Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeyleri*

*Ulaş Berk Özbaş[1**] & Mustafa Yunus Eryaman[2]*

Özet: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterliklerin cinsiyet, öğrenim durumu, ders verilen sınıf düzeyi ve günlük mobil ekran kullanım süresiyle ilişkisini incelemektir. Nicel araştırma yaklaşımında tarama modeline göre yürütülen çalışmanın örneklemini, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Çanakkale il merkezinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin ters maddeleri özgün puanlama anahtarına göre yeniden kodlanmış; betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve Spearman sıra farkları korelasyonu kullanılmıştır. Genel ölçek puanının iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeydedir (α=.756). Öğretmenlerin genel sınıf yönetimi yeterlik ortalaması 4.29 (SS=.28) olarak belirlenmiştir. En yüksek ortalama zaman yönetiminde (Ort.=4.72), en düşük ortalama davranış yönetiminde (Ort.=4.00) elde edilmiştir. Bonferroni düzeltilmiş değerlendirmede kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi ve genel yeterlik puanları erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrenim durumuna göre güvenilir bir farklılık saptanmamış; ders verilen sınıf düzeyinde davranış yönetimine ilişkin ham farklılık düşük alt boyut güvenirliği ve çoklu testler nedeniyle keşfedici kabul edilmiştir. Günlük ekran kullanım süresiyle ölçek puanları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Türkçe öğretmenleri, öğretmen yeterlikleri

Geliş Tarihi: 08.06.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22705812

[1] **Ulaş Berk Özbaş,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, ORCID: 0009-0001-9094-2696.

***** Bu çalışma, "Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (2024, 1. Dönem)" kapsamında "1919B012468606" proje numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

****Correspondence:** ulasberkozbas@gmail.com

[2] **Mustafa Yunus Eryaman**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-4214-1202.

Classroom Management Competency Levels of Turkish Language Teachers

Abstract: The aim of this research is to determine the classroom management competency levels of Turkish language teachers and to examine the relationship between these competencies and gender, educational status, grade level, and daily mobile screen usage time. The study, conducted using a survey model within a quantitative research approach, included a sample of 80 Turkish language teachers working in the city center of Çanakkale, selected using a convenient sampling method. Data were collected using the Teacher Candidates' Classroom Management Competency Scale. Reverse items of the scale were re-coded according to the original scoring rubric; descriptive statistics, as well as Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H, and Spearman rank correlations, were used. The internal consistency of the overall scale score was at an acceptable level (α=.756). The average overall classroom management competency score of the teachers was determined to be 4.29 (SD=.28). The highest average was obtained in time management (Mean=4.72), and the lowest average in behavior management (Mean=4.00). In the Bonferroni corrected evaluation, female teachers had significantly higher scores than male teachers in physical organization management and general competency. No reliable difference was found based on educational status; raw differences in behavior management at the grade level were considered exploratory due to low subscale reliability and multiple testing. No significant relationship was found between daily screen time and scale scores.

Keywords: Classroom management, Turkish language teachers, teacher competencies

GİRİŞ

Sınıf, sözlükte "Öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri" şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2024). Sınıf, benzeri bulunmayan, öğretmen ve öğrencilerin haftanın belirli gün ve saatlerinde birlikte yaşamaları, öğrencilerin belli bilgileri edinmeleri için oluşturulmuş bir insanlar düzeneğidir (Doyle, 1986; Thompson ve Sharp, 1994). Temel eğitim gayelerine ulaşmayı hedefleyen sınıf yönetimi; planlama, uygulama, örgütleme ve değerlendirme boyutlarındaki kavram ve kuramların sistemli bir bütünlük içinde pratiğe aktarıldığı etkinlikler çerçevesi olarak ele alınmaktadır (Erdoğan, 2001). Sınıf yönetimi, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmak için prensipler, anlayışlar, teoriler, modeller ve tekniklerin sistemli ve bilinçli olarak planlama, düzenleme, icra ve denetleme süreçlerinde uygulanmasını içeren tüm etkinliklerin bütünüdür (Erdoğan 2001; akt. Çubukçu ve Girmen 2008). Sınıf yönetimiyle ilgili araştırmalar, başarılı yöneticilerin disiplinci rollerini ön planda tutmak yerine, etkili bir öğrenme atmosferi yaratmayı hedeflediklerini ortaya koymaktadır. Bu yöneticiler, sınıfı yönetme sürecine, öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenebileceği bir ortam oluşturma perspektifiyle yaklaşmaktadırlar (Brophy, 2010). Sınıf yönetimi, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretim stratejileri ile sınıf düzenlemesi gibi tüm unsurların birleşimidir. Sınıf içi standartlar, okul ve sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tepkileri ve öğrenme sürecini iyileştiren bir sınıf atmosferinin oluşturulmasına yönelik öğretim uygulamalarını kapsamaktadır (Brophy ve Good 1994, ss. 128-165; aktaran Gürşimşek, 1999). Aydın'a (2008) göre eğitim programları, fiziksel ortam, etkili öğretmen

