1980’li yıllara kadar, pek çok alanda olduğu gibi sınıf yönetimi konusunda da bütünleştirici yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Her yaklaşımın kendine göre bazı avantaj ve dezavantajları olduğu gibi, yaklaşımların kullanıldığı ve etkili olduğu durumlar da farklıdır. Bu nedenle yere ve duruma göre en etkili yaklaşımın kullanılması gerekmektedir. Örneğin sınıf yönetiminde öncelikle, olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellemek için etkili öğretmenlik yaklaşımının getirdiği yöntem ve tekniklerden yararlanmak gerekir. Ancak tüm önlemlere karşın sınıfta olumsuz davranışlar görülürse, bu davranışların düzeltilmesinde rehberlik ve davranışçı yaklaşımın ilke ve teknikleri kullanılabilir.

2.2.5. Fiziksel Ortam

Sınıf, tüm eğitim ve öğretim işlemlerinin aktif bir şekilde geliştiği mikro deneyim sahasıdır. Bu bağlamda sınıf ortamının düzeni, tasarımı, içeriği ve havası sınıf yönetimini yakından etkiler. Kapsamlı bir varoluşu simgeleyen sınıf, farklı sosyo-ekonomik yapılardan gelen ve her biri diğerinden farklı çocukların birçok şeyi paylaştığı çok boyutlu ve dinamik bir çevredir. Toplumun ve demografik niteliklerin küçük bir kesiti olan sınıf, standartları değil, o bölgenin yerelliğini niteleyen bir yapıdır. Kısacası sınıf, çocuğun kendini evindeymiş, mahallesindeymiş gibi hissedeceği, rahat edeceği bir yerdir. Böyle bir

ortamın çekiciliği, sınıftaki fiziki öğelerin belli değişkenler ışığında tasarımı gerekli kılmaktadır (Özel ve Bayındır, 2008).

2.2.5.1. Fiziksel Ortam Değişkenleri

Özel ve Bayındır (2008), fiziksel ortamın değişkenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

Sınıfın Büyüklüğü ve Öğrenci Sayısı; Öğrenci sayısına göre sınıfın büyüklüğü eğitim kalitesini etkiler. Gerçekleşecek öğrenme yaşantıları ve ilişkiler açısından sınıfın büyüklüğü ve öğrenci mevcudu en uygun belirleyici olmaktadır. Pek çok ideal sınıf öğrenci sayıları verilmiştir. Ancak, realitede, bunun belirleyicisi ülkenin ekonomik şartları ve demografik nitelikleridir. Tabi ki de az öğrencili sınıfların kalabalık olanlara göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunun geçerliği, kalabalık sınıfların yaşadıkları zorluklarla tasvir edilebilir. Kalabalık sınıflarda öğretmen ve öğrenci ilişkileri nicel olarak sekteye uğrayabilir. Öğrenci ile ilgilenme ve derslere katma çabaları azalır. Öğrenci kişisel gelişim düzeyinin kontrolü zorlaşabilir. Gerçekleşen etkinliklerde sıkıntı yaşanabilir, bireysel öğrenmeler yerini geleneksel öğretilere terk edebilir. Sınıfta davranış ve disiplin problemleri daha sık görülebilir gibi birçok neden sıralanabilir.

Yerleşim Düzeni; İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı hem eğitsel etkinlikleri olumlu etkilemekte, hem de öğrenmeyi artırarak akademik iletişimi canlı tutmaktadır. Yapılandırmacı anlayış, sınıfın çalışmaya ve öğrenciye uygun bir şekilde düzenlenmesini teşvik eder. Sınıfı sıkıcı bir ortam olmaktan çıkarır. Çünkü amaç; öğretmenin normal sınıf yerleşim düzenini koruması değil, öğrenci ve öğretmen durumlarına göre yeni düzenlemelere gidebilmesidir. Öğrenci merkezli yerleşim düzeni denilen şey, öğrencinin hem akranları ile hem de kazanımların gerektirdiği kullanım sahaları ile ilgilidir. Bunun için sıralar, U şeklinde, O şeklinde, V şeklinde ya da yay şeklinde olacak diye kesin bir sınırlama yoktur. Ölçü, anlık olarak gerekebilecek, öğrenci öğrenme yaşantılarına göre şekillenebilecek esnek bir yerleşim anlayışıdır.

Isı, Işık ve Renk; Uygun bir eğitim ortamı için, beden duyarlı olduğu fiziksel öğeler çok önem taşımaktadır. Öğrenci belli bir yerleşim düzenine geçişte önceliklerini yadırgayacaktır ama çok sıcak ya da çok karanlık bir sınıfa beden olarak asla uyum sağlayamayacaktır. Çünkü beden sigortası bunu kaldıracak düzeyde değildir. Bunun için sınıf, öğrenci kullanım alanına ve uygunluğuna göre ısı, ışık olarak ayarlanmalıdır. Özellikle bu değişimlere çok dikkat edilmeli, öğretmenin kendi rahatından çok öğrencinin rahatı düşünülmelidir. Estetik bir görünüm için ise sınıf eşyalarının ve duvarlarının

psikolojik ve pedagojik yönden uygun olan renklere boyalı olmasına özen gösterilmeli. Artık renklerinde bir dili olduğu benimsenmeli ve bu anlamlandırılmaya çalışılmalı. Sınıfın rengi, ısısı, ışığı ve eşyaları ile estetik değerler çerçevesinde bir bütün olarak değerlendirilmesi, öğrenme ortamına da özellik katacak ve öğrencinin sınıfı çekici bulmasıyla öğrenme motivasyonunu artıracaktır.

Gürültü; Sınıfta öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesini en ciddi anlamda etkileyen fiziksel değişken pasif ve aktif gürültüdür. Gürültü, kontrolü güç olan özellikle kalabalık sınıflarda, öğrencinin öğretmene, arkadaşına ya da öğrenme yaşantısına vermiş olduğu kontrolsüz bir tepkidir. İletişimi olumsuz etkileyen gürültü, karşılıklı ilgilerin doyurulmaması ile sıkıntıların birikip patlamasıdır. Sınıfta gürültünün başlaması, öğrencilerin hem birey hem de grup olarak öğrenme ortamından uzaklaşmaları anlamına gelmektedir. Bunun için ya ilgili öğrenme durumunun değiştirilmesi ya da sınıf kurallarının tekrar hatırlanması gerekmektedir. Yapılandırmacı anlayışın gürültüye yaklaşımı, öğrencinin anlamlandırmış olduğu bilgiler arasındaki kopukluk ve bunun sonucunda oluşan boşluğun (gürültü ile) doldurulmasıdır.

Temizlik; Okulun temel işlevlerinden biri de öğrenciye sağlıklı yaşama ve temizlik alışkanlığı kazandırmaktır. Öğrenciler bulundukları yeri temiz tutmayı sağlayamazlarsa çevreye karşı duyarlılıkları da zarar görür. Temiz bir çevrede yaşama bilinci kazanan öğrenciler, sınıflarının temiz tutulması yönünde ortak çaba gösterirler. Öncelikle sınıfın temizliği konusunda öğretmen, öğrencilerin temizlik alışkanlığı edinimlerine örnek olmada ilk sırada olma durumundadır.

2.2.6. Sınıf Yönetiminin Sınıf Dışı Değişkenleri

Başar (2006), sınıf yönetiminin sınıf dışı değişkenlerinden aşağıdaki gibi bahsetmiştir.

İlgi, gereksinim, tutum, beklenti, isteklendirme kişiyi davranışa iten güçlerle ilgili kavramlardır. Bunlar bireyin çevresinden kaynaklanan, sorun olduklarında da çözümleri büyük ölçüde çevrede olan durumlardır. Çevre-davranış ilişkisinin bu yanı, öğretmenin çevreyi temel kaygı olarak alması gerektiğinin başka bir kanıtı olarak gözetilmelidir. Burada, sınıf yönetiminin sınıf dışı değişkenleri, ailesi, okulu, onu her gün etkileyen yakın çevresi, büyük ölçüde, kitle iletişim araçlarının evine kadar getirdiği uzak çevre olarak gruplanmıştır.

Uzak Çevre; Çevre değişkenleri bir davranışın güdüleyicisi olabileceği gibi, engelleyicisi de olabilir. Bu iki yönlü etki, hem yakın hem de uzak çevreden gelir. Burada yakın çevre,

öğrencinin her gün içinde bulunduğu çevre olarak alınmıştır: Sınıf, okul, aile, sokak, boş zaman geçirme alanları. Uzak çevre, onu zaman zaman etkileyen diğer öğelerden oluşur. Bunlar, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli araçlarla edindiği, diğer ülkelerinin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanır.

Birey ve kurumlarının etkililik göstergelerinden biri de kontrol edebildiği ilişki çevresinin genişliğidir. Okul ve öğretmenden beklenen sınıf ve okulun mümkün olduğu kadar uzak çevresini etkileyebilmesi olmalıdır.

Yakın Çevre; Çevrede görülen olumsuz davranışların değiştirilmesi, sınıf etkinliklerinin çevreye taşınmasıyla gerçekleştirilebileceği gibi, çevrenin okula taşınmasıyla da sağlanabilir. Okulun eğitsel kol etkinlikleri veya sınıf-çevre İşbirliği ile, sınıf veya okulun düzenlediği çeşitli etkinliklere veliler ve çevre insanları davet edilir. Böylece öğrenciler sınıfta öğrendikleri olumlu davranış örneklerini, bir tiyatro, şiir etkinliği, beceri sergileri gibi gösterilerle arkadaşlarına sunmuş olur. Diğer öğrenciler de izleme yoluyla olumlu davranış örneklerini öğrenip gösterme ortamı bulmuş olur. Bu konuda yetenekli velilerden, okul ve sınıftaki çeşitli görevler için yararlanılabilir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Liderlik ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar;

