



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Melike DURMUŞ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fikret ALINCAK

GAZİANTEP

2023



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Melike DURMUŞ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fikret ALINCAK

GAZİANTEP

2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN
FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Melike DURMUŞ

Tez Savunma Tarihi:18.01.2023

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Davut Sinan KAPLAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu çalışmanın bir “Yüksek Lisans” derecesi için uygun ve yeterli bir çalışma olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Uğur ABAKAY
Anabilim Dalı Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç.Dr. Fikret ALINCAK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir “Yüksek Lisans” tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Doç. Dr. Fikret ALINCAK

Dr. Öğr. Üyesi Zarife PANCAR

Dr. Öğr. Üyesi Şihmehmet YİĞİT

BEYAN

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın tamamen kendi çalışmam sonucu olduğunu, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başka çalışmalardan yararlanılması durumunda kullandığım bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterip bu kaynakları da kaynaklar listesinde belirttiğimi, buna rağmen aksinin ortaya çıkması halinde her türlü yasal sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

Melike DURMUŞ

18.01.2023

TEŞEKKÜR

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmanın tamamlanması için birçok kişinin desteği olmuştur. Bu çalışmamı destekleyenler arasında en büyük destekçim olan, her zaman bir telefon kadar yakınımnda olan, her aradığımda beni sabırla dinleyen ve bana yol gösteren, çalışmanın başından sonuna kadar desteğini hiç kesmeyen kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Fikret ALINCAK'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca doğduğum günden bugüne kadar desteklerini sürekli gördüğüm değerli aileme teşekkürü borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

BEYAN	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	v
EKLER LİSTESİ.....	vi
ÖZET	1
ABSTRACT.....	2
1. GİRİŞ VE AMAÇ	3
2. GENELBİLGİLER.....	9
2.1. Öğretmenlik Mesleği	9
2.1.1. Öğretmenlik mesleğinin tanımları	10
2.1.2.Öğretmenlik mesleğinin önemi	10
2.2. Beden Eğitimi	11
2.2.1.Beden eğitimi öğretmeni.....	12
2.2.2.Beden eğitimi öğretmenin nitelikleri	13
2.3.Eğitim ile ilgili temel kavramlar	14
2.3.1.Eğitim.....	14
2.3.2.Sınıf.....	15
2.3.4.Sınıf yönetimi	16
2.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları	18
2.4.1.Sınıfın fiziki düzeni	18
2.5.2. Çağdaş yaklaşımlar	24

2.6. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	24
2.6.1. Tepkisel model.....	25
2.6.2. Önlemsel model	26
2.6.3. Gelişimsel model	26
2.6.4. Bütünsel model	26
2.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	27
2.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları	31
2.8.1. Demokratik yönetimi anlayışı.....	32
2.8.2. Otokratik yönetimi anlayışı	33
2.8.2. İlgisiz yönetimi anlayışı.....	34
2.5.Konu ile ilgili araştırmalar	35
2.5.1. Yurt içi araştırmalar	35
2.5.2.Yurt dışı araştırmalar	41
3. GEREÇ ve YÖNTEM	44
3.1. AraştırmanınYöntemi	44
3.2.Araştırma Modeli.....	44
3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklem Grubu.....	44
3.4.Verİ ToplamaAraçları.....	46
3.4.3.Verilerin Toplanması	47
3.5.Verilerin Analizi	47
4. BULGULAR.....	48
5. TARTIŞMA ve SONUÇ	56
6.KAYNAKLAR	67
EKLER	87
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler	45
Tablo 3.2. Normallik Tablosu.....	46
Tablo 4.1. Katılımcıların normallik tablosu dağılımı	48
Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	48
Tablo 4.3. Katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	49
Tablo 4.4. Katılımcıların yaş değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları).....	50
Tablo 4.5. Katılımcıların eğitimi durumu değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	51
Tablo 4.6. Katılımcıların görev süresi değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları).....	52
Tablo 4.7. Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)	53
Tablo 4.8. Katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları).....	53
Tablo 4.9. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları).....	54
Tablo 4.10. Katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından ölçekten elde etikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları).....	55

EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Formu	85
EK 2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği	86
EK 3. Ölçek Kullanım İzni	89
EK 4. Etik Kurul İzin Formu	90

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Melike DURMUŞ

Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Fikret ALINCAK

Ocak 2023-102 Sayfa

Bir toplumda içerisinde bulunduğu mevcut pozisyonu ve gelecekteki pozisyonunu belirleyecek olanlar doğrudan öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin toplumu çağdaş seviyeye çıkaracak olan kişilerin olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bu önemli vazifeyi icra ederken ve rahat bir biçimde işini yaparken zorlukla karşılaşmamaları gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf ortamında rahat olmaları ve sınıfı yönetme açısından etkili becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Gaziantep ilinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri, örneklem grubunu ise gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 408 (284 erkek, 124 kadın) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Yüksel (2013) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Normallik ve homojenlik sınamasının akabinde ikili gruplarda bağımsız gruplarda t testi, ikiden fazla grupların olduğu değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi ve LSD post-hoc test düzeltilmesi yapılmıştır. Değerler ortalama ve standart sapma şeklinde sunulmuştur ve 0.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda; ölçeğin öğrenme-öğretmen süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, yaş grubunda ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlılık görülmezken, görev süresi değişkeni açısından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken, haftalık ders saati değişkeni açısından ise ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Beden Eğitimi, Öğretmen, Sınıf Yönetimi, Beceri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Melike DURMUŞ

Master Thesis, Physical Education and Sports Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Fikret ALINCAK

January 2023 - 102 Pages

It is directly teachers who will determine the current position and future position in a society. In this sense, it should not be forgotten that teachers are the people who will bring the society to the modern level. Teachers should not encounter any difficulties while performing this important duty and doing their job comfortably. In this sense, teachers need to be comfortable in the classroom environment and have effective skills in terms of managing the classroom. The aim of this study is to examine the classroom management skills of physical education teachers in terms of different variables. The population of the study consists of physical education teachers working in Gaziantep, and the sample group consists of 408 (284 male, 124 female) teachers selected on a voluntary basis. As a data collection tool in the research; "Classroom Management Skills Scale" developed by Yüksel (2013) was used. SPSS 22.0 program was used in the analysis of the data. After testing for normality and homogeneity, t-test for independent groups in paired groups, one-way analysis of variance and LSD post-hoc test correction were performed for variables with more than two groups. Values were presented as mean and standard deviation, and were analyzed at a significance level of 0.05. As a result of the research; It was determined that there was a significant difference in favor of women in the learning-teacher process and communication sub-dimensions of the scale. In addition, it was determined that there was a significant difference in favor of married participants, while there was a significant difference in the physical organization of the class, learning-teaching process, communication and behavior management sub-dimensions of the age group. While no significance was observed according to the educational status variable, it was determined that there was a significant difference in terms of the duration of duty variable from the physical organization of the classroom, learning-teaching process, behavior management and motivation sub-dimensions. While it was seen that there was a significant difference according to the type of school variable, there was a significant difference in all sub-dimensions of the scale in terms of the weekly course hour variable.

Keywords: Physical Education, Teacher, Classroom Management, Skill

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Bir toplumda içerisinde bulunduğu mevcut pozisyonu ve gelecekteki pozisyonunu belirleyecek olanlar doğrudan öğretmenlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin toplumu çağdaş seviyeye çıkaracak olan kişilerin olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin bu önemli vazifeyi icra ederken ve rahat bir biçimde işini yaparken zorlukla karşılaşmamaları gerekmektedir. Bu güçlüklerin en önemlisi de mutlu olamamaktır. Mutlu olmanın yolunda psikolojik anlamda sağlıklı olmaktan geçmektedir. Geleceğimizin teminatı olan çocukların yetişmesinde nitelikli bir eğitimin yanında, kendi sorumluluğunun farkında olan, güçlü ve etkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda eğitimin tüm alanlarında kaliteyi ve niteliği arttırmak adına gereken özverinin gösterilmesi, öğretmenlerin mesleği ile ilgili her şeye ulaşabilmesi ve kendini mesleğinde geliştirebilmesi sağlanmalıdır.

İnsanı, doğumundan itibaren topluma faydalı birey haline getirmeyi amaçlayan eğitimin en önemli parçası, eğitimin planlı ve programlı yürütüldüğü okul ve sınıflardır (1). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze etkileşime girdiği ortam olan sınıfın en önemli öğelerinden biri ise öğretmenlerdir (2). Bireylerin topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmanın temel amaç olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim sisteminin kendine özgü kuralları ile en küçük sosyal alt birimi olan sınıflarda (3) hızla gelişen çağın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde başrol oynamaktadırlar (4).

Etkili bir sınıf yönetiminin, sınıf düzeninin kurallara göre belirlendiği, öğretim sürecinin ve zamanın verimli bir şekilde yönetildiği, çocukların davranışlarını şekillendirerek yapıcı bir sınıf ortamı oluşturulmaya çalışıldığı bir süreç olduğu söylenebilir (5). Sınıf yönetimi konusunda farklı görüşler olsa da genel olarak sınıf yönetimini ele alış biçimine göre üçe ayırmak mümkündür. Bunlar geleneksel ele alış, çağdaş ele alış ve yapılandırmacı ele alış biçimidir (6).

Günümüzde içinde bulunduğumuz toplumda bilgi çok önemli bir yere sahiptir. Bilgi toplumu adlandırması da bilginin ne derece önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadır. Bu kadar önemli olan bilginin kazandırılmaya çalışıldığı en önemli kurumların başında

okullar gelmektedir. Okullarda ise öğretimin gerçekleştirildiği mekân sınıflar, öğretimi gerçekleştiren kişilerse öğretmenlerdir (7). Sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eğitim öğretim etkinliklerinden üst düzeyde verim alabilmek çeşitli etkenlere bağlıdır. Bunlardan bir tanesi ve diğerlerinden daha fazla öneme sahip olan etken ise öğretmenlerin davranışlarıdır (8). Öğretmenlerin nasıl davrandığını içeren dolayısıyla öğretimin kalitesini etkileyen kavram öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileridir (9).

Richard ve Schmidt (2010) sınıf yönetimini, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için öğretmen tarafından (veya bazen öğrencilerin kendileri tarafından) bir ders sırasında öğrenci davranışlarını, hareketlerini, etkileşimlerini vb. en iyi şekilde düzenleme ve kontrol edebilme yolları olarak tanımlar (10).

Coetze ve arkadaşları (2015) ise planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol alanlarına göre sınıf yönetimini olumlu bir atmosfer yaratma, disiplini sürdürme, öğrenci katılımını yönetme olarak kapsamlı bir şekilde tanımlamaktadır (11).

Tüm bunlarla birlikte sınıf yönetimi, öğretmen tarafından sınıfta olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturabilme, öğrencilerin kendisini rahatça ifade ederek mevcut potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koymalarına olanak sağlama sürecidir (12). Bu süreçte sınıfta, birçok amaca hizmet edilmekte ve bu sürece farklı yapıda öğrenciler ve onların istekleri katılmaktadır. Sınıf yönetimi denildiğinde akla gelen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite oluşturarak disiplin kurması ve sınıfı kontrol etmesi düşüncesi çağdaş öğrenme yaklaşımları ile sınıf yönetiminin disiplinden ziyade, öğrencinin yetenek ve becerilerini rahat bir biçimde ortaya koyabilmesi gerektiği düşüncesine bırakmıştır (13).

Öğretmenler, gelecek kuşaklara yol gösterebilen, değişen çağa ayak uydurabilen, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen, donanımlı ve çok yönlü bireyler topluma kazandırmaktadırlar. Bu aktarım sürecinin verimliliği öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Farklı yetkinliklere ve koşullara sahip olsalar dahi öğretmenlerden nihai eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmaları beklenmektedir. Bu beklentiye karşılama sürecinde etkili sınıf yönetimi büyük önem arz etmektedir (14).

Sınıflar, eğitim-öğretim sürecinin amaçlarına ulaşabilmesi adına etkinliklerin yapıldığı ortamlardır. Sınıflarda bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin aynı şartlar altında öğrenmeleri gerçekleştirilmeye çalışılır (15). Bu öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan kişiler olan öğretmenler, öğrenme durumlarının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi adına uygun ortamların oluşturulmasını sağlamak ve ortaya çıkan problemlerle baş etmek durumundadır. Bu gibi durumlar sınıf yönetimi başlığı altında değerlendirilir (16).

Eğitimde niteliği artırmak için programlar geliştirilse, okul için modern ekipman satın alınsa, öğretim süresi ayarlansa ve fiziki ortam uygun şekle getirilse bile bunlar eğitimin ana unsuru olan öğretmenin sahip olduğu niteliklerin üzerine çıkamaz. Yani öğretmen yeterli donanımlara sahip değilse istenilen hedeflere ve kazanımlara ulaşamaz (17). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluklardan biri sınıf yönetimidir. Göreve yeni başlamış birçok öğretmen sınıf yönetiminde başarılı olamadığı için bu görevlerinden ayrılmak zorunda kalmaktadır. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinde başarılı olabilmek için öğretmenin sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir (18).

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği kurumlar olan okulların ve bu kurumların çalışanları olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim anlamında tek gayeleri, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi ve öğrencilerin istedik davranışları benimsemeleridir. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması gerektiği tam olarak bu noktada ortaya çıkan bir sonuçtur (19). Yüksek motivasyona sahip öğretmenler ve eğitim çalışanları meslek hayatlarında değişim ve gelişimlere açık olmakla beraber bu değişiklikleri ve gelişmeleri yakından takip ederler. Aynı zamanda öğrencilere eğitimin amaçlarını kazandırma noktasında çeşitli yollar denerler (20).

Bunlarla birlikte yaptıkları işi sevmelerinden ve arzu ederek yapmalarından ötürü daha enerjik bir şekilde davranırlar (21). Öğrencilerle kurdukları ilişkiler daha doyurucu ve yapıcı olur. Öğrencilerine motivasyon konusunda örnek olarak onların da motivasyonlarının yükselmesine fırsat vermiş olurlar (22). Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin ise öğrenmeleri kolaylaşır ve akademik başarıları artar (23). Bununla beraber öğrencilerin ders esnasında ilgilerinin azalma ihtimali düşer. Böylelikle istenmeyen olayların da yaşanma ihtimali azalır (20). Bütün bunlar birlikte

değerlendirildiğinde öğretmenlerin motivasyonunun önemi ortaya çıkmaktadır (24).

Bireylerin zor durumlarla karşılaşması halinde, bu zor durumlar karşısında alternatif yollar geliştirebilmesi ve çözümler bulacağına inanması bilişsel esneklik olarak tanımlanabilir (25). Gerçek hayatta zor durumlarla karşılaşılabilceği gibi sınıf ortamlarında da bu tür durumlarla karşılaşılması muhtemeldir (26). Bir başka deyişle sınıf yönetimi durumunda öğretmenlerin tahmin edilemeyecek problemlerle karşılaşma ihtimali bulunmaktadır (27). Yaşanan bu gibi durumlarda alternatif çözümler üretebilmek için bilişsel esnekliğe sahip olmak gerekmektedir (28).

Özellikle son zamanlarda meydana gelen teknolojiye gelişmeler ve problemlerin farklılaşması nedeniyle öğretmenlerin ani ortaya çıkan problemlerle karşılaşma ihtimalleri artmıştır ve öğretmenlerden bu tür durumlara uyum sağlamaları beklenmektedir (29). Yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının karşılaştıkları problem durumlar karşısında çözüm üretmeye çalışmak yerine problem yaşanmamış gibi davrandıkları görülmüştür (30). Bu noktada bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler, problemler karşısında çözüm yolları üretip bu çözüm yollarını uygulama konusunda kendilerine inanırlar (31).

Sınıflarda duygusal açıdan olumlu bir iklim ve pozitif disipline dayalı ortam sağlanabilmesi için öğretmenlerden sınıf yönetimi becerileri sergilemeleri beklenmektedir (32, 33, 34). Sınıf yönetimi; çocuklarla etkili iletişim kurma, uygun fiziki ortam sağlama ve sınıf kuralları belirleme gibi çeşitli becerileri içerir (35, 36, 37). Öğretmenin sınıf yönetiminde çocuklarla kurduğu sağlıklı ilişki, çocukların benlik algılarını kazanmalarını sağladığı gibi diğer çocuklarla ve yetişkinlerle doğru ilişkiler kurmasına yardımcı olacaktır. Öğretmen, çocuğun beden dilini ve duygu ifadelerini takip edebilmeli, çocuğun kendi duygusal süreçlerinin farkında olmasına ve yönetmesine rehberlik yapmalıdır (38).

Diğer yandan sınıfta huzurlu bir iklim ve ortam oluşmasını sağlamalı ve olası problem davranışları öngörerek önlemlerini alabilmelidir. Aynı zamanda iyi bir gözlemci ve öğrenme eşlikçisi olmalı, sınıfta olmaktan memnuniyet duyduğunu çocuklara hissettirerek sınıf düzenini sağlamalıdır (39).

Etkili bir sınıf yönetimi sürecinde öğretmenler, öğrenme sürecini planlayan, süreçte oluşan problemlere çözüm üreten, çözümleri doğru zamanda etkili şekilde uygulayabilen yani sınıf yönetim becerileri yüksek kişiler olmak durumundadırlar. Öğretmenler, bu süreci planlarken istenmeyen öğrenci davranışları nedeniyle çeşitli problemlerle karşı karşıya kaldıkları zaman sınıf yönetimi becerilerini kullanarak bu problemlere uygun çözümler üretebilmelidirler (40).

Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışları karşısında çözümler üretirken zamanı verimli kullanarak vakit kaybetmemeli, öğrencinin dersten kopmamasını sağlamalı ve dersin akışının bozulmasını engellemelidirler. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde yürütülebilmesinde öğretmenlerin öğrenme sürecindeki her türlü problemi hızla farkedebilmeleri, alternatif çözüm yolları arasından en etkilisini seçebilmeleri ve uygulamaya koyabilmeleri büyük önem arz etmektedir (41). Bu bağlamda öğretmenlerin dersi planlamadan uygun bir sınıf ortamı tasarlamaya, sınıf içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmeye kadar etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmeleri için beyinlerini esnek bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (30).

Sınıf yönetimi, etkili öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Yakın zamanda yapılmış araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin çocukların bilişsel gelişimlerinin yanında, davranışsal gelişimlerinde de büyük farklılıklar oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin davranışları, çocukların davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak doğrudan etkilemektedir. Öğretmenin sınıf yönetimindeki etkililiği, çocuklardaki davranış değişikliğine de sebep olmaktadır (42).

Alanyazın incelendiğinde sınıf yönetimi becerilerinin birçok değişkenle incelendiği görülmüş fakat bilişsel esneklik değişkeni ile motivasyon değişkeninin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon ile ilgili kuramsal yapıya bakıldığında üç değişken arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Değişkenlerin arasında ilişki bulunması durumunda öğretmenlerin bilişsel esnekliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirecek çalışmalar ile motivasyonlarını artıracak çalışmalar yapılabilir. Araştırmada kullanılan demografik değişkenlere göre sınıf yönetimibecerileri, bilişsel esneklik ve motivasyon düzeylerinin incelenmesinin amacı ise bu değişkenlerin yapılarının anlamlandırılmasına fayda sağlayacağını düşünülmesidir. Bu araştırmaları göz önüne alındığında beden eğitimi

öğretmenlerinin sınıfı yönetme biçimlerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu düşünceden hareketle beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin hangi düzeyde olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

2. GENELBİLGİLER

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Teknolojinin eğitim üzerinde etkilerinin arttığı çağımızda, öğretmen ve öğretmen adayının sorumluluğu da artmaktadır. Mesleğin gerekliliği olan; bilgiyle donanma, özveri ile çalışabilme, stresle başa çıkabilme, sosyal bağlar kurabilme gibi yeterliklere sahip öğretmenlerle eğitimin niteliği ve kalitesi yükseltilebilir. Sandıkçı ve Öncü'ye (2013) göre eğitim kalitesi ne kadar yükselirse öğretmenlik mesleğinin değeri de o derecede yücelmektedir. Bu döngüsel bir ilişkiyi yansıtır. Kısacası nitelikli bir eğitim nitelikli öğretmen ve öğretmen adayının varlığıyla mümkündür. Nitelikli öğretmen ya da öğretmen adayı yalnızca akademik bilgisi yüksek öğretmen demek değildir. Akademik bilginin yanında mesleği icra edebilecek yeterliliğe sahip olduğunu hissetmek ve pozitif yaşam enerjisi ile mesleğe sarılmak öğretmen olabilmenin psikolojik gerekliliklerindendir (43).

Tarihsel ve sosyolojik bağlamda mesleklerin ilk defa ortaya çıkışı M.Ö. 4000 yıllarında Mezopotamya'ya yerleşen toplumların tarımsal hayata geçmeleri, ilkbaharda taşan Fırat ve Dicle nehirlerinden zarar görmemeleri için setler yapmaları, yazın su almayan alanlardaki ürünler için kanallar açmaları ve çok sayıda kişinin bu işlerde işbirliği içinde çalışmalarını planlamalarıyla ortaya çıktığı kabul edilir (44). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde de öğretmenlik mesleğinin profesyonellik gerektiğinin vurgulandığı tanımı şu şekildedir; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Öğretmenlik mesleğinde, sorumluluk devlet ve toplum adına alınmaktadır. Öğretmen vazifesi başında iken birey olmanın ötesindedir. Geleceğin toplumunu ve devletini oluşturacak bireyleri yetiştirmenin kutsallığı içinde görevini yerine getirmeye çalışmaktadır. Öğretmen geçmişten geleceğe kültür aktaran, öğrencilerine yol gösteren ve onları hayata hazırlanması için destekleyen, çağın şartlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak geleceğe bilgi aktarımı yapan, daima kendini geliştirerek güncel tutan kişidir. Eski Milli Eğitim Bakanımız Ziya SELÇUK (2020), "Öğretmenlerimiz yel değirmeni gibidir, her hareketiyle enerji üretir, enerji ürettikçe yenilenir." sözü de bu durumu destekler niteliktedir.