davranışları, iletişimin sağlanması, öğretmenin disiplin anlayışı ve sınıf yönetiminin zamanı sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin başlarında, sınıfı düzen içinde tutmak ve yönetmek eğitimcilerin mesai saatlerinin büyük kısmını kaplar. Özellikle mesleğe yeni başlayan ve tecrübesi az olan öğretmenler sıklıkla disiplin problemleriyle boğuşurlar. Buna karşın, davranış düzenlemesinde yaşanan zorluklar yalnızca acemi eğitimcilere özgü bir durum değildir; kıdemli ve tecrübeli öğretmenler de sınıf yönetimi konusunda etkili stratejilere her zaman ihtiyaç duymaktadır (Gordon, 1996; Korkut ve Babaoğlan, 2010). Brophy'nin (1988) yaklaşımına göre sınıf yönetimi salt olumsuz davranışların kontrol altına alınması değildir. Bu süreç; öğrencileri iş birliğine yönlendirerek disiplin sorunlarını azaltmanın yanı sıra, öğrenme-öğretme ortamında tüm akademik düzeyleri kapsayan ve maksimum aktif katılım sağlayan etkinliklerin tasarlanmasını ifade eder. Etkili bir eğitim-öğretim sürecinin en kritik aşaması olan sınıf yönetimi, salt kuralların uygulanmasını aşan ve çok yönlü bir uzmanlık bilgisine dayanan profesyonel bir süreçtir. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi, eğitim sisteminin genel işleyişini iyileştiren ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan artıran temel bir kaldıraç işlevi görmektedir. Dolayısıyla, mesleki yeterliliğe sahip bir öğretmenin temel sorumluluğu, sınıf içindeki dinamikleri doğru okuyarak öğrencilerinin akademik ve psiko-sosyal beklentilerini isabetli bir şekilde öngörebilmektir. Ancak bu tür bir öngörü ve proaktif yaklaşım sergilenerek, öğrencilerin gereksinimlerine tam olarak yanıt veren sağlıklı bir sınıf yönetimi iklimi oluşturulabilir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Sınıf yönetimi yeterlik becerisi kuvvetli bir öğretmenin, sınıfta disiplin problemlerinin yaşanmasına imkân sağlamaması gerektiği düşünülmektedir ve bu sayede öğrencilerin derslerden aldığı verime bir engel olan disiplinsizliği önleyerek öğrencilerin potansiyellerine ulaşma ihtimallerini arttırabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik becerisinin öğretmen öğrenci ilişkisini ve öğrencinin dersten aldığı verimi olumlu yönde etkileyebilir. Sınıftaki pozitif öğretmen öğrenci ilişkisinin, öğretmen konforunu ve öğrenci memnuniyetini artıran bir durum olduğu düşünülürken dilin doğru ve etkili kullanımı, kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından son derece önemli olan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri araştırmaya değerdir.