Donuk (2006) çalışmasında, Türkiye birinci, ikinci ve üçüncü futbol liglerinde mücadele eden takımlarda görev yapan antrenörlerin sahip oldukları ve onlardan beklenen liderlik tarzlarını, takımlarında oynayan sporcular ve kendi görüşleri çerçevesinde belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada altı boyut açısından sporcuların bir antrenörden beklentilerini ölçmek amaçlanmıştır. Bu altı boyut demokratik davranış, geri besleme davranışı, durum değerlendirme davranışı, sosyal destek davranışı, eğitim ve geliştirme davranışı ile otokratik davranış boyutlarıdır. Çalışmaya katılan antrenörlerinin görüşleri doğrultusunda liderlik tarzları incelendiğinde; sporcularının eğitim ve öğretimine önem veren, onlara sosyal destek sağlayan, yarı demokratik, yarı otokratik bir liderlik tarzlarının olduğu tespit edilmiştir. Sporcuların antrenörlerinin daha az otokratik, daha çok demokratik olmalarını istedikleri sonucuna ve antrenörlerinin olumlu geri besleme, sosyal destek ve eğitim-öğretme davranışlarında yetersiz kaldıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2008) araştırmasında sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışlarını ve iletişim beceri düzeylerini tespit ederek, bazı değişkenlere göre bu algılamaların farklılaşıp farklılaşmadığını ve liderlik davranışları ve iletişim becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, araştırma kapsamındaki futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş antrenörlerinin daha çok durumsal liderlik özellikleri gösterdikleri; badminton, voleybol ve güreş antrenörlerinin üst düzeyde, hentbol ve futbol antrenörlerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları, antrenörlerin iletişim becerileri ile eğitici ve öğretici, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Güllü (2009) çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi sınıf öğretmenlerinin algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok işin niteliği, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. Genel olarak iş doyumu ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş doyumu üzerindeki etkileri boyutlara göre karşılaştırıldığında ise iş doyumu ile dönüşümcü liderliğin boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiş, ancak etkileşimci liderliğin yalnızca koşullu ödül boyutunun iş doyumunu pozitif yönde etkilediği, diğer boyutlarının artışında iş doyumunda azalma olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş doyumunu tahmin edip etmediğini tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarının iş doyumu üzerinde anlamlı öngörücüler olduğu sonucu elde edilmiştir. Etkileşimci liderliğin ise koşullu ödül ve laissez-faire boyutlarının iş doyumu üzerinde anlamlı öngörücüler olduğu, ancak laissez-faire boyutunun iş doyumunu negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan ve Gencer (2009) çalışmasında üniversiteler arası badminton müsabakalarına katılan sporcu öğrencilerin antrenör davranışı tercihlerini belirlemeyi ve cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2009 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde yapılan ve 7 üniversitenin katıldığı üniversiteler arası B kategorisi badminton şampiyonasında 57 (26 bayan, 31 erkek) sporcuya, 35 madde ve 4 alt boyuttan

oluşan “Spor için Liderlik Ölçeği: Sporcuların Antrenör Davranışı Tercihleri” uygulanmıştır. Bayanlarda (4,13±0,52), erkeklerde (4,15±0,54) ortalama ile en çok tercih edilen antrenör davranışının “eğitici ve ödüllendirici davranış” olduğu bulunmuştur. Bayan ve erkek sporcular arasında “destekleyici davranış tercihi” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir

Yıldırım (2009) çalışmasında, okul yöneticilerin liderlik davranışlarının öğrencilerin saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkisi değerlendirmiş ve her iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin vizyoner liderlik tarzına sahip olduklarını düşünen öğrencilerin düşük düzeyde saldırganlık eğilimine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin özellikle okulun temel değerlerini koruma, okulun amacını öğrencilere vurgulama, öğrencilere yol gösterme konularında göreceli olarak daha yeterli olduğu buna karşın öğrenci için vizyon belirleme konusunda göreceli olarak daha az yeterli olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yüksek düzeyde saldırganlık eğilimi içinde oldukları ve liderliği oluşturan tüm unsurların araştırma kapsamında ele alınan öğrenci saldırganlık eğilimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Gültepe (2010), çalışmasında İzmir İline bağlı Ödemiş ilçesi’nde bulunan ilköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algısının belirlenmesini amaçlamıştır. Genel olarak, öğretmenler yöneticilerin liderlik davranışlarıyla ilgili olarak ölçeğin tüm alt boyutlarında okul müdürlerinin liderlik davranışları hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin en yüksek liderlik davranışını iletişim boyutunda gösterdiklerini en düşük liderlik davranışını otoriterlik boyutunda gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Kul (2010) araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını genellikle sergiledikleri ve işlemci liderlik davranışlarını ara sıra sergiledikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ait bulgularda; uyum alt boyutunda düşük düzeyde, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde ve içselleştirme alt boyutunda ise yüksek düzeyde bağlılık yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumlarının ise memnuniyet düzeyinde olduğu sonucu çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeylerine bakıldığında,

beden eğitimi öğretmenlerinin düşük düzeyde yıldırma yaşadıkları anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma yaşama düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Atman (2010), yapmış olduğu araştırmasında, sınıf yönetiminde lider öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sınıflarında derse katılımın, öğrenci başarısının ve motivasyonunun daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini ön plana çıkarabilmelerinde kişisel ve mesleki yeterliliklerinin önemli rol oynadığını gözlemiştir.

Acar (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının, beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamına alınan beden eğitimi öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yüksek düzeyde etik lider davranışı sergiledikleri ve okullarına ilişkin adalet algıları ile motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin etik liderlik algıları çalışma yıllarına göre değişmezken, cinsiyet ve yaş değişkeni ile daha önceden yöneticilik yapma deneyimlerinin görüşlerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin etik ilkelere uygun davranışlar sergilemesinin öğretmenlerde örgüt içi adalet duygusunu artırdığı ve etik liderlik ölçeğinin alt boyutlarından olan iletişim etiği, davranış etiği ve örgüt içi adalet algısı ile paralellik olduğu tespit edilmiştir.

Çelebi (2012), araştırmasında öğretmenlerin işten aldıkları tatmin düzeylerinin ne kadarının okul müdürlerinin liderlik stilleri ile açıklanabileceğini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok kişiler arası ilişkiler, en az ise çalışma şartları boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. İş doyumu, dönüşümcü liderlik davranışı ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu ve etkileşimci liderlik davranışının laissez-faire boyutu dışında pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu fakat etkileşimci liderliğin laissez-faire boyutu ile iş doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş doyumu arasındaki regresyon ilişkisine bakıldığında, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ile bireysel destek boyutlarının ve etkileşimci liderliğin koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim

(pasif) değişkenlerinin iş doyumunun anlamlı yordayıcıları oldukları sonucu elde edilmiştir.

Tura (2012), yapmış olduğu bir araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyumunda yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu bulmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de arttığını belirlemiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmacı ilköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir ve ilköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini göstermelerinin öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip bulunduğunu tespit etmiştir.

Arslan (2013) çalışmasında, formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin bakış açıları ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini incelemeyi, illerde verimli bir çalışma ortamının hazırlanması konusunda müdürlerin formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerine ne kadar destek verdiklerini saptamayı amaçlamıştır. Ayrıca bu çalışmanın bakanlıkların yeni yapılanma sürecinde ilgililere rehberlik etmesi amaçlanmıştır. Öğretim işlerine adanma alt boyutu bakımından gruplar arasında bakıldığında; kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmüştür. Öğretim işlerine adanma alt boyutu bakımından gruplar arasında lisans eğitim düzeyine sahip olan grup lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Formatör beden eğitimi öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında ilişki saptanmamıştır. Koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında ilişki tespit edilmemiştir. Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin, müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sonuç olarak çalışmada formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri arasında bir fark olmadığı, müdürlerinin de dönüşümsel liderlik stillerinin algılanmasında birbirine yakın düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karayol (2013) araştırmasında, takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma

sonucunda elde edilen bulgulara göre takım sporları ile uğraşan erkek sporcuların kaptanlık yapma ve spor yapma yıllarına, gelir düzeylerine, eğitim durumlarına, yaşlarına, spor yaptıkları illere ve spor branşlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Doğa sporları ile uğraşan erkek sporcuların yaş grupları arasında öğretici davranış, model olma ve risk alma değişkenleri içerisinde anlamlı bir fark olduğu, medeni durumlarına göre liderlik davranış puanları arasında model olma değişkeninin farklılaştığı ve yaşadıkları illere göre liderlik davranış puanlarında, demokratik karar verme değişkeninde fark olduğu bulunmuştur. Spor yapma yıllarına, gelir düzeylerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak, takım sporları ile uğraşan erkek sporcularda araştırılan değişkenlere göre liderlik davranış özellikleri arasında hiçbir fark olmadığı, doğa sporları ile uğraşan erkek sporcularda ise demokratik karar verme, model olma, öğretici davranış ve risk alma değişkenlerine göre liderlik davranış özellikleri arasında fark olduğu bulunmuştur.

Liderlik ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar;

Larkin (1973), çalışmasında, okulun hem demografik şartlarının hem de iç örgütlenmesinin öğretmenlerin okullarda algılanan sınıf liderlik stilleri üzerine güçlü etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca azınlık öğrencilerin çok sayıda olduğu okullardaki öğretmenlerin, öğrenciler tarafından orta sınıf beyaz insanların yoğunlukta olduğu okullardaki öğretmenlerden çok daha fazla otoriter olarak algılandığını bulmuştur. Yine bu çalışmada orta sınıf çocukların öğretmenlerinin öğrencileriyle, düşük sınıf öğrencilerin öğretmenlerine göre daha sıcak ilişkiler kurduğu görülmüştür.

Harris (2002), çalışmasında, benimsenen liderlik yaklaşımlarının temel özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenler, üst düzey yöneticiler, öğrenciler ve başöğretmenlerden gelen deneysel kanıtların, temel olarak olumlu ilişkiler kurma ve yönetmek için diğerlerine yetki verme ile ilgili bir liderlik modeli yönüne işaret ettiğini belirtmiştir. Harris çalışmasını, öğretmen liderliği ve okul gelişimi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ve liderlik kavramını “birkaç” sözcüğü ile değil “pek çok” sözcüğüyle ifade eden yeni bir liderlik tanımlamasının gerekliliğini önererek sonuçlandırmıştır.

Barnett ve McCormick (2004), araştırmasında bütünleştirilmiş çok düzeyli analiz ve yapısal modeli kullanmış ve okul öğrenme kültürüyle liderlik ilişkisini incelemiştir. Liderliğe dönüşümcü yaklaşımların, okullar için giderek ön plana çıkarılmaya başlandığını ve araştırma sonuçlarının, liderlik üzerinde okul kültürü, insanlar, yapı ve hedefler gibi

okul şartlarının etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, liderlikle okul öğrenme kültürü arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu ve okullardaki okul müdürü-öğretmen ilişkisinin önemini ortaya koymuştur.