Özden (2002), toplumdaki askeri, siyasi, sağlık, ekonomik, hizmet vs. kısacası her alandaki meslek grubunun oluşması ancak eğitimle ve dolayısıyla öğretmen ile olur. Öğretmenin statüsü, saygınlığı, değer görmesi eğitimin kalitesini etkilemektedir (45). Özpolat (2002), yarının toplumunun bugünkü öğretmenin izdüşümü olacağını; toplumların tarihinde, o dönemki öğretmenlerin toplumsal-düşünsel-kültürel profili ile gelecek nesillerin toplumsal düşünsel ve kültürel profilinin benzerlik göstereceğini belirtmiştir (44).

2.1.1. Öğretmenlik mesleğinin tanımları

Öğretmenlik mesleğinin yaygın şekilde ifade edilen tanımlarından birisi; “resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse” biçimindedir (46).

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) öğretmenin eğitim sürecinde en önemli öge olduğunu belirtmektedirler. Fakat son dönemlerde öğretmenlerin toplum içerisindeki ağırlığı azalmış olmasına rağmen, eğitim cümlesinin öznesi olduğu gerçeğinin kabul edilmesi gerekir (47).

Teknolojinin eğitim üzerinde etkilerinin arttığı çağımızda, öğretmen ve öğretmen adayının sorumluluğu da artmaktadır. Mesleğin gerekliliği olan; bilgiyle donanma, özveri ile çalışabilme, stresle başa çıkabilme, sosyal bağlar kurabilme gibi yeterliklere sahip öğretmenlerle eğitimin niteliği ve kalitesi yükseltilebilir (48). Eğitim kalitesi ne kadar yükselirse öğretmenlik mesleğinin değeri de o derecede yücelmektedir. Bu döngüsel bir ilişkiyi yansıtır. Kısacası nitelikli bir eğitim nitelikli öğretmen ve öğretmen adayının varlığıyla mümkündür. Nitelikli öğretmen ya da öğretmen adayı yalnızca akademik bilgisi yüksek öğretmen demek değildir. Akademik bilginin yanında mesleği icra edebilecek yeterliliğe sahip olduğunu hissetmek ve pozitif yaşam enerjisi ile mesleğe sarılmak öğretmen olabilmenin psikolojik gerekliliklerindendir (49).

2.1.2. Öğretmenlik mesleğinin önemi

Bir toplumda geleceğin mimarları doğrudan öğretmenlerdir. Toplumda farklı alanlarda çalışan; mühendis, doktor, polis gibi mesleklere insanları kazandırmak öğretmenlerin

görevidir. Eğitim sistemi içerisinde en önemli yapı taşı olan öğretmenler ülkenin kalkınmasında, toplumun mutlu olmasında, insanların topluma adapte olmasında, kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir etkiye sahiptirler (50). Ülkelerin kaderlerinde büyük role sahip olan öğretmenler ülkenin mihenk taşlarıdır (51).

Öğretim süreci içerisinde öğretmenin niteliği farklı araştırmacılar tarafından ele alınarak; danışman, patron, öğrenmeyi yönlendirici, mesleki uzman, yargıç, rehber ve terapist gibi rollerle tanımlamaktadırlar (52).

Öğretmen kaliteli bir eğitim verirse nitelikli öğrencinin yetişme oranı da artacaktır. Öğretmenin öğrenciye akademik anlamda bir şeyler vermesi ile birlikte öğrencilerin yaratıcı olma özellikleri de gelişecektir. Bundan dolayı öğretmenler toplumsal sistemin en önemli yapı taş olarak ele alınmaktadır (53).

2.2. Beden Eğitimi

İnsanların beden ve ruh sağlığını iyileştirmek ve iradelerini güçlendirmek beden eğitiminin temel amacı ve sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsurudur. Spor, iradeyi güçlendirerek ve insanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak kişilik oluşumunu destekler. Bireylerin kullanılmayan özelliklerinin ortaya çıkmasına ve yaratıcılıklarını harekete geçirmesine olanak tanır (54).

Sürekli ilerleme ve gelişmenin olduğu bir dünyada, spor fiziksel sağlıkta çok önemli bir rol oynar. Bireysel spor etkinlikleri iletişim kurabilir, kendini geliştirebilir ve sosyalleşebilir. Spor, toplumla bir bütün oluşturmaya yardımcı olur. Böyle İnsan hayatında her zaman spor olacaktır (55).

İnsan bedenini oluşturan fiziksel, ruhsal, zihinsel niteliklerin bulunduğu yaş ve genetik kapasiteyi gereken verimliliğe ulaştırmak için rekabetsiz yapılan faaliyetlere beden eğitimi denir (56).

Sürekli gelişen dünyada beden eğitiminin, bireylerin mental ve bedensel sağlıkları açısından önemli bir yer tuttuğunu söylememiz gerekir. Spor etkinlikleri bireyler arasında iletişim kurulmasını kolaylaştırmakta ve dolayısıyla sosyalleşmelerini de sağlamaktadır. İnsanın toplumla bütünleşmesini sağlayan beden eğitimi bu sayede

insanların hayatında her zaman olacaktır (57).

Hedefler doğrultusunda insanın bedenini eğitme düşüncesi, insanoğlunun varlığı kadar eski kabul edilirse eğitimin genel anlamı konusunda yaptığımız tanımlamaları ilişkilendirerek beden eğitimi ile bağdaştırmak bir zorunluluktur. Beden eğitimi ve spor insanlık tarihi kadar eskidir (58).

Beden eğitimi, insanların topluma konsantrasyonunu sağlar. Gençlerde yaratıcılık, üreticilik, sosyallik ve kültürel gelişimde önemli rol oynamaktadır. Yeteneklere imkan eşitliği sağlamaktadır. Beden eğitimi bireyin gereken bilgi ve beceri donanımının yanında sosyal hayatının da gelişmesini, niteliğinin hızla artmasını sağlar. Müsabakalar mücadelelerini arttırır ve bireyler arasında iş birliği sağlar. Gerek çocuk gerek ergen bireylerin gelişimlerinde beden eğitimi ve sporun önemli bir etkisi vardır, fiziksel sağlık ve fizyolojik gelişimleri açısından da iyi bir kişiliğe sahip olmaları ve büyüme çağındaki psikolojik etkenleri hasarsız atlatması açısından da faydalı ve gereklidir (59).

Eğitimde spor ve beden eğitimi ilişkisi; beden geliştikçe Psikolojik, sosyal ve duygusal gelişim arasında hayati bir bağlantı bulunduğu hiç şüphe yok ki çok iyi biliniyor. Çocuklukta hareketli aktivitelere katılmayan çocuklar öfke ve korkuya kapılabilirler ama bu bu konuda gelişen çocuklar rahatlıkla aktivitelere katılabileceklerdir. Spor, çocuklar arasındaki ilişkileri, zihinsel faaliyetleri ve duygusal durumları etkiler. Çocukların sağlığı ve gelişimi için Yatırım yapmak onların sosyal, psikolojik ve duygusal gelişimlerine de fayda sağlar. bir yatırımdır (60).

2.2.1.Beden eğitimi öğretmeni

1982 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nde çıkan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile eğitim enstitülerinin ve spor akademilerinin çatısı altında eğitim veren kurumlar 1992 yılı itibari ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu adıyla faaliyet vermeye başlamıştır. Eğitim fakültesi ve Spor bilimleri dersleri veren eğitim binalarında beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu okullarda eğitimler 4 yıldır ve dersler uygulamalı, teorik şeklinde işleyerek alanında uzman eğitimciler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Beden eğitimi öğretmenliği için aday olan kişiler pedagojik formasyon ve genel kültür derslerinin yanında birçok farklı eğitim de almaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenleri fiziksel ve kişisel gelişimlerini de tamamlamalıdır (61).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ders dışı egzersizler ve spor faaliyetleri organize ederek eğitim ve öğretimin okulda başlar okulda biter düşüncesinin değişmesine öncülük ederek bireylerin fiziki, ruhsal ve zihin gelişimlerinin verimli, etkili olarak geliştirilmesini sağlayan kendi alanının eğitimini almış uzman eğitimcilerdir. Öğrencilerde istenen davranış değişikliklerinin sağlanması açısından ders içi ve dışındaki etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır (62).

Öğretmenlik kendi içerisinde farklı dallara ayrılmaktadır. Bu alt dallardan birisi de beden eğitimi öğretmenliğidir, bu dalın önderleri olan beden eğitimi öğretmenleri eğitim ve öğretimin yanında ülkemizdeki sporun gelişmesi, kitlelere yayılması ve sporun yönetim kalitesi açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Beden eğitimi öğretmenleri uzmanlık alanlarında birçok spor örgütü için antrenörlük ve yöneticilik yapabilme yetkisindedir (63).

2.2.2.Beden eğitimi öğretmenin nitelikleri

Okul dışındaki genç ve yetişkinlerin beden eğitimi ve spor derslerine ve derslerin yapıldığı tesislere ilgisiz kalmamaları sağlanmalı, okullardaki sporcu ruhu ve karakterinin dış dünyada da etkisini göstererek çevreye etki etmesi için çabalanmalıdır. Bu amaçta gerekirse öğretmen bilgi, eğitim ve yeteneklerinden okulun dışındaki gençleri faydalandırma yoluna gidebilir ve onları da olabilecek zararlı alışkanlıklardan koruyabilirler (64).

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğrencileri için rol model olacakları için örnek davranışlar sergilemeli, hareket ve giyimi konusunda özenli olmalıdır. Ayrıca eğitim verdikleri kurum dışına da çıkarak öğrencilerle beraber düzenlenen sportif etkinliklere katılmalı, bu sayede öğrencilerinin sporcu kimliğini dışarda nasıl sergilediğini de gözlemlemelidir (65).

Diğer ders öğretmenlerinin olduğu gibi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de okulda öğrenim gören öğrencilerin kişisel, ruhsal gelişimlerini takip etmek, dosya doldurmak, veli toplantıları düzenlemek nöbet tutmak, rehberlik yapmak, sınıf yönetimini sağlamak, öğrencinin derse olan isteğini ve konsantrasyonunu sağlamak gibi sorumlulukları vardır.

Bunların yanında beden eğitimi ve spor branşına özgü ayrı sorumlulukları da vardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan öğretim programları, alakalı mevzuat ve yönergeler kapsamında, beceri, davranış ve bilgilerin hangi yaş grubuna ne gibi yöntemlerle kazandırılacağı belirtilmiştir (64).

Beden eğitimi öğretmenleri;

1. Çalışmalar için uygun plan hazırlar,
2. Hazırladığı planı uygulamaya koyarak mesleki bilgi ve becerisiyle beraber öğrencilere aktarır,
3. Spor ve akademik alanda öğrencinin başarı durumunu değerlendirir,
4. Öğrencinin başarı düzeyini yükseltmek için gerekli tedbirleri alır,
5. Yetenek keşfi ve gelişimlerini sağlayabilmek için etkinlikler düzenler,
6. Öğrencinin gelişimini takip ederken oluşabilen sorunlara çözümler üretmeye çalışır,
7. Beden eğitimi ve spor branşına ait çalışma ve gelişmeleri takip eder,
8. Öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasında da yardımcı olarak yönlendirmeler yapar
9. Okul idaresi ile iletişim halinde olur,
10. Bağlı bulunduğu eğitim kurumunun nöbet programı dahilinde nöbetini tutarak okulun disiplinini sağlayıcı tutum sergiler (64).

2.3.Eğitim ile ilgili temel kavramlar

2.3.1.Eğitim

İnsanı diğer türlerden farklı kılan en önemli özelliği akıl ve eğitimidir. Canlı bir tür olan ve bazı yeteneklere sahip olan insan akıllı, düşünen, bilen irade sahibtopluma ve değerlerine uygunluğu ile yaşamını devam ettirebilmek ve yaşamında uyumu ile bilgi ve öğrenimini eğitim yoluyla tamamlamaktadır (66). Eğitim öğrenim sözlük anlamıyla birbirlerinden farklı ama iki kavram birbirleriyle bağlantılı haldedir. Eğitim için öğrenme gereklidir. Eğitim anlam olarak sadece öğrenme yeteneğine sahip türler için gereklidir. Kişinin daha önceden bilmediği beceremediği işte yeterli düzeye gelmesi demektir. Kişi önceden hem sahip olduğu hem sahip olmadığı özellikleri öğrenmektedir.

Öğrenimden farklı eğitim ise yaptığı davranışlarında daha da uzmanlaşmak yapamadığı davranışlarını ise ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (67). Eğitimin tanımı birden fazla

sözlükte karşımıza değişik tanımlarla ortaya çıkar. Fakat tanımlanan anlamlarının ortak yanı, eğitimin bireylerin hareketlerinde farklılık oluşturmaları, onlardan sonra gelecek kuşağa aktarılması ve bireylerin hayatından eğitimi çıkardığımızda içinde yaşadığı toplumla bağdaşmayacaktır (66).

2.3.2.Sınıf

Eğitimin ortak noktası bireylerin topluma fayda sağlayan insanlar olması gerektiğini vurgularken unutmamalıyız ki topluma fayda sağlayan bireyler sınıf atmosferinde yetişir. Bu sebeple sınıf yönetimi önemli yer tutar. Geçerli sınıf yönetimi için eğitim önemli bir yer tutar (68).

Sınıf öğrencilerin ve öğretmenin birlikte zaman geçirdiklere yer olarak tanımını yapabiliriz. Sınıf öğretmenlerin kendini ifade ettiği, mesleki hayatını öğrencilerinin davranışlarını, düşüncelerini kendilerini rahat hissetmelerini sağlayan yerdir. Öğretmen öğrencilerin farklı özelliklerini fark etmeli ve ona göre bir yaşam alanı yaratmalı. Öğretmenin sınıf yönetim becerisi faaliyetleriyle ve öğrenim alanı ile ilişkilidir (69, 70).

Bir sınıfın tanımı sandalye, sıra, masa, dolap, tahtadan oluşan bir yer değil öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrencinin birbirleriyle iletişim halinde oldukları doğal bir atmosferdir. Çünkü öğretmenlerin sınıfı iyi yönetme yeteneklerine sahip olması, eğitim-öğretimin en önemli unsurlarından biridir (71).

2.2.3.Yönetim

Yönetimi eğitimciler, psikologlar ve sosyologlar kendilerine göre farklı tanımlarla ifade etmişler lakin hepsinin ortak fikri hedeflere bireylerin kendi gayretleri ile gelmeleridir. Yönetimin amacı bazı kaynakların güç, araç, gereç gibi bireyler tarafından uygun bir yerde kullanılması amaçlanmaktadır. Uygun bir yerde kullanılması için birey varlığı önemlidir. Bir amaca hizmet etmeli. Örnek verecek olursak öğretmenin sınıfta öğrencileri idare etmesidir. Öğretmenin öğrenciyi yönetmesi durumunda aktif bir olay yoktur ama bir amaca hitap eder. Yönetim bireyleri etkiler. Sınıf yönetimi dolayısıyla sınıfta olan öğrencileri düzenlemek, etkilemek olarak belirtebiliriz (72, 73).

2.3.4.Sınıf yönetimi

Sınıf düzeni, düzenli yönetim ortamının devamlılığı ve öğrenme için elverişli olmasını sağlar. İstenilen hedefe ulaşmak için uygun strateji, model ve tekniklerin sınıf yönetime göre düzenli olması çalışmanın bütünlüyciliğini sağlar. Öğretmenin sınıf düzenine uyum sağlamak için uygun yaklaşımlar ve öğrencilere uyumlu olumlu özellikler kazandırmak öğretmenin sınıf yönetimi için belirleyici faktörüdür. Sınıf yönetimi sınıfın daha düzenli ortamın daha huzurlu olmasını sağlar. Jonhson eğitim-öğretim programının düzenli ve başarılı olması için sınıf düzeninin disiplinli, öğrenme seviyesinin düzenli ve otoriteyi sağlama anlamından daha kapsamlı olduğunu belirtmiştir. Sınıf düzeni ortamının iyi olması sadece öğretmen öğrenci değil öğrenci öğrenci etkileşimininden iyi olmasını sağlar. Öğretmen sınıf düzeninin, öğrenciyi, planlanması gereken faaliyetleri programlı belli düzen içinde takip eden öğrenim öğretim ortamının birbiriyle disiplinli düzenli şekilde ilerlemesini sağlar (72, 74, 75, 76, 77, 78).

Eğitimde sınıf yönetimi önemlidir ve ilk sıralarda yer alır. Öğretmen öğrenci ilişkisi sınıfta başlar. Sınıfta eğitim-öğretimin ilk basamakları oluşur. Çocuğun ilk davranışları öğrenimi sınıfta başlar. Sınıf düzeni eğitimi ve öğrencinin başarısını etkiler. Sınıf düzeni çocuğun davranışlarını da etkiler. Öğretmen zorlayıcı baskı ile çocuğu sınıf katılımına katamaz çocuk kendi iradesiyle katılırsa daha başarılı sınıf düzeni ve ortamı olur. Çocuklar için düzenli, tertipli, refah bir sınıf ortamı oluşturmak ve çocukların sorumluluk sahibi olmasını ve davranışlarını kontrol etmeyi amaçlar öğretmen. Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci birlikte uyum içinde olmalıdır. Öğretmenin aşırı disiplinli, aşırı baskıcı ve kuralcı tavrı sınıf yönetimini olumsuz etkiler. Sınıf yönetiminde sınıf ortamının huzuru da önemlidir. Sınıf ortamı adaletli, düzenli ve planlı olmalıdır. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin fikirlerini önemsemesi gerekir ve öğrencilerin fikirlerini göz önünde bulundurmalıdır. Böyle olunca sınıf başarılı ve planlı olur. Sınıf yönetiminin düzenli ve iyi olması için öğretmen şartlara göre, sınıfın durumuna, fiziksel durumuna göre bir yaklaşım seçmesi gerek. Öğrencini yaşı, sınıf mevcudu, psikolojik durumu, öğrencini beklentisi göre doğru yöntem ve teknikleri belirlemesi gerekli (79, 80).

Öğrencilerin beklenti, gelişimlerine yönelik başarılı sınıf ortamı için bazı özellikler şunlardır;

— Her yeni eğitim öğretim dönemine önceden yapılmış plan ile

- Öğrencilerin olumsuz davranışlarının sebebi incelenmeli ve ona yönelik çözüm bulunmalı,
- Sınıfta ikili iletişimler sağlıklı ve iyi olması,
- Sınıfta öğretmen-öğrenci öğrenci – öğrenci iletişim iyi olmalı
- Öğrencilerin hevesli ve istekli olması
- Öğrenciler sınıf ortamında rahat
- Önceden belirlene kuralların tüm öğrenciler için geçerliliği ve anlaşılır olması
- Öğretmen tekniklerini önceden planlamalı
- Sınıfta başarılı ve sağlıklı bir ortam için problemler önceden çözülmeli ve engellenmeli
- Planlanan programlar verimli kullanılmalı
- Öğretmen ve öğrenciler onlara verilen sorumlulukları bilmeli
- İmkânlar en etkin bir şekilde kullanılmalı (81).

Doğru sınıf düzeni için. Bunlar;

- Öğrenciler istekli olmaları gerek
- Öğrencilere sorumluklar verilmesi gerek
- Zaman doğru değerlendirilmeli
- Öğrencilerin derste gevezelik yapmasına izin verilmemeli
- Öğrencilere yapabilecekleri düzeyde ödevler verilmeli
- Öğrenciler desteklenmeli

Etkinlikler dikkat çekecek metotlarda yapılmalı→ Sınıfı en donanımlı hale getirmek gerek (82). Öğrenimin ilk basamağı sınıfta olur bu yüzden öğrencilere nitelikli eğitim verilmeli. Öğretmen daha önceden plan yapmalı ve yapacağı etkinlikleri renklendirmeli öğrencilerin düzeyine göre yapmalı. Öğretmen istenmeyen ve yapılmaması gereken davranışları öğrencilere anlatmalı onları bilinçlendirmeli (83).

Yeterli alan bilgisi ve seyide olmayan öğretmen öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple öğretmen yöntem ve tekniklerle kendini geliştirmeli. Olumsuz durumlarda çözüm odaklı olması gerekir (84).

Sınıf ortamının atmosferi öğrenme için çok önemlidir. Sınıf ortamı olumlu ya da olumsuz davranışlar sınıfın havasını etkiler. Bu sınıfın atmosferinde sorumlu

öğretmendir. Atmosfer ve sınıf ortamı birbiriyle uyumlu olmalıdır. Öğretmen bütün sınıf özelliklerini göz önüne alarak değerlendirme yapmalı ve atmosferini olumsuz etkileyen davranışları ortadan kaldırmalıdır (85).

İletişim sadece öğretmen-öğrenci arasında değil öğrenci-öğrenci ve öğrenci-çevre ile uyumlu olması gerekir. Öğretmen öğrenciler için rol model olmalı ve ona göre davranışlarda bulunmalılar. İkili ilişki için iletişim önemlidir. İletişim iyi olması için öğretmen ilgili ve bilgili olması gerek. Öğretmen iletişim yöntemini doğru ve uygun seçmeli (86).

2.4. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Eğitimin başarılı ve doğru olması için öğretmenin sınıfı iyi yönetmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrencinin dilinden anlamalı ve empati kurabilmeli. Öğrencilerin farklılıklarını da göz önünde bulundurması gerek doğru bir sınıf yönetim ortamı kurmak için. Bunlar öğrencinin yaşı, öğrencinin hedefleri, öğrencinin çevresiyle ilişkisi, aile yapısı, fiziksel durumu gibi faktörleri öğretmen göz önünde bulundurması gerek. Her öğretmenin sınıf düzeninin kurarken farklı yöntemleri vardır. Öğretmenin kullandığı yöntemler ve metotlar sınıf yönetimini etkiler (87).

2.4.1.Sınıfın fiziki düzeni

Öğrencinin hevesli olması ve derslere istekli gelmesi sınıf ortamının fiziksel ortamı, yeterli düzenekler, temizliği, renkleri temizliği, ışık, ısı, renkler ve görsellik öğrencinin daha da dikkatini çeker. Sınıf ortamının daha düzenli olması öğrencinin isteğini ve hevesini daha da artırır ve öğrencinin hevesini artırır. Bu şartlar uygun koşullarda yapılmasını da göz önünde bulundurmalıyız (35). Sınıf düzeni planlı ders işleyişi, sınıf mevcudu, ders içi etkinlikler öğrencinin durumuna göre belirlenmelidir.