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki güçlü ve gelişime açık yönlerinin ortaya konulması açısından önemlidir. Cinsiyet ve öğrenim durumu gibi kişisel özellikler, ders verilen sınıf düzeyi gibi mesleki koşullar ve günlük mobil ekran kullanım süresi gibi güncel yaşam alışkanlıkları öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlik algılarıyla ilişkili olabilir. Bununla birlikte kesitsel veriler bu değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurulmasına olanak vermediğinden, elde edilen sonuçların farklılık ve ilişki düzeyinde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, öğrenim durumu ve ders verilen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını; günlük mobil ekran kullanım süresiyle ilişkili olup olmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ders verilen sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin günlük mobil ekran kullanım süreleri ile sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini betimlemek ve söz konusu yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımında kesitsel tarama modeline göre yürütülmüştür (Karasar, 2005).

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Çanakkale il merkezinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 59'u kadın, 21'i erkektir. Öğretmenlerin 75'i lisans, 5'i yüksek lisans mezunudur. Ders verilen sınıf düzeyi dağılımı 5. sınıf için 18, 6. sınıf için 17, 7. sınıf için 24 ve 8. sınıf için 21 öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Elçiçek, Kınay ve Oral (2015) tarafından öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 30 maddeden ve fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Özgün puanlama anahtarına göre nihai formdaki 16, 21, 24, 25 ve 28. maddeler ters puanlanmıştır. Alt boyutların madde sayıları farklı olduğu için betimsel karşılaştırmalarda madde ortalamaları kullanılmıştır. Bu araştırmada Cronbach alfa katsayıları fiziksel düzen yönetimi için .630, öğretimin yönetimi için .739, zaman yönetimi için .386, ilişki yönetimi için .637, davranış yönetimi için .407 ve ölçeğin geneli için .756 olarak hesaplanmıştır. Zaman ve davranış yönetimi alt boyutlarına ilişkin bulgular düşük iç tutarlılık nedeniyle ihtiyatla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra etik kurul ve Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü izinleri tamamlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı öğretmenlerin uygun oldukları zamanlarda uygulanmıştır. Veri setinde eksik ölçek yanıtı bulunmamaktadır.

Araştırmanın Veri Analizi

Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Öncelikle ters maddeler yeniden kodlanmış, alt boyut ve genel ölçek puanları hesaplanmıştır. Betimsel analizlerde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, medyan ve çeyrekler arası

değerlerden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda ilişki yönetimi ve genel puan normal dağılımdan anlamlı sapma göstermemiş; diğer alt boyutlarda normal dağılım varsayımı karşılanmamıştır. Grupların küçük ve dengesiz olması da dikkate alınarak tüm grup karşılaştırmalarında parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve öğrenim durumu karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, ders verilen sınıf düzeyi karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis sonrası ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testiyle yapılmış ve Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Günlük ekran kullanım süresi ile ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyonuyla incelenmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş; aynı değişken ailesinde yürütülen altı test için düzeltilmiş ölçüt .0083 olarak dikkate alınmıştır. Mann-Whitney U testlerinde etki büyüklüğü $r=|Z|/\sqrt{N}$ formülüyle hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada 80 katılımcının tamamına ait geçerli veri kullanılmıştır. Grup karşılaştırmaları parametrik olmayan testlerle, ekran süresine ilişkin analizler ise Spearman korelasyonuyla yürütülmüştür.

1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	59	73.8
	Erkek	21	26.3
Öğrenim Durumu	Lisans	75	93.8
	Yüksek Lisans	5	6.3
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	18	22.5
	6. sınıf	17	21.3
	7. sınıf	24	30.0
	8. sınıf	21	26.3
Ekran Süresi	1 saatten az	2	2.5
	1 saat	9	11.3
	2 saat	31	38.8
	3 saat	22	27.5
	4 saat	9	11.3
	5 saat	7	8.8
Toplam		80	100.0

Tablo 1'e göre katılımcıların 59'u (%73.8) kadın, 21'i (%26.3) erkektir. Öğretmenlerin 75'i (%93.8) lisans, 5'i (%6.3) yüksek lisans mezunudur. En yüksek sınıf düzeyi oranı 7. sınıfta (%30.0), en yüksek ekran süresi oranı ise günlük 2 saat grubunda (%38.8) görülmüştür.