Muijs ve Harris (2007) vaka incelemesi yöntemiyle bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin liderlik özelliklerinin incelendiği söz konusu araştırmada öğretmenlerin liderlik yaklaşımını ortaya koyarken okul müdürü ve okul kültüründen etkilendikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okulların eğitsel hedeflerine ulaşması bakımından öğretmenlerin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi gerektiği ve bunun yanı sıra öğretmenlerin liderliğini kısıtlayan unsurların sadece iç faktörlerin (zaman yetersizliği, öğretmenlerin deneyim ve güven yetersizliği vs.) olmadığı, yoğunlukla dış faktörlerin (güvenli bina yapısı, sınıf ortamı vs.) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetimi ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar;

Saraç (2003), araştırmasında hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları, zaman yönetimi stratejileri ve tercih ettikleri öğretim yöntemlerini incelemeyi ve öğretmenlerin belirtilen eğitim etkinliği kategorilerindeki yeterliliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ortaya çıkan bulgulara göre hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında, sınıf yönetimi davranışlarından öğrencilerin gruplandırılması sırasında kullanılan kriterler, malzemelerin hazırlanıp toplanması, tercih edilen grup büyüklükleri ve tercih edilen sınıf formasyonu çeşitleri açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Dersin özetlenmesi ve ders alanının kullanımı açısından ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Zaman yönetimi hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında zaman yönetimi stratejilerinden ders süresinin kullanımı, teorik bilgi verilmesi, sınıf yönetimi ve ısınma kategorilerinde anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Dersin başlatılması ve bitirilmesi, aktiviteler ve oyun için harcanan süre bakımından 2 grup arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tercih edilen öğretim yöntemleri açısından hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Güven (2004), araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, anketlere verdikleri cevaplara bakıldığında, en yüksek oranlarda; “Ders ortamında demokratik yaşam kültürünü benimsetmeye çalıştıklarını (%66)”, “Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlediklerini (%70)”, “Uygulama bölümünde,

öğrencinin etkin olduğu öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini (%59.2)”, “İstenmeyen davranışla karşılaştıklarında, yumuşak bir ses tonu ile uyararak, kuralları hatırlattıklarını (%52)” belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre verdikleri cevaplar arasında, alıştırmalar sırasında dönüt verme yolları arasında, öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre uygulama bölümünde kullandıkları öğretim yöntemlerinde ve işlenen konuyu pekiştirme yollarında ve görev yaptıkları okul türlerine göre beden eğitimi öğretmenlerinin dönüt verme yolları ve işlenen konunun pekiştirilmesi konusunda ki görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşlerinin, öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsemiş öğretmen davranışları ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Altındağ (2006), araştırmasında Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri yabancı dil öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları arasındaki farklılıkları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemeye çalışmıştır. Test sonucunda elde edilen bulgular Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liselerinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sınıf yönetiminin planlama, motivasyon, eğitim öğretim, dönüt ve düzeltme ile istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi boyutlarında değerlendirilmiştir. Test sonuçlarında okul türüne göre farklı okul öğretmenleri ve farklı okul öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat aynı tür okullardaki öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Öğretmenler söz konusu sınıf yönetimi davranışlarını daha yüksek sıklıkta sergilediklerini düşünürken öğrenciler öğretmenlerin bu davranışları sergileme sıklığının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Uğur (2006), araştırmasında Ankara ilinde ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre beden eğitim öğretmenlerinin, sınıf yönetimi yaklaşımlarından tepkisel yöntemi kullandıkları ve dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekan, idare ve diğer branş öğretmenlerinden destek alamama, ailelerin ilgisizliği ve öğrencilerde kıyafet sorunları ile karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

Ayçiçek (2007), araştırmasında ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin uyguladığı sınıf yönetimi anlayışıyla ortaya çıkan öğretmen - öğrenci ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada etkili bir öğretmenin, yapılacak etkinlikleri planlaması ve uygulaması, derse zamanında ve hazırlıklı girmesi, işine bağlı kararlı ve

tutarlı olması, kişisel serbest zamanlarında kendilerini geliştirmesi, ön hazırlık yapması, her öğrenciye aynı düzey ve nitelikte sorumluluk, pekistireç ve ödül vermesi, bedensel cezalardan uzak durması, beden dilini iyi kullanmaları ve son olarak da sınıf yönetimi dersi almayanların bu konuda kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerektiği saptanmıştır.

Akdeniz (2008), araştırmasında İstanbul ili Pendik ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin ilköğretim okulları yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf yönetimi becerilerinin uygulama düzeyine ilişkin yönetici algılarının yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiği; cinsiyet, öğretim düzeyi ve bitirdikleri okul değişkenine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Korkut (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutundaki algılarının iyi düzeyde olduğunu, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutlarındaki algılarının da çok iyi düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutlarındaki algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Korkut bu çalışmasında ayrıca 3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutlarındaki algılarının, deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada 4. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulundukları yerleşim yerlerine göre sınıf yönetimi becerilerinden plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ve sınıf içi etkileşim ve davranış

düzenlemeleri boyutlarındaki algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre, ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki beceri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çoban (2010) araştırmasında Köy Enstitüsü mezunu öğretmenlerin Enstitü öğrencilikleri boyunca öğretmen algılarını ve Köy Enstitüsü öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi anlayışını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları ise şu şekildedir; köy enstitüsü öğrencileri, köy enstitüsündeki öğretmenlerini sadece öğretmen olarak algılamamakta, öğretmenlerini ana-baba, abla-ağabey ve arkadaş olarak tanımlamaktadır. Köy enstitüsündeki öğretmenlerin demokratik bir ortamda öğrencilerinin eleştiri yapmalarına izin vermeleri ve sınıf ortamında öğretmenin pasif, öğrencinin aktif olması değerlendirildiğinde; köy enstitüsü öğretmenlerinin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımını uyguladığı görülmektedir. Köy enstitülerinde sınıf kurallarının öğretmen ve öğrenciyle birlikte oluşturulması, köy enstitüsü öğretmenlerinin etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımını uyguladıklarını göstermektedir. Köy enstitüsü öğretmenleri ortaya çıkabilecek sorunları öğrencileriyle çift yönlü iletişim kurarak önlemeye çalışmışlardır. Bu bakımdan köy enstitüsü öğretmenleri önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını kullanmışlardır. Köy enstitüsündeki öğretmenlerin, öğrencilerinin öz yönetim becerilerini geliştirerek onların disiplin sorunu yaşamalarını önlemeye çalıştıkları belirlenmiştir. Merkez örgütün fiziksel ceza konusunda ciddi önlemler aldığı ve zaman zaman bu yüzden enstitüden öğretmenlerin ayrıldığı görülmektedir. Köy enstitüsü öğretmenlerinin yaparak, yaşayarak eğitim felsefesini benimsedikleri ve bütün dersleri öğrenci yaşantılarında kullanarak işledikleri belirlenmiştir. Bunun için de tek bir yönteme bağlı kalmamışlar ve çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanmışlardır. Köy enstitüsünde uygulama derslerinin yapılması ve sınıf için gerekli olan temel araç-gereçler yeterlidir. Köy enstitüsü öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından karşılaştıkları en önemli sorun yeni kurulan enstitülerde araç-gereç yetersizliğidir. Ayrıca, özellikle yeni kurulan köy enstitülerinde ısınma sorununun yaşandığı ve enstitülerin eğitim öğretime yıl boyu devam etmesinden dolayı yaz aylarında sınıf ortamının sıcak olması sınıf yönetimi açısından karşılaşılan sorunlardandır.

Gergin (2010) çalışmasında Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkmada nasıl yollar geliştirdiklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada mesleğe yeni başlayan biyoloji öğretmenlerinin özellikle

9. sınıflarda sınıf yönetimi ve motivasyon konusunda zorluklar yaşadıkları, alan bazında konu eksikliklerinin olduğu, genel olarak klasik öğretim tekniklerini kullandıkları, rehber öğretmenlerden kısmen yardım alabildikleri ortaya çıkmıştır. Karşılaşılan bu zorlukların üstesinden öğretmen arkadaşlarından yardım alarak, internette, gözlem yolu ile ve deneyerek gelmeye çalıştıkları bulunmuştur. Bu dönem içinde yeni öğretmenlerin mesleğe karşı sevgi ve tutumlarında bir değişme olmazken profesyonel kişiliklerinde değişimler olduğu gözlenmiştir.

Yıldırım (2012) yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gösterdikleri davranışlar ve sergiledikleri sınıf yönetimi modellerini incelemiş, kadın sınıf öğretmenlerinin, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha otokratik davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise kadınlar ve erkekler arasında fark bulamamıştır.

Ekici, Aluçdibi ve Öztürk (2012) yaptıkları bir çalışmada kadın öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettiklerini, erkek öğretmenlerin ise en fazla otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Cinsiyete ve kıdeme göre yaptıkları değerlendirme sonucunda ise biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Sarı (2013), çalışmasında hem özel hem de devlet ilköğretim ve lise okullarının İngilizce sınıflarındaki sınıf yönetimi hakkında öğretmenlerin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma tecrübeli öğretmenlerin sınıf kurallarına daha bağlı kaldığını, diğer yandan yeni başlayan öğretmenlerin ise daha esnek davrandığını göstermiştir. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin genellikle öğrencilerin sınıf içerisinde serbest bir şekilde davranmalarına izin vermedikleri ve planları dışına çıkmadıkları yeni başlayan öğretmenlerin ise daha esnek ve rahat davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar;

McCormack (1997), çalışmasında beden eğitiminde sınıf yönetimi problemlerini, sınıf yönetimi stratejilerini ve sınıf yönetiminin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını 75 hizmet öncesi beden eğitimi öğretmeni ve çeşitli yıllarda deneyime sahip 65 beden eğitimi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yeterliliklerini geliştirmesine yardım etmek için daha uygun pedagojik programlar ve stratejilerden faydalanılmasını önermiştir.

Akin-Little, Little ve Laniti (2007) çalışmasında Amerika ve Yunanistan'daki öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını belirlemeyi ve öğretmenlerin önemli sınıf yönetimi prosedürlerini (kurallar, sınıf yönetimi uygulamaları vb.) kullanmasına ilişkin soruları yanıtlamayı amaçlamıştır. Her iki grubun sorulara verdikleri yanıtlar benzerdir. Sonuçta her iki grupta geçerli sınıf yönetimi prosedürlerini (kurallar, olumlu destek vb.) yüksek sıklıkta kullandıklarını belirtmişlerdir.

Roache ve Lewis (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını kendi görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada saldırganca ve düşmanca tavırlarla cezanın birleştiği bir yönetim tarzının öğrencilerin yaramazlık seviyelerini ve dikkat eksikliklerini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık ödüllerle cezaların bir arada olduğu bir sınıf yönetimi anlayışının, öğrencileri sorumluluk sahibi olmaya ve yaramazlıklarını azaltmaya teşvik ettiği bulgusu ortaya çıkmıştır.