Sınıflar öğrenim ve öğretimin en iyi şekilde ve en verimli şekilde olması için öğrencinin fizyolojik özellikleri psikolojik özellikleri ve öğretmenin beklentisine göre düzenlenmelidir. Günün çoğunu sınıfta geçiren öğrenciler için bu ortam en iyi şekilde düzenlenmesi gerek. Öğrenciler sınıfta mutlu, huzurlu, güvende hissetmeleri gerekmektedir kendilerini daha iyi ifade edebilmek için. Sınıf ortamı motive edici ve eğitici olmalıdır. Bu sayede etkili ve verimli bir sınıf ortamı olur. Böylelikle öğrencinin

gelişime katkı sağlayarak gelişimlerine göre ve öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmelidir (88).

2.4.2.Sınıf içi iletişim

Sınıf yönetiminde sınıf içi ilişkiler de önemli yere sahip olmaktadır. Etkili ve verimli iletişim sınıf yönetiminin aşamalarından önemli bir parçasıdır (89). Sınıf yönetiminde öğrenci ilişkileride önemlidir. Bazı kuralların öğrenciler tarafından kabul edilmesi, anlaşılır olması sınıf içi iletişimi daha kolay hale getirir. Böylelikle öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci ilişkileri daha sağlıklı olur. (69).

Öğrenciler arası iletişimin iyi olması etkili iletişim için önemlidir. Eğitim çevresinde bilgi paylaşımı sınıf içerisinde ki sağlıklı iletişimi arttırır. Karşılıklı saygı, sevgi ve empati ilişkiyi arttırır. Öğrenme böyle sağlıklı iletişimde daha kolay olur. Öğretmen öğrenciyi iyi dinlemeli ve yanlış cevabında olumsuz düşüncesi öğrencinin hevesini kırabilir onu sınıf ortamından uzaklaştırabilir. Öğretmen jest mimik ve hareketlerine sağlıklı ve iyi bir eğitim ortamı için dikkat etmelidir (90).

Eğitim de öğretmen – öğrenci arasında ikili iletişim ne kadar iyiye öğrencilerin derste daha başarılı olduğu kanıtlanmıştır. Etkili iletişim için birlikte uyumlu olunursa başarılı bir sınıf ortamı olur. Öğretmen – öğrenci de bu durumdan olumlu dönüş sağlar (91). Sınıfta bir sorun olduğundan ikili iletişim kurmak sorunun çözümüne yönelik adım atılmış olur (92).

Öğretmen öğrencileriyle iletişimi iyi olursa sınıf ortamı daha ferah ve sağlıklı olur (93). Öğretmenin öğrencilerinin ismini bilmesi ve öyle hitap etmesi bile öğrencinin hevesini arttırır ve olumlu iletişim sağlanır. Öğretmenin nazık, kibar olması onları anlaması iletişimi daha da güçlendirir (94).

Öğretmen ve öğrenci arasında iletişimin iyi olması için sınıf atmosferi karşılıklı bilgi paylaşımı empati önemlidir. Öğrenciler sonuç olarak güvende hissettiği huzur bulduğu ortamlarda kendilerini daha ifade ederler. İletişimleri daha iyi olduğu için sınıf ortamında daha enerjik ve aktiflerdir ve bu ikili ilişkilerine de yansır. Öğretmen öğrencilerinin dillerinden anlamalı ve gerektiği zamanlarda onların dilinden anlamak

için onların düzeyine inmesi gerek jest ve mimikleriyle öğrencilerini desteklemesi gerekir (95).

2.4.3. Davranış yönetimi boyutu

Sınıf düzeninin iyi olması ve istenilen düzeyde olması için sınıf ortamı olumlu olması gerekir. Öğretmen olumsuz davranışları ve olumsuzları öncen sezmeli ve ona göre çözümler bulmalı. Sınıf kurallarına uyulması gerekir (96). Düzenli bir sınıf ortamı yapılandırılmış planlı bir sınıf ortamıdır (97). Düzenli bir sınıf ortamında önceden olumsuz durumlar sezilir ve bu sebeple sınıfta kargaşa ve çatışmalar önlenir sorunlar ortaya çıkmadan önce çözülür. Çünkü öğrenciler kendilerine yüklenen sorumluluğu bilirler ve ona göre davranırlar. Öğretmen öğrencilere beklentileri onların anladığı dilden anlatmalı ve kontrolün kimde olduğunu belirtmelidirler. Kontrol öğretmenin elinden çıkarsa sınıfta düzensizlik olur kargaşa olur (98).

Sınıfta başarılı ve düzen olması için kurallar öğrenciler tarafından iyi bilinmesi gerek öğretmenin talimatlarına uyulması gerektiğini bilmeleri gerek (99).

Öğrencilere imkân verilirse kurallar belirli bir çerçevede ve düzende oluşur (Gordon, 2000). Öğrencilerle beraber konulan kurallar onların anlayacağı dilde ve benimsenir şekilde olmalıdır. Böylelikle olumlu dönüşler sağlanır. Sınıf yönetimin disiplini sağlanmazsa karışıklık olur ve düzensizlik olur. İstenmeyen davranışlar engellenirse sınıf düzeni oluşur ve disiplinli ortam oluşur (100).

Sınıfın düzeni için sınıf içi davranışlar önemlidir. Davranış kişilerin davranış biçimine karşı gösterdiği tepkidir. Ağlamak, kızmak, gülmek, korkmak, şaşırma bir duygu davranış örneğidir. Davranış ve kişilik bireyin ayrılmaz ikili parçasıdır. Öğretmen davranışlarını yönetme yetkisine sahip olmalıdır. Doğru davranış öğrencilerin sınıf ortamında huzursuzluk yaratacak davranışlardan uzak durmak, kötü davranışların yerini olumlu davranışlarda değiştirmek ve davranışlarını kontrol etmeyi amaçlar davranış yönetimi. Sınıf içi huzursuzluğu bozmamak, gürültülü konuşmamak, araç gereçlere rahatsızlık vermemek, yüksek sesle konuşmamak, dersi dinlemek, başkalarını dinleyip söz kesmemek, arkadaşlarıyla iyi geçinmek sınıf atmosferini olumlu yönde etkiler (86).

Olumlu davranışları öğretmen takdir etmeli olumsuz davranışlar içinse güzel uygun dille öğrenciyi uyarmalıdır. Öğretmenin kuralları öğrenciler açık ve net onların anlayacağı dilde olmalıdır. Öğretmen öğrencilere hangi davranışın ne zaman ve nerede yapılması gerektiğini uygun bir üslupla öğrencilere anlatmalıdır. Eğer öğrenci uygun dille anlamıyor hala olumsuz davranışları yapmaya devam ediyorsa öğretmen soruna çözüme odaklı yeni metodlar geliştirmelidir (79, 101, 102).

Öğretmen öğrencinin davranışlarını iyi analiz etmeli ve ona göre davranmalıdır. İstenen hedefe ulaşmak için ona uygun yollar denemelidir. Örnek çocuk elinde sürekli kalemi sallıyorsa göz kontağı kurup onu takip ediyor hissi vererek. Olumsuz davranışlar engellenirse sınıf ortamı atmosferi daha düzenli ve uyumlu olur. Daha verimli bir eğitim süreci olur. Öğretmen her öğrencinin aynı dersten aynı sonuçlar çıkarmayacağını bilmeli (86, 101).

Okul ve ailesi arasında güvenilirliği öğretmen sağlar. Öğretmen öğrencilerin aileleriyle onlar hakkında bilgi almalı ve aileleri bilinçlendirmelidir. Gerektiği zaman birlikte çözüm yolları bulmalılar. Öğretmen ailelerle her zaman problemlerde iletişim halinde olmamalı iyi güzel olumlu davranışları da takdir etme desteklemelidir (86).

2.4.4. Zaman yönetimi boyutu

Zaman ertelenmez, geriye alınmaz. Zamanın yönetmesini önceliklere göre sıraya koyma becerisine zaman yönetimi denir (96). Sınıf ortamında öğretmen zamanı iyi yönetmeli, eğitsel etkinliklere yönelik amaçlar içinde bulunmalıdır. Sınıf içi zamanlama iyi kullanılmalıdır (35).

Sınıf yönetimi iyi düzenlenirse önceden çıkacak olan problemlerin önüne geçilir. Bu da sınıf ortamının iyi düzenlenmesi, iyi analiz edilmesi ve öğretim zamanının etkili kullanımıyla mümkündür. Sınıfta öğrencilerin sıkılmaması gerekli bu yüzden bunun önüne geçilmesi gerek. Dersi olabildiğince verimli ve renkli geçirmek gerek ki öğrenci hayal dünyasına dalsın ya da arkadaşlarıyla konuşmasın sınıfta dolaşmasın. Dersi anlamayan derste sıkılan öğrenci derste başarısız olacağına inanan öğrenciler derste sıkılır. Sınıfın düzenini öğretmen sağlar. Sınıfta çıkacak sorunları önceden engeller ve eğitimin verimli olmasını sağlar. Başarılı bir öğretmen öğretimin devamlılığını sağlar.

Öğretime ayrılan süre öğrenciler açısından uzun ve verimlidir. Zamanın verimli geçirildiği sınıfta öğrenciler sıkılmaz ve daha aktiftirler (103).

İyi yönetilmiş zaman olumsuz davranış ve disiplin sorunlarını ortadan kaldırır (104). Zamanın önemini daha iyi anlayabilmek için zamanın bazı özelliklerini şöyle incelersek; Zamanı erteleyip sonra kullanamayız, biriktiremeyiz, başkasından alıp başkasına devir edemeyiz. Bunun farkına varmalıyız (105).

Eğitim-öğretim zamanının kullanımı öğretmenin yeterliliği okulda ki eğitim faaliyetlerinin verimlilik düzeyini belirler (86).

Öğretmen zamanını iyi ve planlı kullanmalıdır. İyi ve planlı kullanılan zaman eğitimde verimliliği artırır. Öğretmen daha önceden plan yapmalı ve etkinliklerinde ona göre zamanını verimli kullanmalıdır (106). Bu sebeple öğretmen sadece sınıfı yöneten değil ayrıca zamanı da iyi yönetmelidir (107).

Öğretmenlik mesleği belli mesai saatlerine göre çalışmaz bu yüzden diğer mesleklerden farklıdır. Mesai saatleri dışında da işleri, planları düzenlemeleri vardır öğretmenlerin. Ama her öğretmen aynı değil bazı öğretmenler bunları kendilerine yük olarak görüyorlar. Planlamayan ders programı düzensiz ve verimsiz zaman geçirilmesine sebep olur bu da eğitimin verimini düşürerek öğrencinin yeterli gelişmemesini sağlar (108).

Özetle zaman yönetimi sınıfın atmosferini ve eğitimin verimliliğini ayarlar. Öğretmen zaman konusunda ne kadar yetkin olursa sınıf ortamı o kadar verimli ve istenen hedeflere ulaşılır (109).

2.4.5. Öğretim yönetimi

Öğretimin bazı yöntemleri bulunmaktadır. Bu öğrenme sürecinden başlayıp amacı tespit etmeden önce pekiştirmeye kadar olan süreçtir. Bu yöntemlerde özet, uygulama, geri dönüş ve değerlendirme basamakları vardır (110). Etkili ve geçerliliğin korunması gerekçesiyle öğretim yönteminde plansız ve amaçsız hedefe ulaşılabilmesi düşünülmaz. Öğretim yöntemlerinin hepsi bir arada ve hepsi birbiriyle uyum halinde olması gerekir (111).

Planlı ders programı hedeflere daha kolay ulaşmayı ve değerlendirilmeyi kapsar. Öğretmenler verimli ve yeterli öğretim için bazı farklılıkları göz önünde bulundurması gerek ve her öğrenciye ona göre farklı yaklaşması gerekir (112). Celep (2008), öğretim yönetiminin becerileri hakkında; öğretmen derste planlarını doğru bir şekilde net ve açık belirtmelidir. Öğretmen öğrencilerini sürekli kontrol etmeli ve gözlemelidir oluşabilecek olumsuz durumlarda müdahale etmelidir. Ders anlatmaya başlamadan önce tecrübelerinden ve planlarından bahsetmelidir böylelikle öğrencinin ilgisini canlı tutar. Öğretmen öğrenci üzerinde ki kontrolünü kaybetmemeli. Bu kontroller arasında olumlu davranışları takdir etmek, sınıf içi bütünlüğü bozacak davranışları engellemek gereklidir. Öğrenme öğretme sürecinde yeterli bilgi ve meslek yeterliliğine sahipse öğrenciyle arasında ki dengeyi kurmada zorlanmaz. Öğrencinin dilinden anlar ve öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarına göre öğretim planı amaçlar (113).

Öğretmen öğrencilere sınıf ortamında daha fazla söz hakkı vermeli ve yanlış yaptıkları zaman onlara bağışmamalı ya da gülmemelidir. Bir öğrenci derse aktif katılırsa daha fazla dersle ilgili olur ve etrafla uğraşmaz, ilgilenmez. Bu yüzden öğretmenler öğrenci odaklı eğitimi benimsemeleri gerekir. Farklı öğrencilere söz hakkı verilmelidir (93). Öğretmen odaklı derste sadece öğretmen anlatır ve öğrenci kafası karışan anlamadığı yeri soramaz iki taraflı ders olmadığı içinde eğitimin kalıcılığı olmaz. Aktif eğitim olacak bu sebeple öğrencinin derse ilgisi aktif kalacak şekilde (114).

Öğretmen dikkat çekici öğrenme ve öğretici metotlarla öğrencinin daha da dikkatini çekmeli ve öğrenci derslerde daha da aktif katılım sağlamalı (110).

Shobe (2003), sınıfın atmosferinin daha canlı ve değişik olması için yapılması gereken önerileri şöyle belirtmiştir (115);

Sınıftaki öğrencilerin birbirinden farklı olduğu düşüncesine sahip olun, öğrencilerinizin onların düşüncelerini önemseydiğini fark ettirin, öğrencilerinize onların başarılı olmasını istediğinizi samimiyetle belirtiniz.

Hiçbir öğrencinizi öğrencinizin elinde olmayan sebeplerden ötürü aşağılamayın, küçümsemeyin, utandırmayın.

Öğretim sürecinde öğrencilerle ilişkiniz iyi olsun. Bilgi yeterliliğine sahip olmadıkları konuda onlara yardımcı olun.

Öğretim biçimlerinizi renkli hale getirin. Hep aynı öğretim şeklini kullanmayın.

Her öğrencinizin farklı olabileceği asla unutmayın, duyu organlarını etkin kullanan öğrencilerin derste daha aktif ve özgüvenli olacaklarını unutmayın.

Sınıf ortamınızı düzenlemede ve zamanın verimli kullanılmasında planlı olun.

Her öğrencinin çalışma stilinin farklı olacağını unutmayın.

Bazı öğrenciler tek çalışmayı severken bazı öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı sever. Bazıları bireysel çalışmayı tercih edebilirler.

Gerekli materyal, araç-gereç, renkli görselden ve teknolojiden faydalanın.

2.5. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları ikiye ayrılır bunlardan biri geleneksel yaklaşımlar diğeri çağdaş yaklaşımlar olmak üzere (86).

2.5.1. Geleneksel yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşımlarda sınıf merkezinde öğretmen olur ve kurallar öğretmen tarafından belirlenir öğrencinin mutlak düzende uyması ve kesinlik sağlayan yaklaşımdır (116).

Ceza yöntemi ve suçlama yöntemi uygulanır (117). Sınıfın düzenini, kontrolünü öğretmen sağlar (118). Öğretmen tarafından konulan ve düzenlenen kuralların öğrencilerin sorgulamadan uydukları yaklaşımdır. Daha çok ezberci yöneme göre bir yaklaşımdır (192).

2.5.2. Çağdaş yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak çağdaş yaklaşımlar sınıf yönetimini de dâhil etmiştir. Eğitimde öğrencilerinde merkez odaklı olduğu ve fikirlerinin önemsendiği kuralların ve yaklaşımların demokratik yöntemlerle ele alındığı sistemdir. Çağdaş yaklaşımda bir etken değil birden fazla etken vardır öğretmen, öğrenci, yıllık plan, müfredat gibi unsurlar etkilidir. Çağdaş yaklaşımlar sınırları sınırlandırmaz ve eğitimde istenen demokratik başarıyı hedefler (86).

2.6. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim öğretimin gelişmesi ve ilerlemesine bağlı toplumda değişmektedir ve toplumun değişmesiyle birlikte sınıf yönetimi modelleri de değişmektedir (120) Öğretmenlik

mesleğinin yöntem ve içerik boyutu eğitim için önemli bir boyuttur. Konuyu sadece bilmek değil öğrenciye aktarmakta çok önemlidir (121).

Öğretmenlere kolaylık sağlayan bir etken de sınıf yönetimidir. Geleneksel öğretim şekline çağdaş modele geçilmesiyle ezberci yöntem yerine demokratik yöntem benimsenmiştir ve tek bir etkenden birden çok etken devreye girmiştir. Gerek sınıf içi gerek sınıf dışı etkenler eğitimde önemli bir rol model oynarlar (35, 109, 123, 124).

“Sınıf yönetiminde uygulanan modeller dörde ayrılır.

-önlemsel

-tepkiyel

-gelişimsel

- bütünsel olmak üzere (125).

2.6.1. Tepkiyel model

Tepkiyel model öğretmenin sınıfta öğrenciler tarafından istemediği davranışlar ve durumlarda sınıfa tepki verdiği bir modeldir. Bu modelde ceza ya da ödül geri dönüşü vardır. Öğretmen tepkiyel modelde istemediği olumsuz davranışları ortadan kaldırmayı amaçlar (126).

Tepkiyel model sınıf ortamında klasik eski dönem model olduğunu da söylenebilir. Tepkiyel modelde istenilmeyen davranışlara tepki istenilen davranışlara olumlu davranışlara ödül verilir. Tepkiler kişiye özeldir grup halinde değildir. Bu modeli tercih eden öğretmenler genellikle sınıf yönetimin de mesleki yeterliliği olmayan kişilerdir (124).

Tepkiyel modelde olumsuz davranışları olumlu davranışlara çevrilmek istenir. Yanlış davranışlar düzeltilir, bu modelde her yanlış davranışa tepki gösterilir. Öğrencilere ceza verirken adaletli yaklaşılmalı hatalara ve olumsuz davranışlara ceza verilirken olumlu davranışlara da ödül verilmeli. Bu takdir yetkisi öğrencilerde adalet kavramını geliştirecektir (90). Örneğin; sınıf ortamında konuşan öğrencilere söz hakkı verilmemesi konuşan öğrencilere böylelikle tepki gösteriliyor (72).

2.6.2. Önlemlsel model

Önlemlsel model oluşabilecek olumsuz davranışlara önceden bunu önlemeye çalışılan modeldir. Böylelikle sınıf yönetimi daha düzenli, sorunlar oluşmadan ortadan kaldırma ve tepkisel modelin kullanımı azaltma amaçlanmaktadır (127).

Önlemlsel modelde sadece öğretmen öğrenci ilişkisi için değil öğrenci öğrenci ilişkisi içinde de uyum olmalı ve gerek sınıf içi gerek sınıf dışı düzenlemeler ona göre önceden yapılmalı ve önlem alınmalıdır (125). Önlemlsel modelde kişilerin düzeyine göre analiz yapıp ona göre sebepleri belirleyerek oluşabilecek sorunların önceden önlemesi amaçlanır (123).

2.6.3. Gelişimsel model

Gelişimsel model ilk sınıf ortamında gerçekleşir. Sınıf ortamında gelişimsel modelini tamamlamayan ya da geri kalan bireylerin sınıf kurallarında zorlandıkları analiz edilmiştir. Gelişimsel modelde tüm etkenler incelenmeli ve kişiye özel yöntemler geliştirilmelidir. Öğrencinin tüm özelliklerini fiziksel, psikolojik özellikleri dikkate alınan bir modeldir (124).

Bu modelde sadece öğretmen olarak düşünmemeliyiz öğrenci gelişim basamaklarını ve düzeyini de değerlendirip göz önünde bulundurmanız gerekir (72). Gelişimsel modelde istenmeyen davranışları ortadan kaldırarak düzenin sağlanmasında gelişimsel psikolojiden yararlanmak gerekir. Daha çok öğrenci odaklı çağdaş bir model yaklaşımını tercih etmeliyiz (128).

Her öğrencinin gelişim seviyesi, anlama düzeyi ve aynı davranışları sergilemesini beklemek problemlerin ortaya çıkmasına sebep olur. Böylece sınıf düzeni bozulacaktır. Öğretmen öğrencilerin fiziksel ve psikolojik durumlarını göz önünde bulundurmalı ve buna göre sınıf yönetimi oluşturmalıdır (129).

2.6.4. Bütünsel model

Bütünsel model kavramı 3 kavramdan oluşur. Bunlar; önlemlsel ,tepkisel ve gelişimsel modelin birbiriyle birlikte uygulandığı modeldir. Bu üç modelin bir arada kullanıldığı olumlu taraflarının kullanıldığı modele bütünsel model denilebilir (90).

Bütünsel sınıf modelinden önce önlemsel model düşünülür. Bu üç model tepkisel, önlemsel, gelişimsel kişinin davranışları dâhilindedir. Olumlu özellikler doğal ve uygun şartlarda oluşacağı düşünülür buna göre de uygun ortam hazırlanır. İstemediğimiz ve yapılması istenmeyen davranışlarda tepkisel yöntem modeli düşünülür. Seçilecek davranışlar öğrenciye uygun modeller olmalı (127).

Bu üç modelin amacı yapılması istemediğimizin davranışların sebebini bulmamıza yardımcı olur ve istenilen, planlanan davranışlara ulaşılmasına olanak sağlar (72).

2.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Eğitimde kaliteyi sağlayan unsurlardan olan sınıf yönetimi çok katmanlı bir yapıdan oluştuğu için etkilendiği faktör sayısı fazladır. Başvurulan disiplin modelleri, öğrenci motivasyonu, çocukların özellikleri ve bireysel farklılıklar, özel gereksinimli çocukların varlığı, akran ilişkileri, aile okul ilişkisi, anne baba tutumları, davranış problemleri, sınıf kuralları ve rutinler bu faktörlerden sayılabilir (32, 34, 116).