2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek genelinden ve alt boyutlardan elde edilen düzeltilmiş madde ortalamaları ile iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut / Ölçek	N	Minimum	Maksimum	Ort.	SS	α
Fiziksel Düzen Yönetimi	80	3.20	5.00	4.36	.50	.630
Öğretimin Yönetimi	80	3.14	5.00	4.49	.44	.739
Zaman Yönetimi	80	3.67	5.00	4.72	.34	.386
İlişki Yönetimi	80	3.11	5.00	4.16	.49	.637
Davranış Yönetimi	80	3.17	4.67	4.00	.40	.407
Genel Puan	80	3.50	4.83	4.29	.28	.756

Tablo 2 incelendiğinde genel ölçek madde ortalamasının 4.29 (SS=.28) olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama zaman yönetimi (Ort.=4.72, SS=.34), en düşük ortalama davranış yönetimi (Ort.=4.00, SS=.40) alt boyutunda elde edilmiştir.

Genel ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .756, öğretimin yönetimi alt boyutunun katsayısı .739'dur. Fiziksel düzen ve ilişki yönetimi alt boyutları sınırda iç tutarlılık göstermiş; zaman yönetimi (.386) ve davranış yönetimi (.407) katsayıları düşük bulunmuştur. Bu nedenle özellikle son iki alt boyuta ilişkin çıkarımlar sınırlı kabul edilmiştir.

3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	U	p
Fiziksel Düzen Yönetimi	Kadın	59	46.01	4.60 [4.20-4.80]	294.50	<.001*
	Erkek	21	25.02	3.80 [3.50-4.40]		
Öğretimin Yönetimi	Kadın	59	43.39	4.71 [4.29-4.86]	449.00	.060
	Erkek	21	32.38	4.29 [4.07-4.64]		
Zaman Yönetimi	Kadın	59	42.36	5.00 [4.67-5.00]	509.50	.193
	Erkek	21	35.26	4.67 [4.33-5.00]		
İlişki Yönetimi	Kadın	59	43.75	4.22 [3.89-4.56]	428.00	.036
	Erkek	21	31.38	3.89 [3.44-4.33]		
Davranış Yönetimi	Kadın	59	39.81	4.00 [3.67-4.33]	578.50	.651
	Erkek	21	42.45	4.17 [3.67-4.33]		
Genel Puan	Kadın	59	45.35	4.37 [4.17-4.57]	333.50	.002*
	Erkek	21	26.88	4.03 [3.92-4.32]		

Bonferroni düzeltilmiş anlamlılık ölçütüne göre kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi puanları erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir (U=294.50, Z=-3.584, p<.001, r=.40). Genel yeterlik puanında da kadınlar lehine anlamlı ve orta büyüklükte bir fark bulunmuştur (U=333.50, Z=-3.130, p=.002, r=.35). İlişki yönetimindeki ham fark (p=.036) çoklu test düzeltmesinden sonra anlamlı kabul edilmemiş; diğer alt boyutlarda da anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğrenim durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Yüksek lisans grubunun küçük olması nedeniyle tam olasılık (exact) değerleri esas alınmıştır.

Tablo 4. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Öğrenim	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	U	Exact p
Fiziksel Düzen Yönetimi	Lisans	75	39.71	4.40 [3.80-4.80]	128.00	.249
	Yüksek lisans	5	52.40	4.60 [4.40-4.90]		
Öğretimin Yönetimi	Lisans	75	39.69	4.57 [4.14-4.86]	126.50	.233
	Yüksek lisans	5	52.70	4.86 [4.43-4.93]		
Zaman Yönetimi	Lisans	75	39.97	4.67 [4.67-5.00]	148.00	.450
	Yüksek lisans	5	48.40	5.00 [4.67-5.00]		
İlişki Yönetimi	Lisans	75	39.01	4.11 [3.78-4.56]	76.00	.024
	Yüksek lisans	5	62.80	4.56 [4.33-4.94]		
Davranış Yönetimi	Lisans	75	40.94	4.00 [3.67-4.33]	154.50	.523
	Yüksek lisans	5	33.90	4.00 [3.67-4.17]		
Genel Puan	Lisans	75	39.09	4.27 [4.03-4.50]	81.50	.032
	Yüksek lisans	5	61.70	4.57 [4.40-4.65]		