Abu-Tineh, Khasaweh ve Khalaileh (2011), çalışmasında iki amaca hizmet etmeyi hedeflemiştir. Bunlardan ilki Ürdün'lü öğretmenlerin sınıflarında sınıf yönetimi stillerini uygulama derecelerini ve öz yeterlik seviyelerini belirlemektir. Diğeri ise sınıf yönetimi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma bulguları, Ürdün'lü öğretmenlerin eğitimsel sınıf yönetimi stilini, davranış yönetimi ve insan yönetimi stillerinden daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. İnsan yönetimi Ürdün'lü öğretmenler tarafından uygulamada en son sırada çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak kendilerini kişisel öğretmen yeterliliği konusunda yüksek seviyede algıladıkları görülmüştür. Kişisel öğretmen yeterliliğinin hem her bir yönetim stiliyle hem de genel olarak yönetim stilleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin ve sınıf yönetimi davranışlarının ve her iki bağımlı değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik, ilişkisel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ilindeki beden eğitimi öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise Ankara ilindeki devlet ortaokul ve liselerinde görev yapan, tesadüfi yöntemle seçilen 193 (60 bayan, 133 erkek) beden eğitimi öğretmeni oluşturmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma verilerinin toplanmasında iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği, sınıf yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla da Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği, Deniz ve Hasançebioğlu (2003) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyutlu olup, McGregor'un X ve Y kuramına göre hazırlanmış 17 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin iç güvenirlilik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin cevaplama seçenekleri beşli Likert tipine göre hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri 1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılıyorum, 3- Orta derece katılıyorum, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte 5, 6, 12, 13, 14, 16 ve 17. maddelerde tersine döndürülmüş ifadeler olduğu için bu maddeler tersine (5, 4, 3, 2, 1) kodlanmıştır.

Ölçekten alınacak en düşük puan 17 ve en yüksek puan ise 85'tir. 17-64 puan aralığı, otokratik/baskıcı liderliği, 65-76 puan aralığı, yarı demokratik liderliği ve 77-85 puan aralığı ise demokratik/katılımcı liderliği temsil etmektedir (Güllü ve Arslan, 2009).

Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinin geliştirilmesi sırasında geçerlik kapsamında uzman görüşleri ve madde analizlerinden; güvenirlik kapsamında da iç tutarlık katsayılarının hesaplanmasından yararlanılmıştır. İlk aşamada ölçek için 30 maddelik bir önerme havuzu oluşturulmuştur. Madde analizlerinde 0,40'ın üzerinde değer alan maddeler ölçekte tutulmuş diğerleri ölçekten atılmıştır. Madde analizleri sonucunda ölçekte 17 madde kalmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=0,88$ olarak bulunmuştur (Deniz ve Hasançebiöğlu, 2003).

Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını saptamak amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Likert tipinde geliştirilen ölçekte 5 kategori bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler; kesinlikle katılmıyorum 1 puan, katılmıyorum 2 puan, kısmen katılıyorum 3 puan, katılıyorum 4 puan, kesinlikle katılıyorum 5 puan şeklinde puanlanmaktadır. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190'dır. Puanların artması olumlu sınıf yönetimi davranışını, düşmesi ise olumsuz davranışı ifade etmektedir. Ölçekte negatif cümle bulunmadığı için ters puanlama yapılmamıştır. Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sırasında elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılarak güvenilir ve geçerli bir ölçek elde edilmiştir. Faktör analizlerine göre ölçek 1 faktör ve 41 maddeden oluşmaktadır. Genel olarak ölçeğin güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayısının yeterli ve ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğu görülmüştür (Ünlü, Sünbül ve Aydoğ, 2009).

Ünlü (2008), ölçeğin puanlamasını aşağıdaki gibi belirlemiştir.

- a) 1 - 1.79 → Çok yetersiz
- b) 1.80 - 2.59 → Yetersiz
- c) 2.60 - 3.39 → Kısmen Yeterli
- d) 3.40 - 4.19 → Yeterli
- e) 4.20 - 5.00 → Çok Yeterli

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın istatistiği SPSS 19 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılara ait tanımlayıcı veriler tablolastırılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği Kolmogorov Smirnov testi ile tespit edilmiştir. Çeşitli değişkenlere göre ikili karşılaştırmalar bağımsız örneklem t-testi ile üç ve daha fazla değişken içeren karşılaştırmalar tek yönlü varyans analizi testi ile incelenmiştir. Katılımcıların liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik analizler ise Pearson korelasyon analizi kullanılarak yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde istatistiksel analizlerin sonucunda ortaya çıkan araştırma bulguları tablolar halinde verilerek alt problemler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

	N	%
Erkek	133	68,9
Kadın	60	31,1
Toplam	193	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların toplam sayısının 193 olduğu ve bunların 133' ünün erkek, 60' ının ise kadın olduğu görülmektedir. Erkeklerin sayısı genel toplamın %68,9'una denk gelirken, kadınların sayısı ise genel toplamın %31,1'ine denk gelmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların yaşa göre dağılımları

	N	%
23-28	45	23,3
29-34	46	23,8
35-40	59	30,6
41 ve Üzeri	43	22,3
Toplam	193	100,0

Tablo 2'ye bakıldığında toplam katılımcıların 45' inin 23-28 yaş aralığında olduğu ve genel toplamın %23,3'ünü oluşturduğu sonucu görülmektedir. 29-34 yaş aralığında olan öğretmenlerin sayısı ise 46 olarak tespit edilmiştir ve bu sayı genel toplamın 23,8'ine denk gelmektedir. En fazla katılımcı ise 35-40 yaş aralığında görülmektedir. Bu aralıkta 59 katılımcı vardır ve bu sayı genel toplamın %30,6'sına denk gelmektedir. 41 ve üzeri yaş

aralığında ise 43 katılımcının bulunduğu ve bu sayının genel toplamın %22,3'üne karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 3: Katılımcıların meslekte çalıştıkları yıllara göre dağılımları

	N	%
1-5	61	31,6
6-10	42	21,8
11-15	38	19,7
16-20	37	19,2
21 ve Üzeri	15	7,8
Toplam	193	100,0

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 61'inin meslekte çalıştıkları sürenin 1-5 yılları arasında olduğu görülmektedir. Bu sayı toplam katılımcı sayısı göz önüne alındığında katılımcıların %31,6'sına karşılık gelmektedir. Meslekte çalıştığı süre 6-10 yılları arasında olan katılımcı sayısı 42 olarak tespit edilmiş ve bu sayı genel katılımcı sayısının %21,8'ine karşılık gelmektedir. Meslekte 11-15 yılları arasında çalışan katılımcılar 38 kişidir ve bu sayı genel katılımcı sayısının %19,7'sine denk gelmektedir. Meslekte çalıştıkları süre 16-20 yılları arasında olan katılımcıların sayısı ise 37 olarak tespit edilmiştir ve bu sayı da genel katılımcı sayısının %19,2 sine denk gelmektedir. Meslekte çalıştığı süre 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların sayısı 15'tir. Bu sayı da genel katılımcı sayısının %7,8 ini ifade etmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların spor branşlarına göre dağılımı

	N	%
Takım Sporları	134	69,4
Bireysel Sporlar	59	30,6
Toplam	193	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin spor branşlarına göre 134'ünün (% 69,4) takım sporlarıyla, 59 'unun (% 30,6) bireysel sporlarla uğraştığı görülmektedir.

Tablo 5 göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 108' i ortaokullarda görev yaparken 85' i liselerde görev yapmaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre dağılımları

	N	%
Ortaokul	108	56,0
Lise	85	44,0
Toplam	193	100,0

Ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sayısı araştırmaya katılan toplam beden eğitimi öğretmenlerinin sayısının %56'sını oluştururken liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ise bu sayının %44'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların liderlik özelliklerine göre dağılımları

	N	%
Otokratik – Baskıcı	52	26,9
Yarı Demokratik	116	60,1
Demokratik - Katılımcı	25	13,0
Toplam	193	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 52' sinin otoriter tutum sergiledikleri görülmektedir. Otokratik-baskıcı liderlik sergileyen katılımcıların sayısı genel sayının %26,9'unu ifade etmektedir. Tabloya bakıldığında yoğunluğun yarı demokratik liderlik özelliğinde olduğu dikkat çekmektedir. 116 katılımcının yarı demokratik liderlik türünü sergilediği bu sayının da genel sayının %60,1'ini temsil ettiği görülmektedir. Demokratik-katılımcı liderlik türünü sergileyen beden eğitimi öğretmeni sayısı ise 25 olarak bulunmuştur. Bu sayı genel katılımcı sayısının %13,'üne denk gelmektedir.

Araştırma bulguları, Kadak (2008)' in çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Kadak, çalışmasında 210 ilköğretim öğretmeni üzerinde çalışmış ve öğretmenlerin 121 (%57,6)'inin otokratik, 83 (%39)'ünün yarı demokratik ve 6 (%2,9)'sının da demokratik liderlik stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmaları arasındaki bu farklılık örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca her iki çalışmada da en az yüzdeye sahip olan liderlik stili ise demokratik liderlik stili olarak belirlenmiştir. Bu durum Türkiye adına bir sorun olarak kabul edilecek olursa demokratik öğretmenlerin yetiştirilmesi adına öğretmen yetiştiren kurumlarda uygun eğitim şartları hazırlanabilir.

Tablo 7: Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.
Liderlik Puanı	193	51	84	68,83	6,723	4,04
Sınıf Yön. Puanı	193	109	188	164,19	14,486	4,32

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden en az 51 en çok 84 puan aldıkları görülmektedir. Katılımcıların öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 68,83 olarak bulunmuştur. Bu puan ortalaması ölçeğin puanlaması ile karşılaştırıldığında (65-76 puan aralığı) katılımcı beden eğitimi öğretmenlerinin yarı-demokratik liderlik stiline sahip oldukları saptanmıştır. Katılımcıların beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldıkları en düşük puan 109 en yüksek puan ise 188'dir. Katılımcı beden eğitimi öğretmenlerinin bu ölçekteki puan ortalaması 164,19 ve ağırlıklı ortalamaları ise 4,32'dir. Bu puan ortalaması dikkate alındığında katılımcıların genel olarak çok yeterli sınıf yönetimi anlayışına sahip olduğu söylenebilir.