Disiplin, bireylerin toplum normlarına uymalarını sağlamak için alınan önlemler bütünü olarak tanımlanabilir. İç odaklı ve dış odaklı olmak üzere iki türü bulunmaktadır, eğitimin amacı ise çocukların kendi iç disiplinlerini geliştirmelerini sağlamaktır. İç disiplin özdenetim oluşturmak, değerlerin içselleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (130). Çağdaş eğitim yaklaşımlarında sınıfta olumlu disiplini sağlamak amaçlanmaktadır (131).

Sınıf yönetiminde öğretmen nitelikleri ve görevleri önemlidir. Öğretmenin çocukla olan ilişkisinin niteliğine odaklanılır. Öğretmenin öğrenim liderliğini çocukla paylaşması, öğrenim sürecini okulla sınırlamaması, bilim ve teknolojiye gelişmeleri öğrencileriyle birlikte takip etmesi ve olumsuz durumları yargılamadan nedenleri ile çözümüne odaklanması gibi özellikleri olması eğitim kalitesini ve olumlu etkileşimleri arttıracaktır (131). Doğru sınıf yönetimi için etkili ve doğru sınıf kurallarının belirlenmesinin önemi bilinmektedir (132).

Sınıf yönetimine birden çok faktörün etki ettiği görülmektedir. Bunlardan birincisi uzak ve yakın çevredir. Uzak ve yakın çevre sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin başında

gelmektedir. Yakın çevreyi başta aile olmak üzere, okul ve akranları oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi üzerindeki etkiyi gözlemlediğimizde yakın çevrenin etkisinin uzak çevreye oranla daha kısa sürede gerçekleştiği söylenebilir (133). Yakın çevre olarak kabul edilen akran grupları, birbirleri üzerinde etkisinin en belirgin olduğu dönemler olarak bilinen çocukluk ve gençlik dönemlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu dönemlerde kabul görme arzusu, çocuğun en önemli zorunluluğudur (109).

Yakın çevre olarak okul kabul edilen, okula yakın kurumlar ve okulun bulunduğu sosyal çevreler, okula yardım sağlamak için etkileşim içinde olunan kurumlarla etkileşim içinde olunmalıdır. Okula yakın spor alanları, geçmişten kalan eserler ve iş yerleri katkı sunacak yakın çevre olarak kabul edilir (134).

Çocuğun yaşadığı toplumun değerleri ve farklı ülkelerin toplumsal yaşamları gibi geniş çevre çocuğun uzak çevresini oluşturur (79). Uzak çevre, günümüzde kullanılan kitle iletişim araçlarıyla farklı ülkelerin ve toplumların yaşam şekillerinin çocuklara yansımalarıdır. Çocuklar üzerinde büyük etkiye sahip internet ve televizyon gibi iletişim araçlarının etkisi azımsanmayacak kadar büyüktür. Çocuklar üzerinde olumsuz etki oluşturacak yayınlara devletler müsaade etmemelidirler (135). Başta öğretmenler olmak üzere bu tür televizyon programları konusunda velileri bilgilendirerek, velilerin bu konuda seçici davranmaları sağlanmalıdır (136).

Sınıf yönetimine etki eden diğer bir faktör ise çocukların yetiştirilme tarzıdır. Eğitim-öğretimin ve davranış oluşumunun ilk başladığı yer aile ortamıdır. Burada oluşan davranış kalıplarını değiştirmek çok zordur. Öyleyse eğitime ilk başlanması gereken yer ailenin eğitilmesidir (79). Özdemir (2011)'e göre çocukların nasıl yetişeceğine ve gelişim alanlarına yön verme konusunda aile büyük öneme sahiptir. Aile yapısı otokratik ve baskıcı bir ailede büyümüş kişiler çocuklarının da aynı şekilde büyütmeyi tercih ederken; daha demokratik bir ailede büyümüş kişiler çocuklarını anlamaya ve ona kendisini geliştirmesi konusunda daha fazla fırsat vermeye çalışmaktadırlar (137).

Kendi kültürümüzde, çocuğu için fedakârlıktan kaçınmayan, eğitime oldukça önem veren aile sayısı fazladır. Buna karşın ilgisiz ailede büyüyen, şiddete maruz kalan çocuklar da bulunmaktadır. Bu iki farklı aile yapılarında büyüyen çocukların okulda

sergiledikleri tutum ve davranışlar eğitimi etkilemektedir. Bu tür durumlarda aileyle iletişime geçerek iş birliği yapmak gerekmektedir (123).

Sınıf yönetimine etki eden diğer bir faktör ise okul iklimidir. İnsanoğlunun dünyaya geldiği ilk yer ailesinin yanıdır. Gözlerini dünyaya toplumun en küçük çekirdeği olan bu yapı içerisinde açarlar. Önceki yıllara bakıldığında insanların yaşamlarının ilk zamanlarını anne, baba ve kardeşleriyle geçirdiği, günümüzde ise annelerin de çalışma hayatına girmesiyle çocukların küçük yaşlardan itibaren bakım evlerine veya kreşlere gittikleri görülmektedir. Bakım evlerinden ve kreşlerden başlayan bu kurallı örgütsel yaşam süreci anaokulları ve diğer okul kademeleriyle sürer, çalışma hayatıyla devam eder ve insan yaşamının tamamında örgütlerin bir parçası olarak sürdürür (138).

Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran, o okulu kapsayan çevrenin çalışanlarını ve çocuklarla etkileşimi neticesinde meydana gelen ve okuldaki kişiler tarafından hissedilen ve algılanan özellikler bütünüdür. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, belli bir amaç için kurulmuş, yüzlerce okul bulunmakta ve her okulun kendine özgü farklı iklimi vardır. Okulun sahip olduğu iklim okuldaki kişileri değişik biçimlerde etkileyerek tüm çalışanlar üzerinde okula bağlılık yönünde farklı etkiye sahiptir (139). Eğitim- öğretimin gerçekleştiği yer okuldur. Bu nedenle okulda görev yapan öğretmen, yönetici ve yardımcı personellerle, okulun fiziksel yapısı gibi faktörler sınıf yönetimini etkilemektedir. Bu unsurların uyumu ve başarısı sınıf yönetiminin kalitesini artırmaktadır. göre öğretmenlerin, çocukların gelişim alanları konusunda ihtiyaçlarını karşılamalarıyla verimli bir eğitim ortamı sunulur (140).

Okul içerisinde bulunan tüm bireylerle okul yöneticisi tarafından pozitif bir ortam içerisinde iletişim kurmak, onları desteklemek ve onlara gelişimleri konusunda imkân sağlamak, anne babalara, çocuklara ve öğretmenlere önder olmak, eğitimin gerçekleşmesi ve aksamaması için tedbir almak gerekmektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin sergilediği tutum çocukların akademik ve sosyal gelişimleri konusunda oldukça önemlidir (137).

Okulda bulunan karşılıklı güven, eğitim-öğretim faaliyetini olumlu etkilerken, güvensizlik ise öğretmen, çocuk ve idare arasında çatışmaya sebep olacaktır. Burada yöneticilerin ve öğretmenin asıl amacı çocuklara güven ortamında eğitim sunmaktır (5).

Sınıf yönetimine etki eden diğer bir faktör ise çocukların bireysel özellikleridir. Çocuk, eğitim-öğretim akışı içerisinde ana unsur olarak yer alır. Çocuk, bu akış içerisinde sadece bilgiyi öğrenen değil her açıdan bir bütün olarak gelişimi hedeflenen kişidir. Çocuk eğitim-öğretim akışını yaşayarak bilişsel, fiziksel ve kültürel davranışlarında değişim yaşayan kişidir (141).

Çocuklar sınıf yönetimini etkilemeleri nedeniyle öneme sahip kişilerdir. Çocukların demografik özellikleri sınıf yönetimini etkilemektedir (137). Bu açıdan bakıldığında okul, çocuklara sunacağı eğitim-öğretimde çocuğun ihtiyaçlarına göre tespitte bulunmalıdır. Çocuğun ihtiyaçlarını belirlediğinizde eğitimin kalitesini artırabilirsiniz (5).

Burada dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da çocukların bireysel farklılıklarıdır. Bireysel farklılıklar çocuğun öğrenme yönteminde de farklılıklar göstermektedir. Örneğin, bazı çocuklar yaparak yaşayarak öğrenirken bazı çocuklar fiziksel aktivenin yüksek olduğu zamanlarda öğrenir, bazı çocuklar ise rol yaparak öğrenebilir. Bu öğrenme çeşitliliği dikkate alındığında çocuklar için farklı öğrenme yöntemleri düzenlenmelidir (133). Sınıf yönetimine etki eden diğer bir faktör ise öğretmenin rolüdür. Marzano ve Marzano (2003) göre öğretmenler sınıfta pek çok role sahiptirler. Bu önemli rollerden birisi de sınıfı yöneten kişiler olmalarıdır. Sınıf yönetimi eğitim öğretimde etkililiği artırma konusunda büyük öneme sahiptir. Çocukların farklı tutum ve davranışlarını düzene sokarak eğitim öğretim sürecine katan öğretmen sınıf yönetimi becerisine sahiptir. Bunun gerçekleşebilmesi fazlaca emek gerektirir. Bu emeğin sahibi öğretmenlerdir (142)..

Sınıf yönetiminde öğretmen, eğitimi planlayan, uygulayan ve eğitime yön veren kişidir. Gelişmiş çağ olarak kabul edilen günümüzde büyük öneme sahip alan teknolojik ürünler ise öğretmenin bu süreçte yerini tutamamaktadır (137).

Yeni göreve başlamış eğitimciler, gücünün çoğunu gün içerisinde sınıfı kontrol etmek için harcarlar. Bu öğretmenlere sorsanız işiyle alakalı en büyük sorun nedir diye, disiplinsizlik diyeceklerdir. Yeni göreve başlamış öğretmenlerin bu konuda bilgi ve

tecrübe sahibi olmaları beklenmemektedir. Bu durumdan yola çıkarak eğitimciden beklenen görevin geçmişe göre değiştiği söylenebilir (143).

Öğretmenler iyi bir eğitim alsalar da içinde yaşadıkları toplumun bazı değer yargılarını taşıyabilirler. Büyüdükleri aile ortamında değer yargıları içerisinde edindikleri kalıplaşmış davranışları bu süreçte devam ettirmek isteyebilirler. Ailesinde şiddet gören öğretmenin çocuklara verdiği fiziksel cezalar buna örnektir (141).

Öğretmenin insanlarla olan sağlıklı ilişkileri sınıf yönetimindeki başarısını da yükseltmektedir. Deneyimsiz eğitimcilerin sınıfın kontrolünü ele geçirememekten yakındıkları görülmektedir. Bu öğretmenler çocukları çok sevseler de sınıfı yönetmekte zorlanırlar. Çocukları çok sevmek sınıf yönetiminde çok önemli olmasına rağmen, eğitim öğretimin gerçekleşebilmesi için psikolojik ve fiziksel ortamın oluşturulması gerekmektedir (109).

Lotan (2006)'a göre öğretmenin sınıftaki disiplini sağlayan durumlardan birisi kurumsal konumudur. Eğitimci, çocuklara kendisine yüklenen rolü atar, etkinliklerini izler ve başarılarını değerlendirir. Ders sırasında çocuklara açıklamalar yapar, sorular sorar, doğru cevabı bulmalarını ister. Çocuklara yardımcı olur, danışmanlık yapar, destekler, davranışlarını onaylar veya onaylamaz. Öğretmenler, yönergelerle çocukları yönlendirirler ve onların cevaplar üretmelerini sağlarlar. Öğretmen çocukları denetler, hatalardan önler ve değerli eğitim zamanını boşa harcamamak için çalışır. Kısacası öğretmen yönlendirir (6).

2.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları

Sınıf ortamındaki olayların çoğu hızlı ve aynı anda gerçekleşmekte ve genellikle tahmin edilemez bir şekilde ortaya çıktığı için bir sınıfı yönetmeyi karmaşık bir girişim olarak ifade edebiliriz (144). Bu nedenle sınıf yönetimi, çok yönlü gayretler gerektiren zor bir iştir (35). Öğretmenin sınıfı yönetirken hitap ettiği öğrenci grubunun özelliklerini çok iyi bilmesi ve yönetim yetkinliklerini çok iyi kullanması gerekmektedir. Burada ön plana çıkan unsur ise öğretmenlerin sahip oldukları yönetim anlayışlarıdır (145).

Öğretmenin sahip olduğu yönetim anlayışı geçmişten günümüze farklılıklar göstermektedir. Önceden daha katı disiplinlere dayalı bir yönetim anlayışı sergilenirken bugün çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendi değer yargılarına, eğitim ve öğrencileri algılama şekillerine göre yönetim anlayışları farklılık göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yönetim anlayışlarını demokratik, otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışları olarak üç başlıkta ele alınmaktadır.

2.8.1. Demokratik yönetimi anlayışı

Demokratik bir sınıf ortamı, öğrencilerin davranışlarını etkili bir şekilde yönetmede önemli bir unsurdur. Sınıfta demokrasi, eğitim aktivitelerine öğrencilerin gönül güçleri ve coşkuları ile katılımının ifadesidir (109). Öğretmenin demokratik sınıf yönetimindeki esas hedefi öğrencilerde öz disiplini ve öz motivasyonu gerçekleştirmektir (146).

Demokratik bir yönetim anlayışına sahip olan öğretmen öğrencilerde bu coşkuyu, öz disiplini ve öz motivasyonu oluşturmak için öğrenci gereksinimlerini dikkate alır. Edinilen öğrenmelerin öğrencilerin gereksinimlerini elde etmelerinde önemli bir araç olarak görür. Öğretmen bu kapsamda grubun bir üyesi olur. Emir verip uygulatan değil rehber olup yönlendiren durumundadır. Öğretmenlerin sergilediği bu yönetim anlayışı ile öğrenciler kendilerini daha rahat ifade eder, öğrenmelerinin sorumluluğunu alır, sınıf içerisindeki varlığının önemini hisseder. Çünkü demokratik anlayışa sahip olan öğretmen tüm öğrencilerine eşit davranır, bireysel farklılıkların bilincinde olur, tatlı sert bir tavır içerisinde bulunur, öğrencilerini not ile tehdit etmekten imtina eder (147).

Demokratik anlayışla sınıfını yöneten öğretmenler, öğrencilerinde olumlu gelişmelerin yolunu açar. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışının öğrenci üzerindeki olumlu etkileri üzerinde duran Tezcan (2021), bu olumlu etkileri şu şekilde sıralar:

Öğrencide kendi başına araştırma ve karar alma alışkanlığı oluşur.

Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.

Öğrencide öz disiplin duygusu doğar.

Öğrenciler arası ilişkilerde yardımlaşma duygusu artar.

Öğrencide sorumluluk alma bilinci gelişir.

Öğretmene güven duygusu gelişir.

Öğrencide düşünme ve harekete geçme arasında bir uyum oluşur (148).

Öğretmenin demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmesi için hoşgörölü, duyarlı ve empatik bir tutum içerisinde olması gerekmektedir. Öğretmenin gösterdiği bu tutum sayesinde öğrenciler duygu ve düşüncelerini daha rahat aktarır, eleştirileceğinden veya yanlış bir ifadede bulunacağından endişe duymaz. Sınıf ortamına güven duyar ve öğrenme, üretme güdüsü artar. Bununla birlikte sınıf içi kararlarda ve oluşturulan kurallarda söz sahibi olması onun tüm alınan kararlara daha rahat uyum sağlamasını gerçekleştirecektir. Öğrenci ödöl veya ceza unsuruyla davranışlarından vazgeçirilmez. Çünkü demokratik sınıf ortamlarında öğrenci hangi tutumların, davranışların kendisi için yararlı olacağının bilincindedir ve onu harekete geçiren elde edeceği kazanımlar olur (149).

2.8.2. Otokratik yönetimi anlayışı

Otokratik yönetim anlayışına sahip olan öğretmenler sınıfta tek güç olarak kendilerini görürler. Bu anlayışla hareket eden öğretmenler değişmez katı kurallara sahip olur (150).

Bu tutumlara sahip öğretmenlerde dersin tek hâkimi olma, kendi plan ve programları çerçevesinde hareket etme durumları olmakla birlikte itaatkâr öğrencileri sever ve sınıfta oluşturdukları yerleşik rutinleri mutlaka vardır. Bu nedenle öğrencinin soru sormasına, konu etrafında detaylıca düşünmesine, sorgulamasına olanak sağlamaz ve öğrencide bu yönde gelişebilecek atılımdan memnun olmaz. Otokratik anlayışın hâkim olduğu sınıflarda öğrenciler etken bir yapıda değil öğretmenin kontrol ve yönlendirmeleriyle hareket eder. Bu sınıftaki öğrenciler derse katılma arzusu içerisinde olmasalar bile katılmak mecburiyetinde olduklarını bilirler ve onlara yalnızca bu aktivitelerde neyi ne zaman gerçekleştirmeleri gerektiği yönünde direktifler verilir (8).

Otokratik yönetim anlayışındaki öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede korku güdüsü baskındır ve öğretmen bunun için ödöl ve ceza unsurlarına sıklıkla başvurur (Terzi, 2001). Bu anlayıştaki öğretmene göre bilgi yalnızca onun tarafından anlatıldığında ve öğrencinin dersi dikkatli bir şekilde dinlediğinde edinmesi gerekli olan kazanımlara ulaşacağını düşünür. Dersin dışındaki etkinlikler, çalışmalar onun için önemsizdir ve yapılacak ders dışı etkinliklerin öğrenciler için bir etki oluşturmayacağı düşüncesine sahiptir. Otokratik öğretmenin öğrencileri üzerinde oluşturabileceği olumsuz etkileri Tezcan (2021) şu şekilde

belirtmektedir:

Bu ortamdaki öğrenciler gerçek bir disiplinle yönetilmez ve kurulan baskı üzerlerinden kalkınca kendilerini bir disiplinsizlik içerisinde bulurlar.

Öğrenciler düşündükleri gibi hareket edemezler.

Öğrencilerde sorumluluk bilinci gelişemez.

Öğretmenin dersteki övme ve yermeleri bireye dönük olduğu için öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma durumları artar.

“Biz” duygusundan çok “ben” duygusu gelişir.

Öğrencilerde anlamlı öğrenmeden çok ezberciliğe dönük öğrenmeler gerçekleşir.

Öğrenciler dersten soğur ve öğretmenin bir an önce dersi bitirmesi beklenir.

Katı bir yönetim anlayışının olduğu bu ortamlarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesine izin verilmediği gibi yanlış davranışlar edinmelerinin de yolu açılmış olmaktadır. Öğrenci değersiz görüldüğü, teşvik edilmediği, kısıtlandığı ortamlarda gelişim gösteremez. Otokratik yönetim anlayışında olan öğretmen tek doğrunun kendi bilgilerinin ve uygulamalarının olduğu düşündüğü için öğrenci ile işbirliği yapmaz, herhangi bir konuda fikir oluşturmalarını istemez, tartışma ortamları yaratmaz (148).

2.8.2. İlgisiz yönetimi anlayışı

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciyi tamamen serbest bırakır ve öğrenci üzerinde hiçbir baskı oluşturmaz (151). Bu ortamlarda öğretmen için önemli olan o ders saatinin bir an önce bitmesidir. Genellikle dersin ilk yirmi dakikasını öğrenmeye ayırır onun dışında kalan zamanda öğrencileri boş bırakır. Kimi zamanlar kalan süreyi film izleterek veya slayt gösterisi ile geçirirler bunu yaparken de öğretmende ki amaç öğrencilerde bilgi edinimi sağlamak değil zamanı geçirmektir (8).

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını kabullenen öğretmenler uygulamalarında oldukça esnek oldukları için öğrencilerin bu tür sınıf ortamlarında doğru sosyal davranışlar edinmeleri oldukça zorlaşır (152). Çünkü öğretmen oldukça etkisiz bir pozisyonda ve sınıfta dolaşan, kargaşa yaratan öğrencileri hiçbir şekilde umursamaz. Ne zaman ne isterlerse yapabileceklerine inanan öğrenciler kurallara uymanın önemini ve kurallara uymama durumunda nasıl sonuçlarla karşılaşacaklarını öğrenemezler (153).

Öğretmen tarafından öğrencilerde uymaları gereken bir tutum ve davranış geliştirilemediği için motivasyon noktasında da sıkıntı yaşarlar ve tam bir gelişigüzel davranış durumları gözlemlenir. Bu davranış biçiminde, öğretmen süreçte yer almadığı hallerde grubun yönsüz ve kontrolsüz kaldığı ve bu nedenle sınıf ortamlarında kaosu yaşandığı ortak kanaattir (154).

İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci üzerinde oluşturabileceği davranış etkilerini Tezcan (2021) şu şekilde sıralamaktadır:

Öğrenci derste serbesttir.

Öğrenci sınıf ortamında belli amaç edinemediği için yaşamda da bir amaca yönelemez.

Belli bir disiplin edinemediği için bu disiplinsizlik yaşamı boyunca devam eder.

Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır (148).

İlgisiz yönetim anlayışı "onlar" yaklaşımı veya "seyirci tarz" olarak adlandırılmakta ve öğrenciler doğrudan öğretmene bağlı olmaksızın kendi etkinliklerini gerçekleştirmekte, grupları harekete geçirebilmektedir (145). Tam serbestliğin olduğu bu ortamlarda da öğrenmelerin verimli bir şekilde gerçekleşmesi olası değildir. Öğretmenin rolünü tamamen öğrenciye yüklemesi belli bir süre etkinliklerin veya grup çalışmalarının ilerlemesini sağlasa da bir devamlılık olmaz. Çünkü bu ortamlarda öğrenciler arasında çatışmalar yoğun yaşanacağı için kargaşanın hâkim olacağı sınıf ortamları oluşacaktır.