İlişki yönetimi (exact p=.024) ve genel puanda (exact p=.032) yüksek lisans mezunlarının sıra ortalamaları daha yüksek görünmekle birlikte bu değerler Bonferroni düzeltilmiş .0083 ölçütünü karşılamamıştır. Diğer alt boyutlarda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak güvenilir bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmamıştır.

5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ders verilen sınıf düzeyine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

Alt Boyut / Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ort.	Medyan [Ç1-Ç3]	H	p	İkili Fark
Fiziksel Düzen Yönetimi	5. sınıf	18	41.22	4.50 [3.75-4.85]	.536	.911	-
	6. sınıf	17	36.88	4.20 [3.80-4.80]			
	7. sınıf	24	41.48	4.60 [4.05-4.80]			
	8. sınıf	21	41.69	4.40 [4.00-4.80]			
Öğretimin Yönetimi	5. sınıf	18	47.86	4.64 [4.29-5.00]	4.683	.197	-
	6. sınıf	17	33.88	4.57 [4.07-4.71]			
	7. sınıf	24	36.21	4.43 [4.14-4.71]			
	8. sınıf	21	44.45	4.71 [4.21-4.86]			
Zaman Yönetimi	5. sınıf	18	42.44	5.00 [4.58-5.00]	5.414	.144	-
	6. sınıf	17	31.29	4.67 [4.33-5.00]			

	7. sınıf	24	46.79	5.00 [4.67-5.00]			
	8. sınıf	21	39.10	4.67 [4.67-5.00]			
İlişki Yönetimi	5. sınıf	18	47.61	4.28 [3.94-4.69]	2.775	.428	-
	6. sınıf	17	37.94	4.11 [3.72-4.39]			
	7. sınıf	24	41.08	4.11 [3.81-4.56]			
	8. sınıf	21	35.81	4.00 [3.56-4.44]			
Davranış Yönetimi	5. sınıf	18	34.06	3.92 [3.67-4.17]	8.966	.030	8 > 7†
	6. sınıf	17	43.09	4.00 [3.75-4.42]			
	7. sınıf	24	33.52	3.92 [3.67-4.17]			
	8. sınıf	21	51.90	4.33 [4.00-4.50]			
Genel Puan	5. sınıf	18	44.22	4.30 [4.13-4.61]	1.765	.622	-
	6. sınıf	17	34.79	4.23 [4.03-4.40]			
	7. sınıf	24	39.58	4.28 [4.04-4.53]			
	8. sınıf	21	42.98	4.37 [4.13-4.52]			

Fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi ve genel puan ders verilen sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmamıştır (p>.05). Davranış yönetiminde ham Kruskal-Wallis sonucu anlamlıdır [H(3)=8.966, p=.030]; ancak bu değer altı sonuç değişkeni için uygulanan düzeltilmiş .0083 ölçütünü karşılamamıştır.

Keşfedici ikili karşılaştırmada 8. sınıfların dersine giren öğretmenlerin davranış yönetimi sıra ortalaması 7. sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur (U=133.50, Z=-2.722, p=.006, r=.41). Bununla birlikte davranış yönetimi alt boyutunun düşük güvenirliği (α=.407) ve omnibus sonucun çoklu test düzeltmesi sonrasında korunmaması nedeniyle bu bulgu doğrulayıcı değil, keşfedici olarak değerlendirilmiştir.