Liderlik puanı açısından bakıldığında araştırmanın bulguları Güllü ve Arslan (2009)'ın beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Ayrıca Seçgel (2005) müzik öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin liderlik stillerini yarı demokratik olarak belirlemiştir. Seçgel (2005)'in çalışması da araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın sonuçları Kadak (2008)'in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kadak (2008)'in çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel olarak otokratik liderlik stili sergilediğini tespit etmiştir. Kullanılan ölçek aynı olmasına rağmen iki araştırma arasındaki bu farklılık araştırmanın farklı illerde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Kadak (2008) araştırmasını İstanbul ili Anadolu Yakası'nda yapmıştır. Nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu il olan İstanbul'da sınıfların yoğunluğunun da yüksek olmasından dolayı öğretmenler kontrolü kaybetmemek amacıyla otokratik liderlik stilini kullanıyor olabilirler. Araştırma bulguları Kadak'ın yanı sıra Güven ve Demirhan (2006)'ın "Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri" isimli çalışmasının sonuçlarıyla da zıtlık göstermektedir. Adı geçen

çalışmada sorulan bir soruya beden eğitimi öğretmenleri büyük oranda “demokratik yaşam kültürünü benimsetmeye çalışırım” seçeneğini işaretlemiştir. Bu farklılık araştırmalarda farklı veri toplama araçlarının kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Daha demokratik öğretmenlerin yetişmesi adına öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında demokratik tutumu daha fazla geliştirecek uygulamalara yer verilebilir. Ayrıca meslekte belli bir süreyi aşan ve yaşı ilerleyen öğretmenlerin daha genç ve tecrübesiz öğretmenlerle adaptasyonunun sağlanması için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Sınıf yönetimi puanı açısından bakıldığında araştırmanın bulguları Akın (2006)' ın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Akın araştırmasına katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren başka bir araştırmada da Özçakır (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemiş ve araştırmadan beden eğitimi öğretmenlerinin demokratik sınıf yönetimi anlayışını yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna erişmiştir. Sonuçlarının benzerlik gösterdiği bir diğer çalışma da Kadak (2008)' ın ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin çalışmasıdır. Kadak' ın araştırmasında da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Ünlü (2008)'nün yaptığı bir diğer araştırma da yine araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ünlü araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerini sınıf yönetimi davranışlarının yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar doğrultusunda araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının iyi düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Liderlik stillerinin ve sınıf yönetimi davranışlarının gelişmesi okullara ve öğretmenlere tanınan sosyal ve maddi imkanlarla doğru orantılıdır. Bu sebeple öğretmenlerin liderlik anlayışlarını ve sınıf yönetimi davranışlarını geliştirebilmeleri için onlara her anlamda kaliteli ve yeteneklerini sergileyebilecekleri imkanların sağlanması adı geçen özelliklerin gelişmesine katkıda bulunabilir.

Öğretmen Liderlik Stilleri ölçeğinden alınan liderlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırıldığı tablo 8' e bakıldığında erkek beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları ortalama puanın 68,51 olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların liderlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort	t	p
Liderlik	Erkek	133	68,51	6,623	4,03	-0,960	0,330
Puanı	Kadın	60	69,53	6,944	4,09		

Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldığı ortalama puan ise 69,53 olarak tespit edilmiştir. Puan ortalamaları dikkate alındığında her iki grubun da yarı demokratik liderlik stiline sahip oldukları görülmektedir. Kadın katılımcıların puanı erkek katılımcılara göre yüksek olsa da analiz sonuçları incelendiğinde aradaki bu farkın istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği görülmektedir.

Araştırma bulguları Hasaıebioğlu (2002) tarafından yapılan ęretmenlerin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkileri belirlemeye yęnelik çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Hasaıebioğlu (2002)'nin çalışmasına göre ęretmenlerin liderlik stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bulgular Seçgel (2005)'in çalışmasıyla da sonuçlar açısından paralellik göstermektedir. Seçgel (2005), müzik ęretmenlerine yęnelik yaptığı çalışmasında ęretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra araştırmanın bulguları, Akçadağ (2008)' in okul öncesi ęretmenlerinin liderlik davranışlarıyla kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırma, Güllü ve Arslan (2009)' ın beden eğitimi ęretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yęnelik yaptıkları çalışma ve Başoğlu (2012)' nun kadın ve erkek antrenörlerin cinsiyete göre liderlik analizlerini yaptığı çalışmayla da benzer sonuçlar göstermiştir. Adı geçen çalışmalarda da katılımcıların liderlik stillerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları Kadak (2008)' ın ilköğretim okullarında görev yapan ęretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kadak, adı geçen araştırmasında cinsiyete göre liderlik stillerinde kadın ęretmenlerin erkek ęretmenlere göre daha otokratik liderlik stiline sahip olduğunu saptamıştır. Araştırma bulgularıyla Kadak' ın çalışmasının sonuçları arasındaki bu farklılık çalışmaların farklı şehirlerde yapılmasından ve Kadak' ın örneklem grubunun sadece ilköğretim okullarında görev yapıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Demokrasi tüm dünya da ve hemen her alanda insanlar tarafından sıklıkla dile getirilen bir kavramdır. Demokrasinin gelişmişlik seviyesi bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu sebeple cinsiyet ayrımı yapmaksızın demokratik eğitimcilerin yetiştirilmesi, aynı zamanda demokratik nesillerin yetişmesi anlamına gelmektedir. Demokrasi bilincinin oluşturulması için demokratik öğretmenlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Tablo 9: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	t	p
Sınıf Yön. Puanı	Erkek	133	162,13	15,199	4,26	-3,324	*0,001
	Kadın	60	168,77	11,625	4,44		

Beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden alınan liderlik puanlarının cinsiyete göre karşılaştırıldığı tablo 9' a bakıldığında erkek beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları ortalama puanın 162,13 olduğu görülmektedir. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin ölçekten aldığı ortalama puan ise 168,77 olarak bulunmuştur. Kadın katılımcıların puanı erkek katılımcılara göre daha yüksektir ve analiz sonuçları incelendiğinde aradaki bu fark istatistiksel olarak $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu durumda kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre daha olumlu sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları Taflan (2007), Kadak (2008) ve Ünlü (2008)' nün çalışmalarındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Taflan, araştırmasında öğretmen görüşleri ve öğrenci algısıyla sınıf yönetimi stratejilerini değerlendirmiş ve sınıf yönetimi stratejilerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu belirlediği sonucuna varmıştır. Kadak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretim etkinliği boyutunda erkek öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Ayrıca Ünlü de “Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları” isimli araştırmasında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir ortalama puan elde ettiğini ve kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından daha olumlu davranışlara sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları, Akın (2006), Bila (2006), Özçakır (2007) ve Akkaya (2011)' nın araştırmaları ile karşılaştırıldığında ise bir zıtlığın olduğu görülmektedir. Akın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları

arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bila ise bir araştırmasında özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştırmış ve katılımcıların sınıf yönetimi yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Özçakır da 2007 yılında yaptığı araştırmasında beden eğitimi öğretmenleriyle çalışmış ve araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre fark göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Taflan, Bila ve Özçakır' ın yanı sıra Akkaya'nın yaptığı "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi" isimli çalışmada da katılımcıların sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen çalışmalardaki örneklem grupları incelendiğinde, bu araştırmanın örneklem grubuyla adı geçen çalışmalardan Özçakır' ın araştırması dışındaki çalışmalarla örneklem grubunun tamamen farklı olduğu görülmektedir. Özçakır'ın örneklem grubu ile bu araştırmanın örneklem grubu benzerlik göstermektedir. Fakat nicelik yönünden bir farklılık söz konusudur. Çalışmalar arasındaki bu farklılıklar araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Aynı ilde görev yapan kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini birbirlerine aktarabilecekleri sosyal bir ortamın oluşturulması ve düzenli bir şekilde toplantıların yapılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri konusunda birbirlerinden destek almalarını kolaylaştırabilir.

Tablo 10: Katılımcıların liderlik puanlarının yaşa göre karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	F	p
Liderlik Puanı	23-28	45	69,49	5,430	4,08	1,689	0,171
	29-34	46	69,24	7,400	4,07		
	35-40	59	69,47	7,094	4,08		
	41 ve Üzeri	43	66,81	6,493	3,93		

Tablo 10 göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların liderlik puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların yarı demokratik liderlik stiline sahip olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Liderlik puan ortalamalarında en yüksek puanı 69,49 puan ile 23-28 yaş arasındaki 45 beden eğitim öğretmenin aldığını en düşük puanı da 66,81 puan ile 41 ve üzeri yaş arasındaki 43 beden eğitimi öğretmenin aldığını tablodan anlaşılmaktadır. Diğer gruplardaki puanlar ise; 29-24 yaş arasındaki 46 beden

eğitimi öğretmeninin puan ortalaması 69,24 puan, 35-40 yaş arasındaki 59 beden eğitimi öğretmenin puan ortalaması 69,47 puan şeklindedir. En yüksek puanı 23-28 yaş arasındaki beden eğitimi öğretmenleri almış olsa bile diğer yaş aralıklarında bulunan beden eğitimi öğretmenleri ile aralarındaki farkın çok fazla olmadığı dikkat çekmektedir. Hiçbir grubun diğer guruplarla arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Araştırma bulguları Seçgel (2005)'in müzik öğretmenleriyle ve Akçadağ (2008)' in okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Seçgel araştırmasına katılan müzik öğretmenlerinin, Akçadağ'da kendi araştırmasına katılan okul öncesi öğretmenlerinin liderlik stillerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Kadak (2008)' da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerinde yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını saptamıştır.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin yaşa göre değişiklik göstermediği ve liderlik özelliklerinin her yaş grubunda aynı olduğu yorumu yapılabilir. Tecrübeli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle deneyimlerini paylaşabilecekleri bir ortamın yaratılması, yeni öğretmenlerin heyecanlarını daha çabuk atmalarını ve hızlı bir şekilde işlerine adaptasyonlarını sağlayabilir. Bu nedenle hem yeni hem de tecrübeli öğretmenlerin paylaşımlarda bulunabilecekleri ortamların oluşturulması desteklenmelidir.