2.5.Konu ile ilgili araştırmalar

2.5.1. Yurt içi araştırmalar

Akgün, Yarar ve Dinçer, (2016) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin gözlemlenerek incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiş olup Ankara il merkezinde çalışan 6 okul öncesi öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları olumsuz ifadelerin, olumlu ifadelerden daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz yönde söylem kullanan öğretmenlerin çoğunlukla ön lisans mezunu olduğu belirtilmiştir (155).

Özcan, (2012) çalışmasında sınıf başkanları tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilinde ilköğretim 2.

sınıf 30 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler yazılı görüşme formuyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcılar etkin sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen özellikleri, dersteki tutumları ve öğrenci ilişkilerinden etkilendiği belirtilmiştir (156).

Öztürk ve Gangal (2013) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlar ve disipline yönelik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması yapılan araştırmaya 3 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde genel olarak geleneksel yöntem benimsedikleri görülmüştür (157).

Özer, (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan çalışmanın ilk aşamasında 22 öğretmen adayına görüşme formu uygulanmıştır. Ardından veri toplama aracı olarak 54 maddeden oluşan aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri ölçeği kullanılmıştır. Bulgular sonucunda, aday öğretmenlerin kendilerini sınıfta ilişki yönetimi faktöründe yeterli gördüğü ve cinsiyet, okul türü ile mezun olunan okula göre sınıf yönetimi yeterlilik algılarının anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür (158).

Gülay Ogelman ve Ersan, (2014) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çocukların akranlarıyla olan ilişkileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma Denizli ilinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni ve 306 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda akran ilişkilerinde sınıf yönetimi becerilerinin yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (159).

Öztürk, Gangal ve Beşgen Ergişi, (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Görüşme tekniği kullanılan çalışmaya okul öncesi öğretmenliği son sınıf 18 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların kendilerini aldıkları eğitimle yetersiz hissettikleri ve eksikliklerini stajda kapatmaya çalıştıkları tespit edilmiştir (160).

Demir, (2015) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inancı ve kullandığı sınıf yönetimi becerilerinin, çocuk ile öğretmen arasındaki ilişkileri üzerindeki etkinin incelenmesidir. Çalışmaya İzmir ilinde MEB'e bağlı beş anaokulunda görev yapan öğretmenler katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmen öz-

yeterliliğinin sınıf yönetimi becerilerinin çocuklarla olan ilişkilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (161).

Toran ve Gençgel Akkuş, (2015) KKTC’ deki okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada betimsel yöntem benimsenmiş olup çalışma 240 okul öncesi öğretmeni katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle öğrenim düzeyi, mezun olunan okul, mesleki deneyim gibi değişkenler arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu saptanmıştır (162).

Keleş (2015) çalışmasının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar için kullandığı yöntemleri belirlemede kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğini test etmektir. Çalışmaya 289 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen veriler sonucunda ölçeğin yeterli geçerliliğe sahip olduğu belirtilmiştir (163).

Keleş ve Yaşar, (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Adana ilinde bağımsız anaokullarında çalışan 164 öğretmen ve 141 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak sınıf yönetiminde müdahaleci tutumlar sergiledikleri bulgulanmıştır (164).

Aküzüm ve Altunhan, (2017) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve kaynaştırma eğitimin yeterlilik düzeyini belirlemektir. Araştırmaya Diyarbakır ilinde görev yapan 342 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Toplanan verilerin analizleri sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin üst düzeyde olduğu saptanmıştır (165).

Uyanık Balat, Bilgin ve Ünsal, (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik tutumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın katılımcı grubunu 232 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri demokratik tutumların sınıf yönetimi becerilerinde olumlu etkisi olduğu

saptanmıştır (166).

Tunçeli ve Zembat (2017) çalışmalarında dezavantajlı çocukların akranlarıyla eşit eğitim imkânına sahip olmasını amaçlamışlardır. İlgili alan yazılarının incelenmesi sonucunda ölçme araçlarının değişen ihtiyaçlara ve çocukların gelişimine katkı sağlayacak nitelikte sürekli yenilenmesi gerektiği tespit edilmiştir (167).

Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, (2017) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcı grubunu 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdemin anlamlı farklılaşma oluşturduğu belirtilmiştir (168).

Büyüktaşkapu Soydan, Alakoç Pırpır, Öztürk Samur ve Angın, (2018) çalışmalarının amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve disiplin anlayışlarını etkileyen etmenlerin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini 180 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin desteklenmesi gerektiği ve öğretmenlerin genelde itaate dayalı disiplini benimsediği görülmüştür (169).

Parpucu, Yıldırım-Polat ve Akman, (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki iletişimlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Görüşme tekniği kullanılan çalışmanın örneklemini 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Bulgular sonucunda katılımcı grubunun öğrenim düzeyine göre öğretmen ifadelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir (170).

Kaplan, (2018) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 514 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen veriler sonucunda sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir ölçek geliştirildiği belirtilmiştir (171).

Bilgin, (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmaya 170 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik

yeterliliklerinin sınıf yönetimi becerilerinde olumlu yordayıcı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (172).

Can ve Günaydı (2019) çalışmalarını amacı okul öncesi dönemde çocuk oyunlarının sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya 29 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, çocuk oyunlarının sınıf yönetimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (83).

Pişkin, (2019) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemeyi ve bu becerilere etki eden etmenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Kütahya ilinde devlet okullarında görev yapan 149 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bulgular sonucunda katılımcıların yüksek düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu ve mesleğini severek yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu etkilediği belirtilmiştir (173).

Güzel (2015), bir devlet ortaokulunda 7. ve 8. sınıflar ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerden, öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliğini bir anketle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplara göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliğinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminde demokratik davranışlara sahip oldukları ve bu davranışlardan en çok cevaplanan üçünün; “öğretmenlerin öğrencilere söz hakkı vermesi”, “öğretmenlerin öğrencileri derse katmak için çaba göstermesi” ve “öğretmenlerin gerektiğinde öğrencileri dinlemesi” olduğu belirlenmiştir (174).

Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğini değerlendirmesi adına yapılan başka bir çalışmada (Özdel, 2018) ise 4. Sınıf öğrencilerinin metafor kullanarak öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiklerini ortaya çıkarmışlardır. Öğrencilere boşluk doldurmalı sorular sorularak metafor üretmeleri sağlanmıştır. Örneğin “Dersin düzenini bozacak davranışlarda bulununca öğretmenim gibi davranır.” gibi ifadelerle metafor üreterek öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki rollerini belirlerlemeleri beklenmiştir. Öğretmen “canavar” cevabını fazlaca almış ise öğretmenin sınıf yönetiminde kızgın bir role sahip olduğunu “çiçek” cevabını almışsa ılımlı bir role sahip olduğunu gösterir. Ayrıca öğrencilere öğretmenini resmetmeleri istenerek öğretmenin

sınıf yönetim rollerini belirlemişlerdir. Öğrencilerin oluşturduğu metaforlar doğrultusunda öğretmenler sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin plan program etkinlikleri ve zaman yönetimi alanlarında etkili bulunurken sınıfın davranış düzeni ve ilişki düzenini sağlama alanlarında etkili bulunamamıştır. Ayrıca öğrenciler öğretmenlerini güzel/tatlı, bilgili/çalışkan olarak ifade etmektedirler (175).

Ölmez (2018), FATİH Projesi kapsamında yer alan oratokul ve lise öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkileşimli sınıf yönetimine hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Bu hazırbulunuşluk “psikolojik”, “öz-yeterlik”, “teknik beceri” ve “kurumsal” hazırbulunuşluk olarak dört alt boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda idareci ve öğretmenlerin etkileşimli sınıf yönetimi hazırbulunuşluğunun yüksek olduğu ortaya konmuştur (176).

Kakayev (2019) tarafından yapılan araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar yönetimi yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada “Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği” ifadesindeki “Sınıf” kelimesi çıkarılarak yerine “Laboratuvar” kelimesi konarak ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar yönetimi yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca laboratuvar yönetiminin, fiziksel düzeni sağlama, öğretim yönetimi, laboratuvar içi ilişkileri düzenleme, zaman yönetimi ve davranış geliştirme ve düzenleme alt boyutlarında da puanları yüksek çıkmıştır (177).

Olçun (2020) 165 fen bilimleri öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterlik algıları yüksek çıkmıştır (178).

Koronavirüsün baş göstermesiyle beraber uzaktan eğitimin önemi artmış ve sanal sınıflar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu kapsamda Can (2020) yaptığı çalışmada doküman incelemesi gerçekleştirmiştir. İncelemesinin sonucunda etkili bir sanal sınıf yönetimi için bu alanda kapsamlı araştırmalar yapılmasına, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesine, teknolojik alt yapının iyileştirilmesine ve gerekli yasal düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur (179).

Uludağ-Kırçıl vd. (2021) sınıf öğretmenleri ile ilgili yaptıkları durum çalışmasında yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir. Araştırma

sonucunda yaratıcı okumanın, istenmeyen öğrenci davranışlarını ortadan kaldırma veya önleme, sınıfta olumlu bir iklim oluşturma ve sınıf içi iletişimi arttırma gibi olumlu etkileri saptanmıştır (180).

2.5.2.Yurt dışı araştırmalar

Tal, (2010) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmen eğitiminde yönetim becerilerinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda, öğretim stratejilerinin öğrencilerin bilgilerini dikkatlice düşünüp yeniden yapılandırmasını sağladığı görülmüştür (181).

Snyder ve ark., (2011) öğretmen eğitiminin sınıf yönetimi üzerindeki etkisini incelemiştir. 136 okul öncesi çocuk davranışları üzerinde gözlem yapılarak veri toplanmıştır. Çocukların akranları ve öğretmenleriyle olan davranışları eğitim öncesi ve sonrasında incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sonrasında sınıf yönetimi becerilerinde olumlu yönde artış, olumsuz akran davranışlarında azalma, problem davranışlarda düşüş yaşandığı görülmüştür (182).

Oliver, Joseph ve Reschly, (2011) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında yıkıcı veya saldırgan öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarının sınıftaki sorunlu davranışları azaltmada önemli ve olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir (183).

Djigic ve Stojiljkovic (2011), öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri, sınıf iklimi ve okul üzerine inceleme yapmışlardır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin yönetim tarzları, sınıf ortamından memnuniyet ve öğrencilerin okul başarısının sınıflar arasındaki ilişkilerini incelemektir. Veri analizleri sonucunda öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşim ortamı yaratılan sınıflarda daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür (184).

Adeyemo (2012), araştırmasında etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenci ve öğretmenlere anket uygulama yöntemi ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre etkili sınıf yönetimi becerileri ve tekniklerin çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu ve aktif rol oynadığı belirtilmiştir (185).

Mansor, Eng, Rasul, Hamzah ve Hamid, (2012) etkili sınıf yönetim becerilerini incelemiştir. Çalışmada veriler öğrencilerin gözlenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda etkili sınıf yönetimi ile ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir. Etkili sınıf yönetiminin öğretmen, öğrenci ve okul açısından önemi saptanmıştır (186).

Dibapile (2012), öğretmen etkinliği ve sınıf yönetimi üzerine literatürün incelenmesi üzerine çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı öğretmen etkinliği ve sınıf yönetimi ile ilgili literatürün gözden geçirilmesidir. Literatür taraması sonucunda etkili öğretim stratejilerinin performansı ve öğretmen etkinliğini arttırdığı görülmüştür (187).

Hutchings, Martin Forbes, Daley ve Williams, (2013) sınıf yönetiminde ve çocuk davranışlarında öğretmenlerin etkisini incelemiştir. Katılımcı grubunu 12 öğretmen ve 107 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin çocuk davranışları üzerindeki potansiyel etkisini saptamıştır. Öğretmenlerin hem çocuk davranışına hem de sınıf yönetiminde etkili bir unsur olduğu belirtilmiştir (188).

Mitchell ve Bradshaw, (2013) sınıf yönetiminin ve dışlayıcı disiplin stratejilerin rolünü incelemiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin olumlu davranış, destek stratejileri ve dışlayıcı disipline olan güvenin azaltılmasını teşvik etmek, okul iklimini ve öğrenme koşullarını geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeyi sağlamaktır. Araştırma sonucunda destekleyici davranışların dışlayıcı disiplin davranışlarına göre daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir (189).

Eisenman, Edwards ve Cushman, (2015) öğretmen eğitiminde sınıf yönetimine gerçeklik getirmek alanında yaptıkları çalışmanın katılımcı grubunu öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının dikkatinin, öğrenci davranışını değiştirmek yerine öğrenci öğrenimini geliştirme yönünde olmasının geliştirilmesini sağlamaktır (190).

Dicke, Elling, Schmeck ve Leutner, (2015) çalışmalarında sınıf yönetimi eğitiminin uzunlamasına etkilerini araştırmaktadır. Çalışmada katılımcılar sınıf yönetimi ve stres yönetimi eğitimi olmak üzere iki ayrı müdahale grubunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda sınıf yönetimi grubunun stres yönetimi grubuna göre daha üstün sınıf

yönetimi becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir (191).

Hsing Ming, Ho Tang ve Mei Ju, (2016) hizmet öncesi okul öncesi öğretmenleri eğitim programının sınıf yönetimi dersine dâhil edilmesinin etkilerini incelemişlerdir. 44 okul öncesi öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitimin okul öncesi öğretmenlerinin olumlu duygularını, yaşam doyumlarını önemli ölçüde arttırdığı ve okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz duygularını önemli ölçüde azalttığı görülmüştür (192).

Fossum, Handegard ve Drugli, (2017) anaokullarında öğretmenlerin sınıf yönetimini değerlendirmiştir. Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi incelenmiştir. 46 anaokulundan toplam 1049 çocuk katılımcı grubunu oluşturmuştur. Çocuk davranışlarının incelenmesi sonucunda anaokullarının çocuklarda saldırganlık, içselleştirme ve dikkat sorunlarında azalma yarattığı, sosyal yeterliliklerinde ise artışa katkısının olduğu saptanmıştır (193).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu kısımda, çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem yolu ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2.Araştırma Modeli

Bu çalışma, Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumun, ona etki etmeden olduğu şekli ile betimlenmesinin amaçlandığı bir araştırma modelidir” (194).

Bu çalışmanın etik kurulu Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 01.11.2022 tarih 253660 sayılı kararı ile etik izinler alınmıştır (Ek 4).

3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklem Grubu

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep’de görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Çalışmaya 460 beden eğitimi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Eksik veya yanlış doldurulan ölçekler çalışma dışı bırakılmış ve toplam 408 öğretmenin (284 erkek, 124 kadın) doldurduğu ölçekler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun çalışmada ele alınan değişkenlere ait özelliklerin dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Değişken	Grup	N	Yüzde %	Toplam
Cinsiyet	Kadın	124	30,4	408
	Erkek	284	69,6	
Yaş	20-25 yaş	33	8,1	408
	26-30 yaş	126	30,9	
	31-35 yaş	73	17,9	
	36-40 yaş	102	25,0	
	41-45 yaş	63	15,4	
	46-50 yaş	11	2,7	
Medeni durum	Evli	277	67,9	408
	Bekâr	131	32,1	
Eğitim durumu	Lisans	237	58,1	408
	Lisansüstü	171	41,9	
Görev Süresi	1-5 yıl	151	37,0	408
	6-10 yıl	84	20,6	
	11-15 yıl	100	24,5	
	16-20 yıl	46	11,3	
	20 yıl ve üstü	27	6,6	
Okul Türü	Ortaokul	156	38,2	408
	Lise	252	61,8	
Ders Saati	15-19 saat	37	9,1	408
	20-24 saat	154	37,7	
	25-30 saat	217	53,2	
Meslek Sev.	Evet	397	97,3	408
	Hayır	11	2,7	
Ortam Memnun	Evet	355	87,0	408
	Hayır	53	13,0	

Katılımcılara ait demografik özellikleri içeren tablo incelendiğinde; katılımcıların 124'ü kadın 284'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 33'ü 20-25 yaş arasında, 126'sı 26-30 yaş arasında, 73'ü 31-35 yaş arasında, 102'si 36-40 yaş arasında, 63'ü 41-45 yaş arasında, 11'i 46-50 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre katılımcıların 277'si evli, 131'i bekârdır. Katılımcıların 237'si lisans düzeyinde eğitim durumuna sahipken 171'i lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Katılımcıları görev süreleri incelendiğinde; 151 katılımcı 1-5 yıl arası, 84 katılımcı 6-10 yıl arası, 100 katılımcı 11-15 yıl arası, 46 katılımcı 16-20 yıl arası, 27 katılımcı 20 yıl ve üstünde görev süresine sahiptir. Katılımcıların 156'sı ortaokulda düzeyinde görev yaparken 252'si lise düzeyinde görev yapmaktadır. Katılımcıların ders saatleri incelendiğinde 37'si 15-19 saat arası, 154'ü 20-24 saat arası, 217'si 25-30 saat arası ders yüküne sahiptir. Katılımcıların 397'si mesleğini severken 11 katılımcı mesleğini sevmediğini belirtmiştir. Çalıştığı ortamdan memnun olma durumu incelendiğinde 355 katılımcı çalıştığı ortamdan memnun olduğunu belirtirken 53 katılımcı memnun olmadığını belirtmiştir.

Tablo 3.2. Normallik Tablosu

Faktör	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Sınıfın Fiziksel Düzeni	408	1,00	5,00	4,3746	,73909	-1,843	4,901
Öğrenme Öğretme Süreci	408	1,00	5,00	4,5153	,69658	-2,488	8,211
Zaman Yönetimi	408	1,00	5,00	4,3843	,78183	-1,742	3,693
İletişim	408	1,00	5,00	4,5806	,72556	-2,569	7,715
Davranış Yönetimi	408	1,00	5,00	4,3811	,71254	-2,077	5,982
Motivasyon	408	1,00	5,00	4,5280	,72941	-2,360	6,856

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf yönetimi öğretmen anketinin bütün alt boyutlarının (-1,5+1,5) arasında normal bir dağılıma sahip olmadığı ve bu nedenle non-parametric test uygulanması uygun görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada birbirinden bağımsız değişkenlere ait verileri elde etmek için, “Beden Eğitimi Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenin cinsiyeti, meslekteki kıdem yılı, mezun oldukları okul, sınıf mevcudu ve sınıf kademesi gibi demografik özelliklerine yönelik yazılan 5 sorudan oluşmaktadır. (Ek 1).

3.4.2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği

Araştırma veri toplama aracı olarak Yüksel (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği”, elektronik posta aracılığıyla ölçeğin geliştiricisinden izin alınarak kullanılmıştır (195). (Ek 2).

“Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi” Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur. Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda 7 (1.-7. ifadeler), Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutunda 9 (8.- 16. ifadeler), Zaman Yönetimi alt boyutunda 5 (17.- 21. ifadeler, 19. ifade çıkarılmıştır.), İletişim alt boyutunda 10 (22.- 31. ifadeler, 40 27. ifade çıkarılmıştır.), Davranış Yönetimi alt boyutunda 8 (32.-39. ifadeler) ve Motivasyon alt boyutunda 7 (40.- 46. ifadeler) olmak üzere sınıf yönetimine ilişkin toplam 44 davranış ifadesi “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”nde yer almıştır.

3.4.3.Verilerin Toplanması

Çalışmada verileri toplamak amacıyla, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 408 beden eğitimi öğretmenine “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçme aracı uygulanmadan önce çalışmanın amacı ölçek ile birlikte gönüllü olarak katılan öğretmenlere açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı öğretmenler tarafından yaklaşık 20-30 dakikada yüz yüze uygulanmıştır. Ölçme araçlarının doldurulması esnasında öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel analizi için ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Çalışmadaki verilerde, betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri setleri için Kurtosis-Skewness değerlerine bakılmış ve değerler $+2/-2$ arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve parametrik testler uygulanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki farklılığın tespitinde independent sample t-testi ve One Way Anova analizlerinden yararlanılarak, sayısal veriler tablolar halinde yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ölçekten elde edilen verilere yapılan istatistiksel analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçların tablo ve tablo altı açıklamalar şeklinde gösterimi yer almaktadır.

Yüksel (2013) tarafından geliştirilen, ölçme aracı kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk 6 alt boyut çerçevesinde elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Katılımcıların normallik tablosu dağılımı

Faktör	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Skewness	Kurtosis
Sınıfın Fiziksel Düzeni	408	1,00	5,00	4,3746	,73909	-1,843	4,901
Öğrenme Öğretme Süreci	408	1,00	5,00	4,5153	,69658	-2,488	8,211
Zaman Yönetimi	408	1,00	5,00	4,3843	,78183	-1,742	3,693
İletişim	408	1,00	5,00	4,5806	,72556	-2,569	7,715
Davranış Yönetimi	408	1,00	5,00	4,3811	,71254	-2,077	5,982
Motivasyon	408	1,00	5,00	4,5280	,72941	-2,360	6,856

Tablo 4.1’de katılımcıların normallik dağılımı verilmektedir. Buna göre sınıf yönetimi öğretmen anketinin bütün alt boyutlarının (-1,5+1,5) arasında normal bir dağılıma sahip olmadığı ve bu nedenle non-parametric test uygulanması uygun görülmüştür.