Tablo 11: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının yaşa göre karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	F	p
Sınıf Yön. Puanı	23-28 ^{a,b}	45	166,00	13,469	4,36	3,356	*0,020
	29-34 ^{a,b}	46	163,61	16,177	4,30		
	35-40 ^a	59	167,29	12,724	4,40		
	41 ve Üzeri ^b	43	158,67	14,721	4,17		

Katılımcıların yaşa göre sınıf yönetimi puanlarını gösteren tablo 11 incelendiğinde en yüksek puana sahip katılımcıların 35-40 yaş arasındaki 59 katılımcının olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığındaki katılımcıların beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı ortalama puan 167,29 olarak bulunmuştur. Bu ölçekten en düşük puanı alan, yani sınıf yönetimi puanı en düşük olan katılımcılar ise 158,67 puan ile 41 ve üzeri yaş aralığında olan 43 katılımcı olarak tespit edilmiştir. Diğer

gruplardaki puanlar ise; 23-28 yaş arasındaki 45 beden eğitimi öğretmeninin puan ortalaması 166,00 puan, 29-34 yaş arasındaki 46 beden eğitimi öğretmeninin puan ortalaması 163,61 puan şeklindedir. Ağırlıklı puan ortalamalarına bakıldığında 23-28, 29-34 ve 35-40 yaş aralığındaki katılımcıların çok yeterli, 41 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcıların ise yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında katılımcıların yaşa göre sınıf yönetimi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın 35-40 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu arasında olduğu tablodan anlaşılmaktadır. 35-40 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının 41 ve üzeri yaş aralığındaki meslektaşlarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, Bila (2006)'nin araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bila, özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmasında sınıf yönetimi yaklaşımlarının, yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçları Taflan (2007)'nin araştırma sonuçlarıyla benzeşmemektedir. Taflan, İstanbul ilinde gerçekleştirdiği araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle çalışmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre sınıf yönetimi stratejileri belirleme puanları arasında bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Özçakır (2007)'nin çalışmasında da, bu araştırmanın bulgularıyla farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Özçakır, araştırmasında yaş seviyesi büyüdükçe öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerinin çok fazla olmasa da arttığını fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını vurgulamıştır. Yukarıdaki çalışmaların yanı sıra Akkaya (2011)'de araştırmasında farklı sonuçlara ulaşmıştır. Akkaya sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmalar arasındaki farklılıklar, bu araştırmayla adı geçen araştırmaların farklı kültürel özelliklere sahip olan illerde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte fiziksel gerilemenin başlaması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına ve meslekten gerekli zevki alamamalarına sebep olabilir. Bu nedenle işlerine yeterince odaklanamayabilirler. Bu durum sınıf yönetiminin gerilemesine sebep olabilir. Bu durumun önüne geçilmesi için öğretmenlerin mesleklerini ilk günkü heyecanlarıyla yapabilmeleri için bir takım ödüller (takdir-teşekkür belgesi, plaket vb.) verilebilir.

Tablo 12: Katılımcıların liderlik puanlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırılması

	Meslek Yılı	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	F	p
Liderlik Puanı	1-5 ^a	61	70,61	5,937	4,15	5,766	0,000*
	6-10 ^{a,b}	42	67,24	6,987	3,95		
	11-15 ^a	38	70,16	6,668	4,12		
	16-20 ^a	37	68,86	5,769	4,03		
	21 ve Üzeri ^b	15	62,60	7,414	3,68		

Katılımcıların meslekte çalıştıkları yıllara göre liderlik puanlarını gösteren tablo 12'ye bakıldığında en yüksek puanın (70,61) 1-5 yıl aralığındaki 61 katılımcıda en düşük puanın ise (62,80) 21 ve üzeri yıl aralığındaki 15 katılımcıda olduğu görülmektedir. 6-10 yıl aralığındaki 42 beden eğitimi öğretmenin liderlik puanı 67,24 ve 11-15 yıl aralığındaki 38 beden eğitimi öğretmenin liderlik puanı 70,16 olarak tespit edilirken 16-20 yıl aralığındaki 37 beden eğitimi öğretmenin liderlik puanı da yine diğer aralıklara benzer şekilde 68,86 olarak bulunmuştur. 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl aralığındaki katılımcıların puanlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekerken, 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcıların puanının diğer katılımcılara göre daha aşağıda olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların liderlik puanları, meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırıldığı zaman istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farkın da 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcılar ile 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl aralığındaki katılımcılar arasında olduğu anlaşılmaktadır. 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcıların otokratik liderlik stiline sahipken diğer katılımcıların yarı demokratik liderlik stiline sahip olduğu bulunmuştur.

Seçgel (2005), müzik öğretmenlerine yönelik yaptığı araştırmasında katılımcıların liderlik stillerinin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca Güllü ve Arslan (2009), beden eğitimi öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin meslekteki yıllarına göre liderlik stillerinin farklılık göstermediği tespit etmiştir. Seçgel ile Güllü ve Arslan' ın yanı sıra Akçadağ (2008) da okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasında katılımcı öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Kadak (2008) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin mesleki kıdem değişkenine göre hizmet yılı 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ile hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine farklı olduğunu saptamıştır. Kadak, öğretmenlikteki hizmet yılı ilerledikçe öğretmenlerin daha fazla

demokratik liderlik stili sergilemeye başladıklarını belirtmiştir. Diğer araştırmacıların sonuçları anlamlı bir farklılığa ulaşmazken Kadak'ın çalışması araştırma bulgularıyla zıtlık oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda 21 yıl ve üzeri yıl aralığında hizmet eden öğretmenler otokratik liderlik stiline sahipken Kadak'ın araştırmasında demokratik liderlik stiline sahiptirler. Aradaki farklılık bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmasından ve beden eğitimi derslerinin çok uyarıcı ortamlarda yapılması sebebiyle öğrenci kontrolünün zor olmasından dolayı yaşları ilerleyen ve tükenmişlik düzeyleri artan öğretmenlerin otoritelerini koruyabilmek amacıyla otokratik liderlik stiline yönelmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 13: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırılması

	Meslek Yılı	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	F	p
Sınıf Yön. Puanı	1-5	61	167,26	13,907	4,40	2,183	0,082
	6-10	42	162,76	15,343	4,28		
	11-15	38	165,97	12,354	4,36		
	16-20	37	161,73	14,864	4,25		
	21 ve Üzeri	15	157,27	16,272	4,13		

Tablo 13 dikkate alındığında katılımcıların meslekte çalıştıkları yıllara göre sınıf yönetimi puanlarının birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. En yüksek puana sahip katılımcılar 167,26 puan ile 1-5 yıl aralığındaki 61 beden eğitimi öğretmenidir. En düşük puana sahip olan katılımcılar ise 157,27 puan ile 21 ve üzeri yıl aralığındaki olan 15 beden eğitimi öğretmenidir. 6-10 yıl aralığındaki 42 beden eğitimi öğretmenin sınıf yönetimi puanı 162,76 ve 11-15 yıl aralığındaki 38 beden eğitimi öğretmenin sınıf yönetimi puanı 165,97 olarak tespit edilirken 16-20 yıl aralığındaki 37 beden eğitimi öğretmenin sınıf yönetimi puanı da yine diğer aralıklara benzer şekilde 161,73 olarak bulunmuştur. Katılımcıların ağırlıklı puan ortalamalarına bakıldığında 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcıların yeterli, diğer katılımcıların ise çok yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 13'deki veriler ışığında araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin meslekte çalıştıkları yıllara göre sınıf yönetimi davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Kadak (2008) de araştırmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Kadak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Özçakır (2007)'in beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını belirlemeye yönelik yaptığı

araştırmaya göre öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemleri arttıkça otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri düşmesine rağmen, istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı sonucu çıkmıştır. Bu bakımdan sonuçlar araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren bir başka çalışma da Ünlü (2008) tarafından yapılmıştır. Ünlü, araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Akkaya (2011) yaptığı araştırmasında özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Akkaya' nın çalışması araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Akın (2006) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının kıdem yıllarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Akın' a göre sınıf yönetimi becerileri açısından kıdemi 1–5 yıl arası olanlarla 1-10 yıl arası olanların kıdemi 21-30 yıl arasında olanlardan daha iyi düzeydedir. Araştırma bulguları, bu yönüyle Akın' ın araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Ayrıca Taflan (2007) da araştırmasında farklı sonuçlara ulaşmıştır. Taflan' a göre kıdem yılı 11–15 yıl olan öğretmenler, sınıf yönetimi stratejilerini kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha etkin uygulamaktadırlar.

Araştırmaların farklı sonuçlanmaları öğretmenlerin görev yaptıkları şehirlerin ve okulların, ekonomik yönlerinin ve imkânlarının farklı olması ihtimalinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle, deneyimli öğretmenler arasında sınıf yönetimi anlayışı konusunda anlamlı farklılığın çıkmaması yeni mezun öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha iyi bir lisans eğitiminden geçtikleri şeklinde yorumlanabilir. Dünyadaki birçok alan gibi eğitim alanı da gelişim göstermiştir. Bu durum gelişimin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 14: Katılımcıların liderlik puanlarının yapmış/yapmakta oldukları spor branşına göre karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	t	P
Liderlik Puanı	Takım Sporları	134	69,43	6,605	4,08	1,869	0,063
	Bireysel Sporlar	59	67,47	6,846	3,96		

Tablo 14’deki veriler incelendiğinde takım sporları yapmış/yapmakta olan 134 katılımcının öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden aldığı puan ortalamasının 69,43 olduğu görülmektedir. Bireysel sporlar yapmış/yapmakta olan 59 katılımcının da öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden aldığı 67,47 puan ile takım sporları yapmış/yapmakta olan meslektaşlarına yakın bir ortalama sahip oldukları tablodaki verilerden anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında aradaki küçük puan farkının istatistiksel açıdan bir anlam ifade etmediği görülmektedir. Buradan hareketle takım sporları veya bireysel sporlarla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Takım sporlarında, takım içerisinde bir karar alınırken tüm takımın fikri alınarak karar verilebilir. Bireysel sporlarda ise sporcu sadece kendi etkileneceği için karar alma konusunda da bireysel davranabilir. Bu durumlardan hareketle takım sporlarıyla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin daha demokratik olabileceği düşünülmüştür. Ancak araştırma bulguları bu yönde bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 15: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının yapmış/yapmakta oldukları spor branşına göre karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	t	p
Sınıf Yön. Puanı	Takım Sporları	134	164,21	13,991	4,32	0,025	0,980
	Bireysel Sporlar	59	164,15	15,676	4,31		

Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının yapmış/yapmakta oldukları branşlara göre karşılaştırılmasını gösteren Tablo 15’deki veriler dikkate alındığında takım sporları yapmış/yapmakta olan 134 katılımcının beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı puan ortalamasının 164,21 olduğu görülmektedir. Bireysel sporlar yapmış/yapmakta olan 59 katılımcının da beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı 164,15 puan ile takım sporları yapmış/yapmakta olan meslektaşlarına yakın bir ortalama sahip oldukları tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Ağırlıklı puan ortalamalarına bakıldığında hem takım hem de bireysel sporlarla uğraşan katılımcıların çok yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında aradaki küçük puan farkının istatistiksel açıdan bir anlam ifade etmediği görülmektedir.