Tablo 4.2. Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Grup	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Kadın	124	220,77	27375,00	15591,000	,060
	Erkek	284	197,40	56061,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Kadın	124	231,24	28674,00	14292,000	,002
	Erkek	284	192,82	54762,00		
Zaman Yönetimi	Kadın	124	217,03	26912,00	16054,000	,145
	Erkek	284	199,03	56524,00		
İletişim	Kadın	124	234,41	29066,50	13899,500	,000
	Erkek	284	191,44	54369,50		
Davranış Yönetimi	Kadın	124	217,58	26979,50	15986,500	,135
	Erkek	284	198,79	56456,50		
Motivasyon	Kadın	124	214,56	26606,00	16360,000	,232
	Erkek	284	200,11	56830,00		

p<0,05

Tablo 4.2’de katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeni açısından, mann whitney u

testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin öğrenme-öğretmen süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Grup	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evli	277	210,82	58397,00	16393,000	,108
	Bekâr	131	191,14	25039,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Evli	277	211,86	58685,50	16104,500	,061
	Bekâr	131	188,94	24750,50		
Zaman Yönetimi	Evli	277	221,43	61337,00	13453,000	,000
	Bekâr	131	168,69	22099,00		
İletişim	Evli	277	213,82	59227,50	15562,500	,015
	Bekâr	131	184,80	24208,50		
Davranış Yönetimi	Evli	277	215,11	59586,50	15203,500	,008
	Bekâr	131	182,06	23849,50		
Motivasyon	Evli	277	214,21	59337,50	15452,500	,011
	Bekâr	131	183,96	24098,50		

p<0,05

Tablo 4.3’de katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre medeni durum değişkeni açısından mann whitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.4. Katılımcıların yaş değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları)

							Kruskal Wallis		Fark
Faktör		Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra O.	X^2	p	(Tamhane)
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	20-25	33	3,7186	1,53882	179,15	22,505	,000	A<C
	B	26-30	126	4,4887	,50511	213,01			B<C
	C	31-35	73	4,7143	,32733	249,08			D<C
	D	36-40	102	4,1765	,71955	169,81			D<B
	E	41-45	63	4,3991	,60455	203,17			E<C
	F	46-50	11	4,4805	,59684	216,55			
Öğrenme-Öğretme Süreci	A	20-25	33	3,7441	1,47366	151,61	37,518	,000	A<B
	B	26-30	126	4,6517	,46067	223,53			A<C
	C	31-35	73	4,8158	,24998	248,85			A<E
	D	36-40	102	4,3170	,64588	161,34			D<B
	E	41-45	63	4,6067	,57452	218,90			D<E
	F	46-50	11	4,5859	,34816	168,59			
Zaman Yönetimi	A	20-25	33	3,7576	1,53359	181,27	9,887	,078	
	B	26-30	126	4,4810	,62950	214,86			
	C	31-35	73	4,6411	,45333	230,43			
	D	36-40	102	4,2353	,79822	188,11			
	E	41-45	63	4,4698	,57379	200,05			
	F	46-50	11	4,3455	,52223	160,95			
İletişim	A	20-25	33	4,0424	1,50001	168,11	30,953	,000	D<B
	B	26-30	126	4,7373	,47392	230,78			D<C
	C	31-35	73	4,7438	,49159	227,73			D<E
	D	36-40	102	4,3735	,73659	167,05			
	E	41-45	63	4,6889	,59327	218,10			
	F	46-50	11	4,6182	,20889	127,95			
Davranış Yönetimi	A	20-25	33	3,9280	1,42317	176,65	20,178	,001	F<B
	B	26-30	126	4,3651	,59532	193,45			F<C
	C	31-35	73	4,5291	,41953	215,40			F<D
	D	36-40	102	4,4191	,73849	226,60			F<E
	E	41-45	63	4,4921	,53969	214,41			
	F	46-50	11	3,9545	,19584	80,55			
Motivasyon	A	20-25	33	4,0649	1,51316	193,77	7,744	,171	
	B	26-30	126	4,6304	,51722	207,54			
	C	31-35	73	4,7397	,34449	229,59			
	D	36-40	102	4,3403	,79095	183,32			
	E	41-45	63	4,6100	,57270	208,53			
	F	46-50	11	4,6104	,44763	208,64			

p<0,05

Tablo 4.4’de yaş değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre yaş değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc(Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 31-35 yaş arasındaki katılımcılar ile 20-25 yaş, 26,30 yaş, 36-40 yaş,41-45 yaş arası katılımcılarda

anlamalı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda 20-25 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 41-45 yaş arası katılımcılarda, 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İletişim alt boyutunda ise 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda; 46-50 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 ve 41-45 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5. Katılımcıların eğitimi durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Eğitim Dur.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Lisans	237	212,29	50313,00	18417,000	,108
	Lisansüstü	171	193,70	33123,00		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Lisans	237	209,83	49730,00	19000,000	,272
	Lisansüstü	171	197,11	33706,00		
Zaman Yönetimi	Lisans	237	205,64	48736,50	19993,500	,813
	Lisansüstü	171	202,92	34699,50		
İletişim	Lisans	237	208,16	49333,00	19397,000	,438
	Lisansüstü	171	199,43	34103,00		
Davranış Yönetimi	Lisans	237	203,15	48146,50	19943,500	,783
	Lisansüstü	171	206,37	35289,50		
Motivasyon	Lisans	237	205,29	48654,00	20076,000	,867
	Lisansüstü	171	203,40	34782,00		

p<0,05

Tablo 4.5’de katılımcıların medeni durum değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre medeni durum değişkeni açısından mann whitney u testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4.6. Katılımcıların görev süresi değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları)

Faktör	Gö. Sü.	N	$\bar{X}$	SS	Sıra O.	Kruskal Wallis		Fark	
						X^2	p	(Tamhane)	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	1-5	151	4,2857	,89397	196,64	25,537	,000	A<D
	B	6-10	84	4,5068	,58730	217,52			A<E
	C	11-15	100	4,1714	,71125	168,49			C<B
	D	16-20	46	4,7019	,29788	255,57			C<D
	E	20üstü	27	4,6561	,47589	254,31			C<E
Öğrenme-Öğretme Süreci	A	1-5	151	4,4680	,88384	210,37	29,350	,000	A<D
	B	6-10	84	4,5939	,52697	209,79			B<D
	C	11-15	100	4,3200	,64871	157,81			C<D
	D	16-20	46	4,8261	,24077	260,04			C<B
	E	20üstü	27	4,7284	,31927	233,50			
Zaman Yönetimi	A	1-5	151	4,2742	,94421	196,66	2,122	,713	
	B	6-10	84	4,4905	,62818	213,90			
	C	11-15	100	4,3820	,73201	202,62			
	D	16-20	46	4,4391	,65404	205,42			
	E	20üstü	27	4,5852	,48015	224,48			
İletişim	A	1-5	151	4,5715	,85980	210,09	8,374	,079	
	B	6-10	84	4,6060	,65166	214,05			
	C	11-15	100	4,4870	,67818	179,49			
	D	16-20	46	4,7000	,63034	229,00			
	E	20üstü	27	4,6963	,32520	194,39			
Davranış Yönetimi	A	1-5	151	4,2268	,85262	178,59	14,005	,007	A<B
	B	6-10	84	4,4673	,57237	214,83			A<E
	C	11-15	100	4,4800	,65272	229,67			
	D	16-20	46	4,4837	,61667	222,00			
	E	20üstü	27	4,4352	,45384	194,26			
Motivasyon	A	1-5	151	4,5156	,87333	209,04	10,575	,032	
	B	6-10	84	4,5510	,56804	195,33			
	C	11-15	100	4,4200	,70421	182,61			C<E
	D	16-20	46	4,6087	,66696	229,52			
	E	20üstü	27	4,7884	,33237	246,11			

p<0,05

Tablo 4.6’da katılımcıların görev süresi değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre görev süresi değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve mativasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc(Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 1-5 yıl görev süresi ile 20 yıl ve üstü görev süresi arasında, 11-15 yıl görev süresi ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci değişkeninde 16-20 yıl görev süresi ile 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl arasında, 11-15 yıl ile 6-10 yıl arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10yıl ve 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık

olduğu görülmüştür. Motivasyon alt boyutunda ise 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Okul Türü	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Ortaokul	156	232,25	36231,50	15326,500	,000
	Lise	252	187,32	47204,50		
Öğrenme- Öğretme Süreci	Ortaokul	156	239,54	37369,00	14189,000	,000
	Lise	252	182,81	46067,00		
Zaman Yönetimi	Ortaokul	156	224,51	35023,50	16534,500	,006
	Lise	252	192,11	48412,50		
İletişim	Ortaokul	156	228,06	35577,50	15980,500	,001
	Lise	252	189,91	47858,50		
Davranış Yönetimi	Ortaokul	156	230,88	36017,50	15540,500	,000
	Lise	252	188,17	47418,50		
Motivasyon	Ortaokul	156	234,81	36631,00	14927,000	,000
	Lise	252	185,73	46805,00		

p<0,05

Tablo 4.7’de katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre okul türü değişkeni açısından mann whitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin bütün alt boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Kruskal Wallis Analizi Sonuçları)

Faktör		Ders S	N	X̄	SS	Sıra O.	Kruskal Wallis		Fark (Tamhane)
							X ²	p	
Sınıfın Fiziksel Düzeni	A	15-19	37	3,8919	,86662	136,85	23,350	,000	A<B A<C
	B	20-24	154	4,3785	,50621	189,47			
	C	25-30	217	4,4542	,82238	226,70			
Öğrenme- Öğretme Süresi	A	15-19	37	4,1592	,79243	154,74	11,593	,003	A<B A<C
	B	20-24	154	4,5606	,48943	195,22			
	C	25-30	217	4,5438	,78482	219,57			
Zaman Yönetimi	A	15-19	37	4,2108	,90055	185,74	15,205	,000	A<B A<C
	B	20-24	154	4,3312	,65893	179,83			
	C	25-30	217	4,4516	,83506	225,21			
İletişim	A	15-19	37	4,3405	,66977	130,30	24,257	,000	A<C
	B	20-24	154	4,5604	,64143	194,36			
	C	25-30	217	4,6359	,78262	224,35			
Davranış Yönetimi	A	15-19	37	4,3716	,74331	215,96	6,131	,047	B<C
	B	20-24	154	4,3231	,61764	186,13			
	C	25-30	217	4,4240	,76819	215,58			
Motivasyon	A	15-19	37	4,3977	,80259	196,36	12,425	,002	A<C
	B	20-24	154	4,4712	,62047	181,10			
	C	25-30	217	4,5905	,78313	222,49			

p<0,05

Tablo 4.8’de katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri

puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre haftalık ders saati değişkeni açısından Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc(Tamhane) testi yapılmıştır. Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme ve zaman yönetimi alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 20-24 ders saati ve 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İletişim ve motivasyon alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Davranış yönetimi alt boyutunda ise 20-24 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Meslek Sev.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	397	203,19	80667,50	1664,500	,169
	Hayır	11	251,68	2768,50		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	397	202,30	80314,00	1311,000	,021
	Hayır	11	283,82	3122,00		
Zaman Yönetimi	Evet	397	205,39	81540,50	1829,500	,345
	Hayır	11	172,32	1895,50		
İletişim	Evet	397	204,19	81064,00	2061,000	,738
	Hayır	11	215,64	2372,00		
Davranış Yönetimi	Evet	397	205,02	81394,00	1976,000	,587
	Hayır	11	185,64	2042,00		
Motivasyon	Evet	397	204,99	81380,50	1989,500	,598
	Hayır	11	186,86	2055,50		

p<0,05

Tablo 4.9’da katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından mann whitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda öğretmenlik mesleğini severek yapmayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırılması(Mann-Whitney U Testi Sonuçları)

Faktör	Ortam Sev.	N	Sıra O.	Sıra T.	U	P
Sınıfın Fiziksel Düzeni	Evet	355	210,49	74723,00	7282,000	,007
	Hayır	53	164,40	8713,00		
Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	355	208,69	74085,50	7919,500	,057
	Hayır	53	176,42	9350,50		
Zaman Yönetimi	Evet	355	212,67	75497,50	6507,500	,000
	Hayır	53	149,78	7938,50		
İletişim	Evet	355	206,82	73421,50	8583,500	,279
	Hayır	53	188,95	10014,50		
Davranış Yönetimi	Evet	355	213,93	75946,00	6059,000	,000
	Hayır	53	141,32	7490,00		
Motivasyon	Evet	355	212,84	75556,50	6448,500	,000
	Hayır	53	148,67	7879,50		

<0,05

Tablo 4.10’da katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından ölçekten elde ettikleri puanların karşılaştırması verilmektedir. Buna göre çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından mann whitney u testi sonuçları incelendiğinde; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bu bölümünde beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; öğrenme-öğretmen süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buna göre kadınların erkeklere oranla anlamlı bir şekilde daha yüksek puan elde ettikleri belirlenmiştir.

Ünlü ve Aydos (2010) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumu ile sınıf yönetimi davranışları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda; kadınların erkeklere göre sınıf yönetimi davranışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin olarak daha fazla tutum içerisinde olduklarını ifade etmiştir (196). Güven (2004) sınıf yönetimine ilişkin yürüttüğü çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet durumu açısından anlamlı yönde farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların çalışmamızı desteklediğini söyleyebiliriz (197).

Benzer çalışmalarda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere oranla yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (198, 199). Yine Ayar ve Arslan (2008) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf yönetimi performanslarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Ercoşkun (2011) çalışmasında kadın sınıf öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi oluşturabilme açısından erkeklere oranla yüksek beceriye sahip olduğunu belirtmiştir (200).

Yüksel (2013) ele aldığı çalışmada kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasını onların sınıf ortamında öğrenciye yönelik daha sevecen ve pozitif yaklaşımlarına bağlamaktadır (195). Yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi becerilerini uygulamada kadın öğretmenlerin kendilerini daha olumlu ve istekli buldukları ön plana çıkmıştır (201, 202).

Kıyaslama açısında bakıldığında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin erkek öğretmenlere oranla yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir (26, 199). Çermik ve ark. (2010) bunun sebebini içsel nedenlerin başarıya etki ettiğini ve kadın öğretmenlerin özellikle çocuklarla daha güçlü iletişim sağladığını belirtirken, bunun sınıf yönetimi becerisine etki ettiğini ifade etmiştir (203).

Farklı çalışmalarda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete açısından farklılaşmadığına dair bu araştırma ile uyumlu çalışmalar bulunmuştur (204, 205, 206, 207, 208, 209).

Alanyazında kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı olarak farklılaştığı çalışmalar da mevcuttur (13, 195, 199, 210, 211). Kayan ve Kozikoğlu (2017), yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin ilgi çekme, ilginin devamını sağlama ve sınıf yönetiminde problem çözme davranışlarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır (212).

Diğer yandan Kendirci (2019) yılındaki çalışmasının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin davranış yönetimi ve öğrenme öğretme süreci alt boyutlarıyla cinsiyet türü arasında makul derecede fark olduğunu gözlemlemiştir. Bu anlamlı farklılığın kadın cinsiyetinde daha yüksek olduğunu söylemiştir. Ancak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin fiziksel düzen ve motivasyon alt türleriyle cinsiyet türünde anlamlı bir değişiklik görünmediği sonucuna varmıştır (213).

Mcdowell (1993), erkeklerle kıyaslandığında kadın öğretmenlerin daha duygusal olduğunu, öğrenciye karşı daha açık olduğunu ve olumlu yaklaştığını ifade etmiştir (214). Bulut (2003) çalışmasında, kadın öğretmenlerin çok küçük yaşlardan itibaren birçok sorunla karşılaştığını ve mesleğini eline alana kadar farklı engellerle karşı karşıya kaldığını ifade ederken, meslek sahibi olabilme açısından da erkeklere göre daha çok çaba sarfettiklerini ve dolayısıyla bütün öğrencilere daha objektif ve adil yaklaştığını belirtmiştir (215). Bu anlamda iletişim sürecinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha başarılı oldukları ve yeterli oldukları ifade edilebilir. Bu sonucun, toplumdaki kadınların diğer bireylerin yaşamış olduğu sorun ve sıkıntılarına karşı daha duyarlı olmalarından kaynaklandığı belirtilebilir.

Yüksel (2013) ise sınıf yönetimi becerilerinin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda cinsiyet açısından farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçları göz önünde bulundurduğumuzda fiziksel düzen alt boyutunda meydana gelen farklılığın kadın öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda erkek öğretmenlere göre daha yetkin olması ile ifade edilebilir (195).

Tunca (2010) yılında yaptığı araştırmasının sonuçlarında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyet düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve araştırmasının sonucunda cinsiyetin sınıf yönetimi becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur (216).

Bunun aksine yürütülen bazı çalışmalarda cinsiyet düzeyi açısından öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinde; sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarında herhangi bir farklılığın olmadığı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (217)

Benzer araştırmalarda da cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin tüm boyutlarında sınıf yönetimi becerilerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (218, 219). Kutlu (2006) öğretmenlerin cinsiyet açısından sınıf ortamının düzenlenmesi, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş edebilme ve sınıf ikliminin pozitif hale getirilmesi boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığını belirtmiştir (220).

Buna karşın yürütülen bir çalışmada ise, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin; esnek davranma, sınıf liderliğini öğrenciye devretme konularında bayan öğretmenlere göre daha üst düzey nitelikte olduğu ön plana çıkmıştır (221).

Katılımcıların medeni durum değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre evlilerin bekârlardan daha yüksek puan elde ettikleri tespit edilmiştir. İlgar (2007)'nin sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında evli olmanın ve diğer medeni durumları da sınıf yönetimi üzerinde anlamlı bir farkın olduğunu, bu öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu

söylemektedir. Medeni durumun ööretmelerin sınıf yönetimi üzerinde etkili olduğu görölmektedir (202).

Farklı araştırmalarda da ööretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin medeni durum değişkeni açısından farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (219, 222, 223).

Ayrıca benzer çalışmalarda okul öncesi kurumlarda görev yapan ööretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde medeni durum yönünden farklılaşmadığı ortaya konulmuştur (111, 224, 225).

Katılımcıların yaş değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 31-35 yaş arasındaki katılımcılar ile 20-25 yaş, 26,30 yaş, 36-40 yaş,41-45 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görölmüştür.

Öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda 20-25 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 41-45 yaş arası katılımcılarda, 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

İletişim alt boyutunda ise 36-40 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 46-50 yaş arası katılımcılarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Davranış yönetimi alt boyutunda; 46-50 yaş arası katılımcılar ile 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 ve 41-45 yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür.

Aküzüm ve Gültekin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda ööretmenlerin yaşları ile sınıf içi düzenleme alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (13). Dinçer ve Akgün (2015) araştırmasında sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık olduğunu, fakat 20-24 yaşında olan ööretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinde elde ettikleri puanlarının diğer yaş grubundakilere göre daha düşük çıktığını ortaya koymuştur (226).

Koçoğlu'nun (2013)'in sınıf ööretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin ööretmenin yaşına göre farklılaştığı söylemektedir. Bu çalışmaya göre; 41-50 yaş arasındaki katılımcıların sınıf yönetim becerilerinin, 31- 40 yaş

arasındakilere oranla anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna ulaşmıştır (219).

Benzer araştırmalarda öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yaş değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda anlamlı farkın çıkma nedeni araştırmanın sınıf öğretmenleriyle yapılmış olması olabilir. Çünkü sınıf öğretmenliği geçmişi en eski olan öğretmenlik branşıdır. Okul öncesi eğitimi ise yakın zamanda yaygınlaşmaya başladığından öğretmenlerin yaş aralığı çok yakındır. Bu nedenle de anlamlı bir fark çıkmadığı söylenebilir (27, 71, 202, 223, 226, 227).

Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılık gösterdiği çalışmalar mevcuttur (226, 228, 2299. Zembat & Küsmüş, 2020). Bozbaş (2015), öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında 31-35 yaş arası öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin diğer gruplara göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (9). Erol (2006) ise yaptığı araştırmada 40-49 yaş arası grubun sınıf yönetimi becerilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (71).

Alanyazın incelemesinde sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı çalışmalar bulunmaktadır (207, 209, 230). Durmaz (2020), yaptığı çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış ve genç ve yaşlı öğretmenlerin birbirine sunduğu destekleri bunun nedeni olarak ileri sürmüştür (231).

Ekici, Günhan ve Anılan (2017) 300 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, sınıf yönetimi becerisinin öğretmenin yaşına göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir (222).

Ayrıca yürütülen bazı araştırmalarda öğretmenlerin yaş aralığı ve sınıf yönetimi becerileri arasında herhangi bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırma gruplarının sınıf yönetimi becerilerinin toplam puan ortalamalarında yaş değişkeni açısından anlamlılık görülmemesini hangi yaş grubunda olursa olsun benzer düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları ile belirttikleri ile açıklanabilir (224, 232).

Katılımcıların eğitim durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğintüm alt boyutlarındada anlamlı bir farklılığın

görülmediği tespit edilmiştir.

Farklı çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle eğitim düzeyi arasında bir ilişki bulunmadığını (2226, 233). Bu sonuçların çalışmamızla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004) çalışmalarında öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinde elde ettikleri puanların öğrenim düzeyi açısından farklılaşma olmadığını ve lisans mezunu olmanın sınıf yönetimi üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını belirtmişlerdir (234).

Buna karşın, Denizel Güven ve Cevher (2005), Cevher (2005), çalışmasında sınıf yönetimi becerileri ile eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olduğunu belirtmişlerdir (18, 235) Sönmez (2014) ise ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinin “plan program ve fiziksel düzen” alt boyutlarının öğrenim düzeyi açısından farklılık olduğunu belirtmiştir (108).

Maaranen (2010), lisansüstü eğitimdeki öğretmen olan öğrenciler ile yürüttüğü araştırmada, lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin analitik düşünme becerilerinin geliştiğini, öğrencilere bilgi aktarmada, farklı teknikler geliştirmede ve öğrencilere her yönden daha detaylı düşündüklerini ifade etmiştir. Bunun yanında okullarda verilen eğitimin teorikten öteye gidememesi ve pratiğe geçilememesinin sınıf ortamında olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir (236).

Katılımcıların görev süresi değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda 1-5 yıl görev süresi ile 20 yıl ve üstü görev süresi arasında, 11-15 yıl görev süresi ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 20 yıl üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci değişkeninde 16-20 yıl görev süresi ile 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl arasında, 11-15 yıl ile 6-10 yıl arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Davranış yönetimi alt boyutunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl ve 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık

olduğu görülmüştür.

Motivasyon alt boyutunda ise 11-15 yıl ile 20 yıl ve üstü arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin deneyim lehine farklılaştığı (hizmet yılının artmasıyla öğretmenlerin sınıfta daha yeterli hissetmelerini sağladığı bildirilmiştir (237, 238, 239, 240).

Yüksel (2013) ele aldığı çalışmada meslekteki kıdem ile motivasyon alt boyutu arasında sınıf yönetimi becerileri düzeyinde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Bu bulgunun çalışmamızdaki sonucu desteklediğini söyleyebiliriz. Raba (2016) çalışmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin eski olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (241). Rami (2011) ise göreve yeni atanan öğretmenlere sınıf yönetimi becerileri ile ilgili eğitim verilemsi gerektiğini belirtmiştir (242).