Ünlü (2008) de araştırmasında bulguları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Ünlü beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel sporlarla veya takım sporlarıyla uğraşmasının sınıf

yönetimi davranışlarını değiştirmedığını belirtmiştir. Her iki araştırmanın sonuçlarının benzer olmasından hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel sporlar veya takım sporları yapmış/yapıyor olma durumlarının sınıf yönetimi davranışlarını farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Bireysel spor branşlarında sporcuların tek başlarına hareket etmeleri olağan bir durumdur. Sporcu bir takımın parçası olmadığı için kararlarında keyfi ve benmerkezci davranabilir. Bu nedenle bireysel spor branşlarıyla uğraşan beden eğitimi öğretmenlerinin daha baskıcı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmaları beklenebilir. Fakat araştırmanın bulgularına bakıldığında böyle bir durumun olmadığı görülmüştür.

Tablo 16: Katılımcıların liderlik puanlarının çalıştıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre karşılaştırılması

	Eğitim Kad.	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	t	p
Liderlik Puanı	Ortaokul	108	69,90	6,382	4,11	2,525	0,012*
	Lise	85	67,47	6,934	3,96		

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde ortaokullarda görev yapan 108 beden eğitimi öğretmenin öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden aldığı puan ortalamasının 69,90 olduğu görülmektedir. Liselerde görev yapan 85 beden eğitimi öğretmenin ise öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden aldığı puanın 67,47 olduğu tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına bakıldığında aradaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ölçek değerlendirme kriterlerine göre her iki grubunda yarı-demokratik liderlik stiline sahip olduğu fakat analiz sonuçlarında ortaya çıkan anlamlı farkın ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

Liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencileri ergenlik döneminde oldukları için daha fazla sorun yaşanabileceği ihtimali olasıdır. Bu sorunların üstesinden gelinebilmesi için öğretmenlerin pedagojik desteklerden yararlanmaları sağlanabilir.

Araştırmanın bulguları, Seçgel (2005) ile Güllü ve Arslan (2009)' ın çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Seçgel, müzik öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik araştırmasında katılımcıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre liderlik stillerinin farklılaşmadığını belirtmiştir. Ayrıca Güllü ve Arslan' da beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik yapmış oldukları bir araştırmada

öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmaların sonuçlarının farklı çıkması çalışmaların farklı illerde ve farklı yıllarda yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

2005 yılında eğitim sistemine yapılandırmacı yaklaşımın girmesinin ardından öğretmenlerin yetiştirilmesinde de farklılıklar olmuştur. Bu farklılıklar hem öğretmen yetiştiren kurumlarda hem de mevcut öğretmenlerin bu yeni yaklaşıma uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle milli eğitim kurumlarında gerçekleşmiştir. Bu eğitim ve değişikliklerin ardından yaklaşık 9 yıllık bir süreçten sonra yeni yaklaşımın fayda sağladığı yorumu yapılabilir.

Tablo 17: Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının çalıştıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre karşılaştırılması

	Eğitim Kad.	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	t	p
Sınıf Yön. Puanı	Ortaokul	108	163,47	13,771	4,30	-0,777	0,438
	Lise	85	165,11	15,379	4,34		

Katılımcıların sınıf yönetimi puanlarının çalıştıkları eğitim kademesine (ortaokul/lise) göre karşılaştırılmasını gösteren tablo 17'deki veriler incelendiğinde ortaokullarda görev yapan 108 beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı puan ortalamasının 163,47 olduğu görülmektedir. Liselerde görev yapan 85 beden eğitimi öğretmenin ise beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı puanın 165,11 olduğu tablodaki verilerden anlaşılmaktadır. Ağırlıklı puan ortalamalarına bakıldığında hem ortaokul hem de lisede görev yapan katılımcıların çok yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, ortaokullarda görev yapan meslektaşlarına göre daha yüksek puan almış olsalar bile aradaki puan farkının istatistiksel olarak bir anlam ifade etmediği görülmektedir.

Araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma da Özçakır (2007) tarafından yine beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Özçakır araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin ilköğretim kurumları veya liselerde çalışmalarına göre farklılık göstermediği sonucuna erişmiştir. Ünlü (2008)' de araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ünlü araştırmasında beden eğitimi öğretmenleriyle çalışmış ve beden eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okul düzeyine göre

sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Fakat araştırma sonuçları Akın (2006)' ın “Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki” isimli araştırmasının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Akın sınıf yönetimi becerileri açısından ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Farklı sonuçlara ulaşılması Özçakır ve Ünlü' nün örneklem grubuyla bu araştırmanın örneklem grubunun benzer olmasından ve Akın' ın örneklem grubunun farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokullarda okuyan öğrencilerle, liselerde okuyan öğrenciler arasında hem fiziksel, hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim özellikleri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle ortaokullarda ve liselerde grev yapan öğretmenlerin karşılarındaki öğrenci grupları ile demokratik tutumla bağdaşacak şekilde iletişim kurmaları için bir takım eğitimlerden geçirilerek, bu hususta güncel kalmaları sağlanabilir.

Tablo 18: Katılımcıların liderlik tiplerine göre sınıf yönetimi puanlarının karşılaştırılması

Liderlik Tipi	N	$\bar{X}$	SS	Ağr. Ort.	F	p
Otokratik – Baskıcı ^c	52	155,62	15,928	4,09		
Yarı Demokratik ^b	116	165,94	12,272	4,36	18,427	0,000*
Demokratik – Katılımcı ^a	25	173,92	12,052	4,57		

$\bar{X}$: Sınıf yönetimi puanı

Tablo 18 dikkate alındığında araştırmaya katılan ve otokratik-baskıcı liderlik stiline sahip olan 52 beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden almış olduğu ortalama puanın 155,62 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ve yarı-demokratik liderlik stiline sahip olan 116 beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı ortalama puan ise 165,94'tür. Demokratik-katılımcı liderlik stiline sahip olan 25 beden eğitimi öğretmenin, beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden aldığı ortalama puan 173,92'dir ve en yüksek puan olarak dikkat çekmektedir.

Ağırlıklı puan ortalamalarına bakıldığında hem yarı demokratik hem de demokratik liderlik stiline sahip olan katılımcıların çok yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu fakat otokratik liderlik stiline sahip olan katılımcıların ise yeterli sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde ve puanların büyüklük sıralamasına dikkat edildiğinde liderlik puanı yüksek olan katılımcıların sınıf yönetimi

puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda liderlik puanı yükseldikçe sınıf yönetimi puanının da yükseldiğini söylemek mümkün olabilir.

Otokratik liderlik stiline sahip olan bir öğretmenin, yarı demokratik liderlik stiline sahip olan bir öğretmenden daha olumsuz bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olması, yarı demokratik ve otokratik liderlik stiline sahip olan öğretmenlerin de demokratik liderlik stiline sahip olan bir öğretmenden daha olumsuz sınıf yönetimi anlayışına sahip olması beklenir. Araştırma buğuları da bu beklentilere paralel şekildedir.

Tablo 19: Katılımcıların liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki

	N	Liderlik Puanı
		Pearson Correlation
Sınıf Yön. Puanı	193	,458
		Sig.
		,000

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan 193 beden eğitimi öğretmenin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak liderlik puanı arttıkça (liderlik stili otokratik-baskıcı' dan demokratik-katılımcı' ya doğru değişim gösterdikçe) sınıf yönetimi puanının da arttığı (sınıf yönetimi davranışının daha olumluya gittiği) görülmüştür.

Kadak (2008) araştırmasında farklı bir veri toplama aracı kullanmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır; İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının kişisel özellikler boyutu ve öğretim etkinliği boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin liderlik stilleri ve kişisel özellikleri ile liderlik stilleri ve öğretim etkinlikleri birbirlerini pozitif olarak etkilemektedirler. İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının davranışsal özellikler boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman negatif yönde bir ilişki olmasına karşın ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin liderlik stilleri ve davranışsal özelliklerinin birbirleriyle ilişkisi yoktur.

Sınıf yönetimi ve liderlik stilleri birbiriyle ilişkili kavramlardır. Her ikisi de bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdir. Bu nedenle birinin gelişimi diğer özelliğinde gelişimini sağlayacaktır. Öğretmenler yetiştirilirken, bu iki kavramın bütünlüğü göz önünde

bulundurularak eğitimden geçirilmelidirler. Böylece daha vasıflı ve kaliteli öğretmenlerin yetişmesi sağlanabilir.

Tablo 20: Katılımcıların liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre ilişkisi

Cinsiyet		Liderlik Puanı	
Erkek	Sınıf Yön. Puanı	Pearson Correlation	,464**
		Sig.	,000
		N	133
Kadın	Sınıf Yön. Puanı	Pearson Correlation	,445**
		Sig.	,000
		N	60

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2 yönlü).

Katılımcıların liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının cinsiyete göre ilişkisini gösteren tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan 133 erkek beden eğitimi öğretmenin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 60 kadın beden eğitimi öğretmeninde de erkek katılımcılara paralel şekilde liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle hem erkek katılımcılarda hem de kadın katılımcılarda liderlik puanı arttıkça (liderlik stili otokratik-baskıcı' dan demokratik-katılımcı' ya doğru değişim gösterdikçe) sınıf yönetimi puanının da arttığı (sınıf yönetimi davranışının daha olumluya gittiği) görülmüştür.

Bir ülkenin gelişmişliğinin en önemli kanıtı, eğitim sistemlerinin gelişmişliğidir. Eğitimin kalitesinin göstergesi ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerden beklenen ise hem demokratik bir lider olması hem de iyi bir sınıf yöneticisi olmasıdır. Bir ülkenin kaderi, kaliteli bireyler yetiştirmesine bağlıdır. Bireyleri yetiştiren kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenleri yetiştiren kurumların mümkün olan en iyi imkanlarla donatılması ve öğretmen yetiştirmeye uygun hale getirilmesi o ülke adına hayati bir önem taşımaktadır. Türkiye'nin de böyle bir ülke olma yolunda ilerlemesi adına gerekli önlemler alınmalı, yatırımlar yapılmalı ve adımlar atılmalıdır. Kurumların yetiştireceği iyi öğretmenler ve onların yetiştireceği kaliteli bir nesil Türkiye'nin kısa sürede büyük bir ilerleme kaydedeceğinin teminatı olacaktır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Sonuçlar;

1. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stiline sahip olduğu görülmüştür.
2. Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
3. Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
4. Katılımcıların liderlik puanları, meslekte çalıştıkları yıllara göre karşılaştırıldığı zaman istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farkın da 21 ve üzeri yıl aralığındaki katılımcılar ile 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl aralığındaki katılımcılar arasında olduğu tespit edilmiştir. 21 ve üzeri yıl aralığında olan katılımcıların 1-5, 11-15 ve 16-20 yıl aralığındaki meslektaşlarına göre daha otokratik liderlik stiline sahip oldukları analizler sonucunda tespit edilmiştir.
5. Beden eğitimi öğretmenlerinin yapmış/yapmakta oldukları branşa göre liderlik stillerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

6. Hem lise de hem de ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin yarı demokratik liderlik stiline sahip oldukları görülmüştür.

7. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi puan ortalamasının 164,19 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması ise 4,32 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının çok iyi düzeyde oldukları görülmüştür.

8. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları puanının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşa göre sınıf yönetimi davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre aradaki bu fark 35-40 yaş aralığındaki katılımcılarla 41 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılar arasında ve 35-40 yaş aralığındaki katılımcılar lehinedir. Araştırmaya katılan 35-40 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaş aralığında bulunan meslektaşlarından daha olumlu sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu belirlenmiştir.

10. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre sınıf yönetimi davranışlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

11. Beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel sporlar veya takım sporları yapmış/yapıyor olma durumlarına göre sınıf yönetimi davranışlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

12. Analizler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının görev yapılan öğretim kademesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

13. Araştırmanın bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

14. Erkek ve kadın beden eğitimi öğretmenlerinin kendi içlerinde liderlik stilleriyle sınıf yönetimi davranışları arasındaki ilişki incelenmiş her iki grupta da liderlik stilleri ve sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Öneriler;

1. Daha fazla beden eğitimi öğretmeni üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.
2. Tüm ülkeyi kapsayacak şekilde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A.M., Khasawneh, S. A. ve Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçadağ, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, H. (2008). *Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akin-Little, K. A., Little, S. L. ve Laniti M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece. *School Psychology International*, 28(1), 53-62.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altındağ, M. (2006). *Anadolu liseleri ve Anadolu teknik liseleri İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Arslan, F. (2013). *Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atman, R. B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayçiçek, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barnett, K. ve McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bila, M. (2006). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brophy J. and Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Burke, J. (2008). *Classroom management: how to, establish positive discipline, organize your classroom, manage your teaching time*. New York: Scholastic, 2008.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2), 385-399.
- Can, N., Diken, İ. H., Demir, S., Güngör, H. C. ve Ardiç, A. (2011). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim*. Ankara: Data Yayın Dağıtım
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoban, F. (2010). *Köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin köy enstitüsündeki öğretmen algıları ve sınıf yönetimi anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.
- Daft, R. L. (1997). *Management*. Fort Worth: Dryden
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, L. ve Hasaıçebioğlu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 17, 55-62.
- Donuk, B. (2006). *Türkiye profesyonel futbol ligleri antrenörlerinin liderlik tarzlarının incelenmesi ve bir model yaklaşım*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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*. Sayı 8, 13-30.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi – ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 353-368.
- Gültepe, G. (2010). *Ödemiş ilçesi ilköğretim okulları yöneticilerinin liderlik davranışına ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güven, B. (2004). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, B. ve Demirhan, G. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*. 17(4), 158-172.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management*, 22(1), 15-26.
- Hasançebioğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İlhan, E. L. ve Gencer, E. (2009). Üniversiteler arası badminton şampiyonasına katılan sporcu-öğrencilerin antrenör davranışı tercihlerinin incelenmesi. *4. Raket Sporları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 114-119.
- Jacobsen, D., Eggen, P. ve Kauchak, D. (1989). *Methods for teaching a skills approach*. Columbus: Merrill Publishing Company.

- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karayol, M. (2013). *Takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, s:16
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Larkin R. W. (1973). Research notes: Contextual influences on teacher leadership styles. *Sociology of Education*. Vol. 46, 471-479.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York & London: Longman.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- Meydan, C. H., & Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 123-140.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching skills*. New York: Mc Graw Hill.
- Muijs, D. ve Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.

- Özçakır, S. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları: Düzce ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özdemir, S., Yüksel, G., Gelişli, Y., Özdemir, İ. E., Erişen, Y., Filiz, S. B., Ekici, G. ve Özerbaş, D. S. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin öğretmen, etkin öğrenci, etkin eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Roache, J. ve Lewis, R. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Saraç, L. (2003). *Hizmet içi ve hizmet öncesi beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinin etkinliğinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2013). *Tecrübeli ve tecrübesiz İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarındaki farklılıklar*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seçgel, N. (2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taflan, A. (2007). *Özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Taşdan, M., Ertan Kantos, Z., Kantos, T., Aksüt, M., Silman, F., Boydak Özan, M., İpek, C., Memduhoğlu, H. B., Engin, A. O., Gündoğdu, K. ve Somay, A. (2007). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi/Karacabey ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Uğur, O. A. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, H., Sünbül, A. M. ve Aydoğdu, L. (2009). Beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 27, 199-208.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yıldırım, H. (2009). *Öğretmenlerin liderlik davranışlarının öğrenci saldırganlık eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, C. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar ve kullandıkları sınıf yönetim modelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Yılmaz, E., Bozgeyikli, H., Çeliköz, N., Erişen, Y., Deniz, M. E., Arı, R. ve Ülke, S. M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, İ. (2008). *Sporcu algıları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği

Değerli öğretmenim, bu anket sizlerin liderlik stillerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verilen cümlelerin hiçbirisi doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her cümleyi dikkatle okuyarak sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar	1	2	3	4	5
2. Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler	1	2	3	4	5
3. Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir	1	2	3	4	5
4. Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır	1	2	3	4	5
5. Yanlış davranışların düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir	1	2	3	4	5
6. Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterirler	1	2	3	4	5
7. Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır.	1	2	3	4	5
8. Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidirler	1	2	3	4	5
9. Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır	1	2	3	4	5
10. Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler	1	2	3	4	5
11. Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenciler için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerin takdir / teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur	1	2	3	4	5
13. Ders çalışmaları için öğrencileri zorlanmaları gerekir.	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır.	1	2	3	4	5
15. Sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	1	2	3	4	5
16. Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler.	1	2	3	4	5
17. Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar	1	2	3	4	5

EK-2: Beden Eğitimi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Davranışları Ölçeği

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ					
Değerli öğretmenim, bu anket sizlerin sınıf yönetimi davranışlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verilen tümcelerin hiçbiri doğru ya da yanlış değildir. Lütfen her tümceyi dikkatle okuyarak sizin için uygun olan seçeneği “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” seçenekleri arasında uygun olanı işaretleyiniz.	1. Hiç Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kısmen Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğrencimi azarlamak istemem çünkü bu onun duygularını incitebilir.					
2. Eğer bir öğrenci benimle birlikte yürümek isterse bu istekten daima onur duyarım.					
3. Sınıf düzenine ilişkin kuralları öğrencilerle birlikte belirlerim.					
4. Sınıf içerisinde öğrencilerle görev paylaşımına giderim ve öğretmene yardım etmeleri için çeşitli fırsatlar sağlarım.					
5. Ders alanın düzenlenmesini öğrencilerle birlikte yaparım.					
6. Derste kullanılacak materyalleri ders öncesinde hazırlanması ve ders sonunda toplanması için öğrencileri görevlendiririm.					
7. Ders öncesinde ve ders sonrasında öğrencilerin hazırlanmaları ve giyinmeleri için gerekli zamanı veririm.					
8. Ders öncesi ve ders sırasında gerekli güvenlik tedbirlerini sağlarım.					
9. Derse öğrencileri selamlayarak baslar ve dersi öğrencileri selamlayarak bitiririm.					
10. Derste izin alarak konuşmak isteyen öğrencilere söz veririm.					
11. Uygulamalar esnasında öğrencilere dönütler veririm.					
12. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle özel olarak ilgilenirim ve onların öğrenmelerini sağlayabilecek farklı yollar ararım.					
13. Ders esnasında öğrencilerde yorgunluk oluştuğunda, disiplin sorunları meydana geldiğinde ve kopmalar başladığında mola veririm, gerekli ise konuyu tekrar ederim.					
14. Öğrencilerin kendilerinde güvenlerini sağlayabilmeleri ve aktif katılımlarını sağlamak amacıyla pekiştiriciler kullanırım.					
15. Her derste öğrencileri izleyerek objektif bir şekilde değerlendiririm.					
16. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını doğru davranışı göstererek düzeltirim.					

17. Çocuklardan birisinin sessiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmesi için ismi ile çağırırım.					
18. Çocukların birinin sesiz olması, dinlemesi, düşünmesi ve izlemesi gerektiğinde istenen davranışı yerine getirmedeğinde beden eğitimi dersi araç ve gereçlerinin kontrolü ile görevlendiririm (dağıtılması ve ders sonunda toplanıp kaldırması).					
19. İstenmeyen bir davranış meydana geldiğinde görmezden gelirim.					
20. Çocukların istenmeyen davranışları çoğaldığı zaman sınıfı yeniden organize ederim.					
21. İstenmeyen davranış sergileyen bir öğrencinin pozisyonunu değiştiririm, istenen vücut pozisyonuna geçmesini sağlarım.					
22. İstenmeyen davranış gösteren çocuğun gerekirse ailesi, rehberlik servisi veya okul müdürü gibi başka bir otorite ile iletişime geçerim ya da sevk ederim.					
23. Derste kurallara uyarak öğrencilere model olurum.					
24. Öğrencilerden model belirlerim veya öğretmen olarak görevlendiririm.					
25. Olumsuz bir durum ortaya çıktığında aktiviteyi keser öğrencilerin dikkatini çeker ve bilgilendiririm.					
26. İstenmeyen davranışı gerçekleştiren öğrenciye doğru yönelir ve yanlış davranışını açıklarım.					
27. Öğrenciyi yanlış-olumsuz davranışlarına devam ettiği takdirde, olumlu bir dille uyarırım.					
28. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerimi çok yönlü tanımaya çalışırım.					
29. Derste öğrencilerime sözel olarak övücü ifadeler kullanırım.					
30. Öğrencilerimi dinler ve isteklerini dikkate alırım.					
31. Beden eğitimi dersinde öğrencilerin yaptıkları her davranıştan haberdarımdır.					
32. Derste beklenmedik bir durum çıktığında ne yapacağımı bilirim.					
33. Öğrencinin ders içi ve ders dışından kaynaklanan problemleri ile ilgilenirim.					
34. Öğrencilere verdiğim sözleri tutarım, öğrencilerinde sözünde durmasını isterim.					
35. Beden eğitimi dersinde sınıfın organizasyonu ve dersin sağlıklı yürütülmesi için plan yaparım.					
36. Öğrencilerime koşulsuz saygı ve kabul gösteririm.					
37. Derste öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
38. Beden eğitimi dersinde ortaya çıkabilecek olumsuz bir duruma karşı hazırlıklıyım.					