Kendirici (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin davranış yönetimi alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni ile anlamlı bir fark olduğunu, bu anlamlı farkın da 0-5 yıl ile 11-15 yıl arasındaki mesleki kıdem gruplarında olduğunu ve 11-15 yıl grubunun lehine olduğunu belirtmiştir. Yine sınıf yönetimi becerilerinin motivasyon alt boyutu ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olduğu ve bu anlamlı farkın 0-5 ile 16-20 mesleki kıdem yılı grupları arasında olup, 16-20 yıl grubunun lehine olduğunu söylemiştir (213).

Semerci ve Uyanık Balat (2018) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmenlerin kişisel yeterlik alt boyutu ile ölçeğin toplamında mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın 16 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerle 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarının onların sınıf yönetimi becerilerini etkilemediği söylenebilir (243).

Alanyazında yapılan çalışmalarda da mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde ciddi anlamda yükselme meydana gelmiştir (71, 108, 126,

223).

İlgar (2007) çalışmasında sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdem arasında anlamlılık olduğunu belirtirken, 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğunu ifade etmiştir (202). Başka bir çalışmada ise sınıf yönetimi becerileri ile mesleki kıdem arasında farklılaşma olduğu görülmektedir (221).

İpek (2015) çalışmasında, meslekteki görev süresinin artmasıyla öğretmenlerin daha deneyimli olmaları, özgüvenlerinin artması ve alanında donanımlı olmalarının sınıf yönetiminde başarı sağlamalarına imkân sağlayacağını belirtmiştir (244).

Ünal ve Ünal (2012) araştırmasında mesleğin ilk senelerinde öğretmenlerin; en düşük kontrolü ve kontrol paylaşımını tercih ettikleri, fakat deneyimlerinin artmasıyla birlikte daha kontrollü olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca meslekteki çalışılan belirli bir zamandan öğretmenlerin sınıf yönetimi inanışlarında değiştirme eğilimi içerisinde oldukları görülmüştür (245).

O'Brien ve Goddard (2006) tarafından ele alınan çalışmada öğretmenlik mesleğinin ilk dönemlerinde öğretmenlerin gerek sınıf yönetiminde gerekse de davranış yönetiminde zorluk çektikleri belirtilmiştir (246). Yeşilyurt ve Çankaya (2008) çalışmasında 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin daha diğer alt yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha üst evrede öğretmen niteliklerine sahip olduğu yönünde sonuca ulaşmışlardır (221).

Podolsky, vd., (2019), öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin arttığına, Dicke, vd. (2014) öğretmenlerin deneyimleri az olduğunda ise sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukların arttığına dikkat çekmektedir (247, 248). Ayrıca yapılan farklı çalışmalarda da bu bulguyla paralel sonuçların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (71, 107, 202, 218, 221, 224, 227, 249, 250).

Bunun aksine görevde çalışma süresi ile sınıf yönetimi becerileri arasında herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmaların olduğu da görülmektedir. Normalde mesleki kıdemin artması sınıf yönetiminde de etki etmektedir (111, 219, 232, 235, 251, 252, 253).

Ünlü ve Aydos (2010) çalışmalarında beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi davranışlarına etki etmediğini ve anlamlılık olmadığını belirtmiştir (196). Tagger (2006), ise beden eğitimi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları öğretmenlik uygulamasının sınıf yönetimine etkisini incelediği çalışmasında öğretmenlik tecrübesi ile sınıf yönetim becerileri arasında herhangi bir anlamlılık olmadığını ifade etmiştir (254).

Yapılan farklılıklarda araştırmacıların benzer sonuçlara ulaştığı, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır (111, 198, 226, 255, 256, 257).

Yılmaz (2021) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerin meslekteki görev sürelerinin sınıf yönetim becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı yönündedir (22). Alanyazında çalışmaların bulguları ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır (26, 111, 235).

Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin bütün alt boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Aynı şekilde beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul düzeyi değişkeni açısından sınıf yönetimi davranışları ölçeğinden elde ettiği puanlar arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür (196).

Özçakır (2007) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının okul düzeyi değişkeni açısından değişiklik olmadığını ifade etmiştir (258). Saraç Yılmaz ve ark. (2005) beden eğitimi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul düzeyinin; sınıf yönetimi ve zaman yönetimi boyutunda herhangi bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir (259).

Katılımcıların haftalık ders saati değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme ve zaman yönetimi alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 20-24 ders saati ve 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

İletişim ve motivasyon alt boyutlarında 15-19 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Davranış yönetimi alt boyutunda ise 20-24 ders saati ile 25-30 ders saati arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini severek yapma değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda öğretmenlik mesleğini severek yapmayan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tunca (2010) yaptığı araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin mesleklerini kendi tercihleri doğrultusunda seçmelerine göre anlamlı farklılaştığı, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin mesleği başkalarının etkisiyle seçen veya mesleği istemeyerek seçenlere oranla yüksek çıktığı bilgisine ulaşmıştır (111). Araştırmada bulunan sonuç da araştırmamızda bulunan sonuçla paralel bir sonuç göstermektedir. Adıgüzel (2016) araştırmasının sonucunda mesleğini kendi istekleri doğrultusunda tercih edenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, mesleği istemeyerek tercih edenlere oranla oldukça üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır (216).

Katılımcıların çalıştığı ortamdan memnun olma durumu değişkeni açısından sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırmasına baktığımızda; ölçeğin sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarında çalıştığı ortamdan memnun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sonuç olarak ölçeğin öğrenme-öğretme süreci ile iletişim alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca evli katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, yaş grubunda ölçeğin alt boyutlarından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, iletişim ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlılık görülmezken, görev süresi değişkeni açısından sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, davranış yönetimi ve motivasyon alt boyutlarından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülürken, haftalık ders saati değişkeni açısından ise ölçeğin bütün

alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öneriler;

Öncelikle, araştırma farklı illerde görev yapan Beden eğitimi öğretmenlerine uygulanabilir.

Farklı branş öğretmenlerine uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Göreve yeni atanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler yapılabilir.

Bu çalışma nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Aynı konu nitel yöntemlerle desteklenerek araştırılabilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirebilme açısından belirli dönem aralıklarında hizmetiçi eğitimler verilebilir.

Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları sınıf yönetimi dersi daha etkili ve uygulamaya yönelik bir ders haline getirilebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlere, daha kıdemli öğretmenler deneyimleriyle yol gösterebilirler. Bu anlamda belli zamanlarda bir araya gelen genç ve kıdemli öğretmenler karşılaşılan sınıf yönetimi sorunları ve çözümleri üzerine paylaşımda bulunabilirler.

6. KAYNAKLAR

1. Gümüş E. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri. 2016, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 143 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Nesrin KALE).
2. Kaplan-Adıyeke Ş. İlkokul öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Düşünceleri. 2019, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 159 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT).
3. Moghtadaie L, Hoveida R. Relationship between academic optimism and classroom management styles of teachers-case study: Elementary school teachers in ısfahan international. Education published by canadian center of science and education studies, 2015;8(11):1913-9020.
4. Ekici C. Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) İle Sınıf Yönetimi, Becerileri Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği). 2018, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 98 sayfa, Çanakkale, (Dr. Öğr. Üyesi Adil ÇORUK).
5. Çelik V. Sınıf Yönetimi (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2003.
6. Ocakcı E, Samancı O. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2019;19(2):604-620.
7. Selli - Güven E. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştığı Disiplin Sorunları ve Bunlara Çözüm Bulma Stratejileri 2020, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 134 Sayfa, Bursa, (Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SARITAŞ).
8. Ekici G. İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 2004;29(131):50-60.
9. Bozbaş Y. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. 2015, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 116 Sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR).
10. Richards JC, Schmidt RW. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4 b.). Pearson Education Limited. 2010.
11. Coetzee S, Niekerk EV, Wydeman J. An Educator's Guide to Effective Classroom Management. Van Schaik Publishers. 2015.

12. Turan S. Sınıf Yönetimi (17. b.). (M. Ş. Selahattin Turan, Dü.) Pegem Akademi. 2020.
13. Aküzüm C, Gültekin SÖ. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elektronik eğitim bilimleri dergisi. 2017.
14. Yılmaz Y. Eğitim Nedir, Öğretim Nedir? <http://www.gcn.org.tr/uploads/pdf/GeCeNe-Yönetimi-Becerileri-ile-Problem-Çözme-Becerileri-Arasındaki-İlişkinin-İncelenmesi>. 2007.
15. Çelik O. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 2019, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 127 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR).
16. Doğan Ö. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (İstanbul ili Sultanbeyli Örneği). 2019, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 90 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Suat ANAR).
17. Erişen Y. Sınıfta Öğretim Liderliği. (Ed. Ş. Erçetin, Ç. Özdemir), Sınıf Yönetimi, (1. s. 33-71), Ankara: Asil Yayın. 2004.
18. Güven ED, Cevher N. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005;18(18):71-92.
19. Arslan MC. İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi. 2012, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 110 sayfa, Gaziantep, (Doç. Dr. Bayram ÇETİN).
20. Atmaca A. Fransızca Öğretmen Adaylarının Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. 2019, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 119 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Füsün SARAÇ).
21. Nokay, N. (2019). Öğretmen Motivasyonunun Yordayıcısı Olarak Yaşam Stili. 2019, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 125 sayfa, Muğla, (Doç. Dr. Raşit AVCI).
22. Yılmaz, H. B. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerini Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. 2021, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 223 sayfa, (Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA).
23. Demir T, Şahin Ası D. Sınıf yönetimi stratejileri, öz-yeterlik algısı ve çocuk – öğretmen etkileşimleri arasındaki ilişkiler. Uşak üniversitesi eğitim araştırmaları dergisi, 2018;4(2):69-86 .
24. Ceviz H. Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı İle Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki. 2018, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 143 sayfa, Düzce, (Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN).

25. Parlaktaş B, Akar- Vural R, Özdemir A. Sınıf öğretmenleri adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarına ilişkin algıları ve bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. Adnan menderes üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi, 2018;9(1):1-11.
26. Zembat R, Tunçeli Hİ, Yavuz EA. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ahi evran üniversitesi kırşehir eğitim fakültesi dergisi, 2017;18(3):24-43.
27. Terzi A. Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. Milli eğitim dergisi, 2002;147.
28. Aydınay- Satan A. Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. 21. Yüzyılda eğitim ve toplum eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi, 2014;3(7):56-74.
29. Üzümcü B, Müezzın E. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. Sakarya university journal of education, 2018;8(1):8-25.
30. Esen- Aygün H, Şahin-Taşkın Ç. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. Eğitimde nitel araştırmalar dergisi, 2019;7(4):1475-1499.
31. Dağgeçen-Başsu A. Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi. 2016, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 77 sayfa, Mersin, (Yrd. Doç. Dr. Eda YAŞA ÖZELTÜRKAY, Doç. Dr. Mehmet BİLGİN).
32. Aktaş Arnas Y, Sadık F. (Eds.). Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. 2018.
33. Pianta RC. Çocuklar ve Öğretmenler Arasındaki İlişkilerin Zenginleştirilmesi (D. Şahin Ası ve Ş. Ocak Karabay, Çev.). Nobel Akademik. 2017.
34. Şişman M, Turan S. (Eds.). Sınıf Yönetimi (17. Baskı). Ankara: Pegem. 2020.
35. Başar H. Sınıf Yönetimi (20. b.). Ankara: Anı. 2016.
36. Evertson CM, Emmer ET. Öğretimi Planlama ve Gerçekleştirme.(A. Aypay, çev, ed.). Classroom management for elementary teachers (ilkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi). Ankara: Nobel Yayınları. 2013.
37. Springer S, Persiani K. (Eds.). The organized teacher's guide to classroom management (2. Edition). New York: McGraw-Hill Education. 2019.
38. Dağlıoğlu HE. Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Gelengül Haktanır (Ed.), Okul öncesi eğitime giriş içinde (s. 43-56). Ankara: Anı. 2012.

39. Akşın Yavuz E. Okul öncesi çocuğunu değerlendirme, tanıma ve önemi. A. Önder (Ed.), Örneklerle okul öncesi çocuklarını değerlendirme ve tanıma içinde (s. 130-167). Ankara: Eğiten. 2018.
40. Akkuş M. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Özliderlikleri İle Sınıf Yönetimi Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki. 2018, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 88 Sayfa, Gaziantep, (Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül DERMAN).
41. Erdoğan A. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2019, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. 137 sayfa, Kırşehir, (Dr. Öğr. Üyesi Bahadır GÜLBAHAR).
42. Sucuoğlu B. Okul öncesi sınıflarda kaynaştırma ve sınıf yönetimi. Çoluk çocuk dergisi, 2008s;40-45.
43. Seferoğlu SS. Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. Bilim ve aklın aydınlığında eğitim, 2004;58:40-45.
44. Özpolat V. Toplumsal değişime dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. Değerler eğitimi dergisi, 2010;8(20):147-167 .
45. Özden Y. *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 2002.
46. Bektaş F, Nalçacı A. The relationship between personal values and attitude toward teaching profession. Educational Sciences: Theory practice. 2012;12(2):1244-1248.
47. Cüceloğlu D, Erdoğan İ. Öğretmen olmak. Final Kültür Sanat Yayınları: İstanbul, 2015.
48. Tufan E, Güdek B. Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. Türk eğitim bilimleri dergisi, 2008;6(1):25-40.
49. Dönmez C, Uslu S. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Türk eğitim bilimleri dergisi, 2013;1(11):42-63.
50. Eskicumalı A, Özden Y. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A. Yayıncılık, 2002.
51. Yalçınkaya E. Öğretmenlik Meslek Etiği, Özkan, Recep (Ed). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, Ankara. 2016.
52. Eskicumalı A. Eğitimin Temel Kavramları, Özden Y, Turan S. (Ed). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, Ankara. 2011.
53. Öksüzöğlu P. Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları. 2009), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 85 sayfa, Mersin, (Yrd. Doç. Dr. Zekai Pehlivan).
54. MEB Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi.

- Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000.
55. Özyiğit C. “Hareket”, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. İzmir: 19-21 Aralık 1991: s.77-82.
56. Sönmez V. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık, 2002.
57. Yetim A, Göktaş Z. “Gençliğin Spora Yönlendirilmesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmelerinin Rolü ve Önemi”, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale: 10-12 Mayıs 2000: s.72.
58. Çelikten M, Sanal M, Yeni Y. Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 2005;19(2):207-237.
59. Milli Eğitim Bakanlığı (2006).Müfredat Geliştirme Süreci. <http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/index.htm.s> 1502. Erişim tarihi: 15.08.2015
60. Pehlivan Z. “Ders Dışı Spor Faaliyetlerinde Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeri ve Önemi”. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 19- 21 Aralık 1991, İzmir, s.250.
61. Aracı H, Aracı Ş. Spor Bilimleri Öğretimi. Ankara. 2014.
62. Yamaner F. Beden Eğitimi ve Sporda Temel İlkeler. Bursa: Ekin Basım Yayın. 2014.
63. Karaküçük S. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Faaliyet Alanları. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları, 1991.
64. Özkan H. Türkiye de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirmek İçin Bir Model. 1999, Doktora Tezi.
65. Cihan BB. Farklı İllerde Çalışan İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi Ve Karşılaştırılması. 2011, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 124 sayfa, Ankara, (Yrd. Doç. Dr. Belgin Gökyürek).
66. Oktay A. Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi. 2020.
67. Kağan M, Yalçın S. Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi. 2019.
68. Yüksel G, Filiz S. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. 2017.
69. Başar M, Doğan M, Akan D, Şener N. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi tutumlarının belirlenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. Uşak üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 2017;10(2):287-313.
70. Özdemir O. Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. International periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic, 2017;12(4):427-444.

71. Erol Z. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. 2006, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 181 sayfa, Afyon, (Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI).
72. Erdoğan İ. Sınıf Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayınları. 2008.
73. Koparal C, Özalp İ. Yönetim ve Organizasyon.1.Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. 2013.
74. Çalık T. “Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar”, Sınıf Yönetimi, Ed: L. Küçükahmet. Ankara: Pegem Akademi. 2012.
75. Johnson DW, Johnson FP. Joining together: Group theory and group skills (6 ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1997.
76. Martin M. Classroom management: The development and evaluation of a programme on effective classroom management suitable for use in teacher education. Doctoral dissertation, University of London. 1990.
77. Ming-tak H, Wai-shing L. Classroom management. Creating a positive learning environment. Hong Kong University Press. 2008.
78. Sarıtaş M. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2006;19(1):167-187.
79. Başar H. Sınıf Yönetimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. 1999.
80. Ottekin Demirbolat A. Sınıf Yönetimi: Pekem Akademi. 2018.
81. Gürsel M. Sınıf Yönetimi. Konya: Eğitim Akademi.2011.
82. Özdemir Ç. Sınıf Yönetimi. Ankara: Ekinoks. 2007.
83. Can E, Günaydı M. Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarındaki değer unsurları: sınıf yönetimine yansımaları, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2019;8(4):3021-3053.
84. Sari İ. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Anemon muş alparslan üniversitesi sosyal bilimler dergisi, 2018;6(1):125-132.
85. Özyurt S. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Adapazarı: Değişim Yayınları. 1999.
86. Aydın A. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. 2019.
87. Küçükahmet L. Program Geliştirme ve Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2007.
88. Tutkun Ö. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. 2006.

89. Kapusuzoğlu Ş. Okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarıyla aile tutumunun çocuğun gelişim özelliklerine etkisinin değerlendirilmesi. Abant izzet baysal üniversitesi sosyal bilimleri enstitüsü dergisi, 2006(2).
90. Yılman M. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2006.
91. Brown DF. The significance of congruent communication in effective classroom management. Clearing House. 2010.
92. Bridge B. Duyguların Eğitimi. İstanbul: Beyaz Yayınları, 2004.
93. Erden M, Akman Y. Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları. 1995.
94. Underwood M. Effective Class Management, New York: Longman Inc. 1987.
95. Tatar M. Öğretmen beklentisi. Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2009;2(2):1-19.
96. Demirtaş H. Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran, Etkili Sınıf Yönetimi (s. 16). Ankara: Anı Yayıncılık. 2005.
97. Mackenzie R. Setting limits in the classroom : How to move beyond the classroom dance of discipline. CA: Prima Publishing, Rocklin,1996.
98. Hayva Z. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi. 2010, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş. 87 sayfa, (Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN).
99. Canter, L. and Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom*. USA: Canter and Associates, Inc.
100. Sayın N. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri. 2001, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
101. Ekşi H. Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilecek Önlemler. M. Gürel, Sınıf Yönetimi (s. 162-166). Konya: Eğitim Akademi Yayınları. 2011.
102. Şahin E. Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi. 2002;XV(1):341-353.
103. Erden M. Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş Yayınevi. 2008.

- 104.Özkılıç R, Korkmaz NH. Sosyal bilimler, fen bilimleri ve beden eğitimi spor öğretmenlerinin sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları. Eğitim fakültesi dergisi, 2004;17(2):281-293.
- 105.Karslı MD. Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi. Mehmet Şişman & Selahattin Turan (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s. 101-115). Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2005.
- 106.Demirel Ö. Planlamada Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 2002.
- 107.Akın U. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. 2006, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 148 sayfa, Tokat, (Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK).
- 108.Sönmez E. İlk ve Orta Okullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki. 2014, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- 109.Aydın A. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. Ankara: Tek Ağaç. 2007.
- 110.Sadık F. Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. Eğitim araştırmaları dergisi, 2004;13:89–97.
- 111.Adıgüzel, İ. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. 2016, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 134, sayfa, Rize, (Doç. Dr. Cemalettin İPEK).
- 112.Tok Ş. Öğretimin Yönetimi. H. Kıran (Ed.), Etkili sınıf yönetimi içinde (2. baskı, ss. 81-113). Anı Yayıncılık. 2005.
- 113.Celep C. Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi. 2008.
- 114.Mamur Ü. Eğitim Sistemi Eğitiyor mu, Öğütüyor mu?, *Eğitim Bilim*, 2002;5(48):16-18.
- 115.Shobe R. “Respecting diversity: a classroom management technique a survey of incarcerated adult students”, *Journal of correctional education*, Jun, (Çevrimiçi) <http://findarticles.com>, 2003.
- 116.Uyanık Balat G. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. Ankara: Eğiten Yayınevi. 2011.
- 117.Sarıçoban A. Classroom management skills of the language teachers. *Journal of language and linguistic studies*, 2005;1(1):1-15.
- 118.Akar H, Tantekin Erden F, Tor D, Şahin İT. “Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi”. İlköğretim online, 2010;9(2):792-806.

- 119.Ağaoğlu E. Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular (5. Baskı). Ed: Z. Kaya. Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2005.
- 120.Sarı H, Dilmaç B. “Sınıf Yönetiminin Temelleri”, Sınıf Yönetimi, Ed: M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç, s.70-98, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. 2004.
- 121.Yılmaz H, Sünbül AM. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları. 2003.
- 122.Yılmaz H, Sünbül AM. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları. 2003.
- 123.Çelik N. Okul-aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar. 2005, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 275 sayfa, İstanbul, (Prof.Dr. Sefer ADA).
- 124.Akan D. Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. C. Gülşen (Ed.), Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde (ss 1-19). Ankara: Anı Yayıncılık. 2010.
- 125.Sarıtaş M. Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme Ve Uygulama (Gözdengeçirilmiş 2 b.). (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayıncılık. 2001.
- 126.Sivri DG. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi. 2012, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 144 sayfa, Ankara, (Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK).
- 127.Başar M. Çocuğun Başarısında Gözardı Edilen Duyuşsal Özelliklerin Getirisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 2008.
- 128.Yaka A. Sınıf Yönetimi Modelleri. M. Yılman içinde, Sınıf Yönetimi (s. 41-42). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım. 2006.
- 129.Şentürk, H. Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 2006;48:585- 603.
- 130.Cüceloğlu D. Öğretmenim bir bakar mısın? Öğretmenin gücün üzerine. İstanbul: Final Kültür Sanat. 2020.
- 131.Milner IV HR, Cunningham HB, Delale-O'Connor L, Kestenberg EG. "These Kids Are Out of Control": Why We Must Reimagine "Classroom Management for Equity. Dallas: Corwin. 2019.
- 132.Alter P, Haydon T. Characteristics of effective classroom rules: a review of the literature. Teacher education and special education, 2017;40(2):114-127.
- 133.Yolcu H. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. 27-35. Ankara: Anı Yayıncılık. 2011.
- 134.Çalık T. Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. İ. E. Ayşegül Ataman içinde, Sınıf Yönetimi (s. 6). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2007.

- 135.Çınar G. Birleştirilmiş Sınıflarda Sınıf Yönetimi. Çavuş Şahin (Ed.), Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. Ankara: Pegem Akademi. 2010.
- 136.Taş A. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler. H. Kıran (Ed.), Etkili Sınıf Yönetimi İçinde (5. Baskı, ss. 37-44). Ankara. Anı Yayıncılık. 2009.
- 137.Özdemir ŞE. Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. (Ed. M. Çağatay Özdemir), Sınıf yönetimi, (s.75-96). Ankara: Pegem Akademi. 2011.
- 138.Şenel T, Buluç B. İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. TÜBAV bilim dergisi, 2016;9(4):1-12 .
- 139.Topçu İ. Okul İklimi ve Kültürü. Ankara: Anı Yayıncılık. 2019.
- 140.Demirbolat A. Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. (Ed. Leyla Küçükahmet), Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık. 2004.
- 141.Topses, G. Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar. İ. E. Ayşegül Ataman içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 20). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2007.
- 142.Marzano JS, Marzano RJ. The key to classroom management. Educational leadership, 2003;61(1):6-13.
- 143.Demirtaş H. Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.), Etkili sınıf yönetimi. (5. Baskı, ss. 18-22). Ankara. Anı Yayıncılık. 2009.
- 144.Zuckerman JT. Student science teachers' accounts of a well-remembered event about classroom management. Journal of science teacher education, 2000;11(3):243-250.
- 145.Terzi Ç. Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. 2001, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 159 sayfa, Eskişehir, (Doç. Dr. Coşkun BAYRAK).
- 146.Durmuş GY, Demirtaş H. Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2009;(28):121- 138.
- 147.İlgar L. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. 2007, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 237 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN).
- 148.Tezcan M. Eğitim Sosyolojisi (22. b.). Ankara: Anı Yayıncılık. 2021.
- 149.Sezer Ş. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimleri üzerine etkileri: fenomenolojik çözümleme. Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2018;33(2):534-549

- 150.Sezer F, Aktan S, Tezci E, Erdener MA. Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic*, 2017;12(33):167-184.
- 151.Aytaç A, Uyangör N. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz eğitim araştırmaları dergisi*, 2020;14(31):159-173.
- 152.Yurtal F, Yaşar M. Peer bullying in classes according to teachers' classroom management profiles. *SDU International journal of educational studies*, 2018;5(2):64-75.
- 153.Pala A. Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 2005;7(13):171 - 179.
- 154.Yıldırım C. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet akif ersoy üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 2012;4(7):119-140.
- 155.Akgün E, Yazar M, Dinçer Ç. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem eğitim ve öğretim dergisi*, 2016;1(3):1-9.
- 156.Özcan M. Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi*, 2012;2(1):73-90.
- 157.Öztürk Y, Gangal M. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları”. *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2016;31(3):593-608.
- 158.Özer F. Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları. 2013, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 99 sayfa, Elazığ, (Yrd. Doç. Dr. Necmi GÖKYER).
- 159.Gülay Ogelman H, Ersan C. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerinin çocukların akran ilişkileri üzerindeki etkisi. *Bartın university journal of faculty of education*, 2014;3(2):63-84.
- 160.Öztürk Y, Gangal M, Beşken Ergişi M. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2014;16(1):224- 238.
- 161.Demir T. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri. 2015, Ege Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- 162.Toran M, Akkuş HG. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Kastamonu eğitim dergisi*, 2016;24(4):2041-2056.

- 163.Keleş O. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 2015;1(2):361-367.
- 164.Keleş O, Yaşar M. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi. Şakir Ç. (Ed.), 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s. 376- 384), 2016. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- 165.Aküzüm C, Altunhan M. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kaynaştırma eğitimi yeterliklerinin incelenmesi. Dicle üniversitesi ziya gökalp eğitim fakültesi dergisi, 2017;(31):779-802.
- 166.Uyanık Balat G, Bilgin H, Uysal FÖ. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim ve toplum araştırmaları dergisi/JRES, 2017;4(1):114-126.
- 167.Tunçeli Hİ, Zembat R. Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi, Eğitim kuram ve uygulama araştırmaları dergisi, 2017;3(3):1-12.
- 168.Yaşar Ekici F, Günhan G, Anılan Ş. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. Uluslararası bilimsel araştırmalar dergisi, 2017;2(1):48-58.
- 169.Büyüктаşkapu Soydan, S. Alakoç Pırpır D, Öztürk Samur A, Angın DE. Pre-School teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. Eurasian journal of educational research, 2018;73:149-172.
- 170.Parpucu N, Yıldırım Polat A, Akman B. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. Eğitimde kuram ve uygulama, 2018;14(4):417-433.
- 171.Kaplan Z. Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. 2018, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 163 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Lütfü İLGAR).
- 172.Bilgin H. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Erken çocukluk çalışmaları dergisi, 2019;3(2):478-492.
- 173.Pişkin NB. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin İncelenmesi. 2019, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 126 sayfa, Kırklareli, (Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR).

- 174.Güzel İ. Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliği. 2015, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 88 sayfa, Gaziantep, (Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI).
- 175.Özdel İ. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Etkiliğini Sağlama Becerilerine İlişkin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdıkları Metaforlar. 2018, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 192 sayfa, Çanakkale, (Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜVEN).
- 176.Ölmez İ. Etkileşimli Sınıf Yönetimine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Hazır Bulunuşluk Durumlarının İncelenmesi. 2018, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 92 sayfa, Afyon, (Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KAHRAMAN).
- 177.Kakayev K. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvar Yönetimine İlişkin Yeterliklerinin Belirlenmesi. 2019, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 97 sayfa, Bursa, (Doç. Dr. Dilek ZEREN ÖZER).
- 178.Olçun H. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. 2020, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 120 sayfa, Manisa, (Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK).
- 179.Can E. Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. Açıköğretim 20 uygulamaları ve araştırmaları dergisi, 20;6(4):251-295.
- 180.Uludağ Kırçıl R, Akın Kösterelioğlu M, Kösterelioğlu İ. İlkokulda yaratıcı okuma çalışmalarının sınıf yönetimi perspektifinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi, 2021;10 (3):1137-1157.
- 181.Tal C. Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. Early childhood educ, 2010;38:143–152.
- 182.Snyder J. Low S, Schultz T, Barner S, Moreno D, Garst M, Leiker R, Swink N, Schrepferman L. The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: Mediators and treatment utility. *Journal of applied developmental psychology*, 2011;32(6):336-345.
- 183.Oliver RM, Wehby JH, Reschly DJ. Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. Campbell systematic reviews, 2011.
- 184.Djigic G, Stojiljkovic S. Classroom management styles, classroom climate and school achievement. International Conference on education and educational psychology, 2011;29:819-828.

- 185.Adeyemo SA. The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European journal of educational studies*, 2012;4(3):367-381.
- 186.Mansor AN. Eng WK. Rasul MS. Hamzah MIM. Hamid AH. Effective classroom management. *International education studies*, 2012;5(5).
- 187.Dibapile WTS. A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Educational Psychology & Counseling Publications and Other Works*. http://trace.tennessee.edu/utk_educpubs/31. 2012.
- 188.Hutchings J. Forbes PM. Daley D, Williams, ME. A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of school psychology*, 2013;51:571–585.
- 189.Mitchell MM, Bradshaw CP. Examining classroom influences on student perceptions of school climate: the role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology*, 2013;51:599–610.
- 190.Eisenman G, Edwards S, Cushman CA. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Georgia regents university the professional educator*, 2015;39(1).
- 191.Dicke T, Elling J, Schmeck A, Leutner D. Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 2015;48:1-12.
- 192.Hsing Ming, L. Ho Tang, W, Mei Ju C. Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European journal of psychological research*, 2016;3(1).
- 193.Fossum S, Handegard BH, Drugli MB. The incredible years teacher classroom management programme in kindergartens. Newyork. 2017.
- 194.Karasar N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2014.
- 195.Yüksel A. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). 2013, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 180 sayfa, Ankara, (Prof. Dr. Tayyip DUMAN).
- 196.Ünlü H, Aydos L. Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 2010;15(1):45-56.
- 197.Güven S. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 2008;177:224-236.

- 198.Özgan H, Yiğit C, Aydın Z, Küllük MC. İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. Gaziantep üniversitesi sosyal bilimler dergisi. 2011;10(1):617- 635.
- 199.Yalçinkaya M, Tombul Y. İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. Ege eğitim dergisi, 2002;1(2):1-10.
- 200.Ayar AR, Arslan R. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansının araştırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 2008;16(2):335-344.
- 201.Özdemir S, Sivrikaya K. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesi. International multilingual journal of science and technology (imjst), 2017;2(5):221-230.
- 202.İlgar L. İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. 2007, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 237 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN).
- 203.Çermik H, Doğan B, Şahin, A. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2010;28(2):201-212.
- 204.Canöz T, Ünlü İ, Uzunkol E. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. Temel eğitim, 2019;1(2):40-56.
- 205.Okçu V, Epçaçan C. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. Milli eğitim dergisi, Güz 2013:200, 71.
- 206.Bozbayındır F. Sınıfta Zaman Yönetimi. O. Sarıgöz, R. Tösten & M. Baş (Edt.), Sınıf yönetimi içinde (ss. 101-134). Ankara: Anı Yayıncılık. 2019.
- 207.Özçelik F. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlikleri Arasındaki İlişki. 2019, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 109 sayfa, Afyon, (Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKÖĞLU).
- 208.Özdemir G. Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf yönetim becerisi. IBAD sosyal bilimler dergisi, 2020;(8):336-349.
- 209.Sarı B, Bayrakçı M. Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2018;18(4):1960-1977.
- 210.Şahin Sığırtmacı G. Öğretmen ve Maarif Müfettişi Görüşlerine Göre Sınıf Yönetimi Yeterlik Algılarının İncelenmesi. 2015, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, 184 sayfa, Ankara, (Prof. Dr. Ülker AKKUTAY).

- 211.Sadık F, Akbulut T. An evaluation of classroom management skills of teachers at high schools (Sample from the city of Adana). *Procedia-Social and behavioral sciences*, 2015;191:208-213.
- 212.Kayan MF, Kozikoğlu İ. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi davranışlarını yordama gücü. *Amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2017;6(1):72-103.
- 213.Kendirci M. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2019, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 91 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR).
- 214.McDowell EE. An exploratory study of teacher attitudes toward aspects of teaching style. Miami, from ERIC database. 1993.
- 215.Bulut BN. İlköğretim Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi üni. türk eğitim bilimleri dergisi*, 2003;2(4).
- 216.Tunca Ö. Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi ve Bir Araştırma. 2010, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 174 sayfa, İstanbul, (Doç. Dr. Cem Cüneyt ARSLANTAŞ).
- 217.Topal T. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısı İle İlişkisi. 2007, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 156 sayfa, Ankara, (Prof. Dr. Tanju GÜRKAN).
- 218.Korkut K. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. 2009, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 129 sayfa, Burdur, (Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN).
- 219.Koçoğlu AM. İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. 2013, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 99 sayfa, İstanbul, (Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR).
- 220.Kutlu E. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi. 2006, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, 208 sayfa, Kayseri, (Doç. Dr. Mehmet ARSLAN).
- 221.Yeşilyurt E, Çankaya İ. Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 2008;7(23):274-295.
- 222.Ekici FY, Günhan G, Anılan Ş. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri. *Uluslararası bilimsel araştırmalar dergisi*, 2017;2(1):48-58 .

- 223.Durgun B. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği), 2010, İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- 224.Komitoğlu, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). 2009, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 267 sayfa, İstanbul, (Dr. Mustafa OTRAR).
- 225.Korkmaz A. Sınıf Organizasyonu, Sınıf Yönetimi. (L. Küçükahmet, Dü.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 2007.
- 226.Dinçer Ç, Akgün E. Developing a classroom management skills inventory for preschool teachers and the correlation of preschool teachers' classroom management skills with different variables. Education and science, 2015;40(177):187-201.
- 227.Özgün E. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin İş Motivasyonları İle Sınıf Yönetimi Becerilerini Algılama Düzeyleri Arasındaki İlişki. 2008, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 244 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Canan ÇETİN).
- 228.Bay DN. Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of pre-school teachers. International electronic journal of elementary education, 2020;12(4):335-348.
- 229.Zembat R, Küsmüş Gİ. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kastamonu eğitim dergisi, 2020;28(4):1725-1739.
- 230.Akkaş Ergün T. Öğretmenlerin Empati Yeterlikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki (Hendek Örneği). 2021, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 103 sayfa, Sakarya, (Prof. Dr. Osman TİTREK).
- 231.Durmaz C. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Okul İklimine İlişkin Algıları ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2020, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, 157 sayfa, Düzce, (Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK).
- 232.Yılmaz ZN, Aydın Ö. İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Mersin üniversitesi eğitim fakültesi, 2015;11(1):148-164.

- 233.Zengin Bağcı P. “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki. 2010, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 241 sayfa, İstanbul, (Dr. Mustafa OTRAR).
- 234.Sucuoğlu B, Ünsal P, Özokçu O. Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi özel eğitim dergisi, 2004;5(2):51-64.
- 235.Denizel Güven E, Cevher N. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2005;18(18):71-92.
- 236.Şahintaşkın Ç. Sınıf yönetimi: öğretmen adaylarının deneyimleri. Balıkesir üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi, 2013;16 (29):147-162.
- 237.Demir Aracı D. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Programdaki Etkinliklere Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. 2021, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 94 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Serdal SEVEN).
- 238.Drang, D. M. (2011).Preschool teachers’ beliefs, knowledge, and practices related to classroom management. Doctoral Candidate Thesis, University of Maryland Department of Special Education, Maryland.
- 239.Gökçe Z. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Denizli İli Örneği). 2022, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.
- 240.Perren S, Herrmann S, Iljuschin I, Frei D, Körner C, Sticca F. Child-centered educational practice in different early education settings: associations with professionals’ attitudes, self-efficacy and preoffessional background. Early childhood research quarterly, 2017;38:137-148.
- 241.Raba AA. The Challenge of classroom leadership and management facing newly appointed teachers, American journal of educational research, 2016;4(2).
- 242.Rami CA. Perceptions of first year teachers’ classroom management abilities and the mentoring experience. Arizona, Prescott Valley: Northcentral University Graduate Faculty OfThe School Of Education. 2011.
- 243.Semerci D, Uyanık Balat G. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 2018;19(3):494-514.

- 244.İpek S. Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları Ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği). 2015, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 126 sayfa, Ankara, (Doç. Dr. Cemalettin İPEK).
- 245.Ünal Z, Ünal A. The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. Online submission, 2012;5(2):41-60.
- 246.O'Brien P, Goddard R. Beginning teachers: easing the transition to the classroom. The Australian educational leader, 2006;28(1):28-31.
- 247.Podolsky A, Kini T, Darling-Hammond L. Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research. Journal of professional capital and community, 2019;4(33):1-1.
- 248.Dicke T, Parker PD, Marsh HW, Kunter M, Schmeck A, Leutner D. Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. Journal of educational psychology, 2014;106(2):569-583.
- 249.Korkut K, Babaoğlu E. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. kütahya: kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 2010;(48):585-603.
- 250.İlhan S. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki. 2011, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 75 Sayfa, Afyon, (Doç. Dr. İlhan VARANK).
- 251.Çelik NA. İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği). 2006, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, 133 sayfa, Eskişehir, (Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU).
252. Akkaya M. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2011, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans tezi, 110 sayfa, İstanbul, (Prof. Dr. Selahattin TURAN).
- 253.Turla A, Şahin TF, Avcı N. Okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Milli eğitim dergisi, 2001;151:95-101.
- 254.Taggar ITC. The Effect of Student Teaching on Teacher Efficacy Among Preservice Physical Educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University. 2006.

255. Sevce, SS. İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi. 2017, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 91 sayfa, Adana, (Yrd. Doç. Dr. Muzaffer Sencer ÖZSEZER).
256. Kaplan A. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerinin Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği). 2020, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
257. Nur, İ. (2012), Anaokullarında Örgüt İklimi İle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: (Malatya İli Örneği), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
258. Özçakır, S. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları (Düzce İli Örneği). 2007, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 120 sayfa, Bolu, (Yrd. Doç. Dr. Nevzat MİRZEOĞLU).
259. Saraç Yılmaz L, İnce L, M, Kirazcı S, Çiçek Ş. Beden eğitimi öğretmenlerinin ders zaman yönetimi davranışları ve kullandıkları öğretim yöntemleri. Gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi, 2015;10(2):3-10.

EKLER

EK -1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Hocam,

Yapılan bu görüşme sizlerin “Sınıf Yönetimi Becerilerinizin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezi veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Bilimsel bir çalışmanın verilerini toplamaya yönelik olan bu araştırmanın başarıya ulaşması sizlerin vereceği cevapların samimi olmasıyla mümkün olacaktır. Vereceğiniz cevaplar başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Verilen maddeleri içtenlikle cevaplayacağınıza inanıyor, katkınız için teşekkür ediyorum.

Melike DURMUŞ

Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaş: 20-25 Yaş (), 26-30 Yaş (), 31-35 yaş (), 36- 40 yaş (), 41-45 yaş (), 46-50 yaş (), 51 ve üzeri ()

Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()

Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

Görev Süreniz: 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 20 Yılden Fazla ()

Şuan Görev Yaptığınız Okul Türü: Ortaokul () Lise ()

Haftalık Ders Yükünüz: 15-19 Saat () 20-24 Saat () 25-30 Saat ()

Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek mi Yapıyorsunuz?: Evet (), Hayır ()

Çalıştığınız Ortamdan Memnun musunuz?: Evet (), Hayır ()

EK 2: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sınıf yönetiminin (sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon) boyutlarına ilişkin davranış ifadeleri yer almaktadır. Lütfen her bir davranış ifadesini dikkatlice okuyunuz ve değerlendirmeyi uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

Sıra No		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		1	2	3	4	5
SINIFIN FİZİKSEL DÜZENİ						
1	Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü) kontrol ederim.					
2	Sınıf içinde doğabilecek kaza ve tehlikelere karşı gerekli güvenlik önlemlerini alırım.					
3	Sınıfı fiziksel düzenlenmesinde öğrencilerin görüşlerinden yararlanırım.					
4	Oturma düzenini öğrencilerin fiziksel özelliklerini göz önünde bulundurarak düzenlerim.					
5	Derse, anlatılacak konuya ve yönetime göre uygun oturma düzeni oluştururum.					
6	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlerim.					
7	Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım.					
ÖĞRENME - ÖĞRETME SÜRECİ						
8	Öğrencilere derse ilişkin beklentilerimi açıklarım.					
9	Öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak öğrenme-öğretme sürecini düzenlerim.					
10	Öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırım.					
11	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullanırım.					
12	Derslerde öğretim teknolojilerinden faydalanırım.					
13	Dersin başında öğrencileri derse hazırlarım.					
14	Dersin hızını ve akışını öğrencilerin öğrenme düzeyine göre ayarlarım.					
15	Ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri bilgilendiririm.					
16	Derste gerektiğinde uygun dönüt, düzeltme ve ödev veririm.					

ZAMAN YÖNETİMİ					
17	Derse zamanında girip çıkarım.				
18	Zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanırım.				
19	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yaparım.				
20	Ders zamanını etkinliklere göre ayarlarım.				
21	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanırım.				
İLETİŞİM					
22	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranırım.				
23	Sınıf içinde çok yönlü (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) iletişim sağlarım.				
24	Sınıf içi iletişimde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanırım.				
25	Sınıf içi iletişimde beden dili, jest ve mimikleri kullanırım.				
26	Öğrencilerle göz teması kurarım.				
27	Sesimi etkili bir şekilde kullanırım.				
28	Demokratik bir sınıf atmosferi oluştururum.				
29	Öğrencilere güler yüzlü, hoşgörülü ve içten davranırım.				
30	Sınıftaki tüm öğrencilere eşit ve adil davranırım.				
31	Öğrencilerin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.				

DAVRANIŞ YÖNETİMİ					
32	Sınıf kurallarını, öğrencilerle birlikte belirlerim.				
33	Kuralların kısa, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.				
34	Sınıf kurallarının uygulanmasını takip ederim.				
35	İstenmeyen (olumsuz) davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale ederim.				
36	Öğrencilerin yaptıkları istenmeyen (olumsuz) davranışlar süreklilik göstermiyorsa görmezden gelirim.				
37	İstenmeyen (olumsuz) davranışlar karşısında kararlı ve tutarlı davranırım.				
38	Öğrencilerin olumlu davranışlarını öne çıkarırım.				
39	Öğrencilere isimleriyle hitap ederim.				
DAVRANIŞ YÖNETİMİ					
40	Dersin başında öğrencileri güdülerim.				
41	Sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımını teşvik ederim.				
42	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımını ders boyunca sürdürürüm.				
43	Öğrencilerin dikkati dağıldığında dikkatlerini toplayıcı etkinlikler yaparım.				
44	Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştiririm.				
45	Sınıftaki tüm öğrencilerle ilgilenirim.				
46	Öğrencilere başarı duygusunu yaşatmaya çalışırım.				

EK 4: Etik Kurul Formu

- 26) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 01.11.2022 tarih, 253660 sayılı ve "Etik Kurul Başvuruları (Melike DURMUŞ)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Spor Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Fikret ALINCAK'ın Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike DURMUŞ'un "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

ÖZGEÇMİŞ

İlköğretim ve Ortaöğretimini Ankara’da tamamladı. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Antrenörlük Eğitimi Bölümünden 2016 yılında mezun oldu. 2019 yılında Gaziantep Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü’nde antrenör olarak göreve başladı. 2020 yılında Kadriye Abdulmecit Özgözen Ortaokul’nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak göreve başladı. 2021 yılında Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.