6. Günlük Ekran Kullanım Süresi ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Günlük mobil ekran kullanım süresi ile ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman sıra farkları korelasyonuyla incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Günlük Ekran Kullanım Süresi ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki Spearman Korelasyonları*

Alt Boyut / Ölçek	Spearman ρ	p
Fiziksel Düzen Yönetimi	-.042	.711
Öğretimin Yönetimi	.135	.231
Zaman Yönetimi	.160	.157
İlişki Yönetimi	-.152	.178
Davranış Yönetimi	-.063	.577
Genel Puan	-.050	.662

Tablo 6'ya göre günlük ekran kullanım süresi fiziksel düzen yönetimi (ρ=-.042, p=.711), öğretimin yönetimi (ρ=.135, p=.231), zaman yönetimi (ρ=.160, p=.157), ilişki yönetimi (ρ=-.152, p=.178), davranış yönetimi (ρ=-.063, p=.577) ve genel yeterlik puanıyla (ρ=-.050, p=.662) anlamlı ilişki göstermemiştir. Katsayıların tamamının düşük düzeyde olması ekran süresi ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında belirgin bir doğrusal sıralı ilişki bulunmadığını göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerden toplanan verilerin analizlerinden hareketle öğretmenlerin sınıfın örgütlenmesi, öğretimin akışının düzenlenmesi ve sınıf içi süreçlerin kontrolü konusunda kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Bu bulgu, sınıf yönetimini yalnızca disiplin sağlamaya indirgemeyen; öğretim, ilişki, zaman ve davranış

düzenlemesini bir bütün olarak ele alan çağdaş yaklaşımlarla uyumludur. Alan yazınında da sınıf yönetiminin öğrenmeyi mümkün kılan sosyal ve pedagojik bir düzen kurma süreci olduğu vurgulanmaktadır; dolayısıyla yüksek genel puan, öğretmenlerin kendilerini bu bütüncül rol içinde konumlandırdıklarını düşündürmektedir (Brophy, 1988, 2010; Evertson ve Weinstein, 2006).

Araştırmada en yüksek ortalamanın zaman yönetiminde, en düşük ortalamanın ise davranış yönetiminde elde edilmesi özellikle dikkat çekicidir. Türkçe dersi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi çok bileşenli etkileşimler içerdiği için sınıf akışını planlama ve süreyi etkili kullanma öğretmenler tarafından daha kontrol edilebilir bir alan olarak algılanmış olabilir. Buna karşılık davranış yönetimi, öğrencilerin anlık tepkileri, akran etkileşimleri, motivasyon, sınıf iklimi ve öğretmenin anlık karar verme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle davranış yönetiminin diğer boyutlara göre daha düşük algılanması, yalnızca bu çalışmaya özgü bir durum olarak değil, sınıf yönetiminin en karmaşık boyutlarından biri olarak değerlendirilmelidir. Ada'nın (2000) sınıf yönetimini etkileyen unsurlara ilişkin çerçevesi ile Çubukçu ve Girmen'in (2008) öğretmen görüşlerine dayalı bulguları da sınıf yönetiminin fiziksel ve öğretimsel boyutlarının, davranış boyutuna kıyasla daha kolay yapılandırılabildiğini düşündürmektedir. Ayrıca kanıta dayalı sınıf yönetimi literatüründe davranış düzenlemesinin açık beklentiler, önleyici yapılandırma, olumlu pekiştirme ve tutarlı müdahale gerektirdiği vurgulandığından, bu alt boyutun görece düşük çıkması kuramsal olarak da anlamlıdır (Simonsen vd., 2008).

Kadın öğretmenlerin fiziksel düzen yönetimi ve genel yeterlik puanlarında erkek öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek puan alması, çalışmanın öne çıkan bulgularından biridir. Bununla birlikte bu sonucun özcü bir cinsiyet yorumu ile ele alınması uygun değildir. Bulguyu daha ihtiyatlı biçimde, sınıfın düzenlenmesi, araç-gereç planlama, ayrıntı yönetimi ve öz-yeterlik bildirimindeki farklılıklarla ilişkili olabilecek çok etmenli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmen öz-yeterliği kuramı da bireyin kendine ilişkin yeterlik inancının deneyim, sosyal pekiştirme ve bağlamsal beklentilerle şekillendiğini öne sürmektedir (Bandura, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda cinsiyet farkının gerçek performanstan mı, öz-bildirim kalıplarından mı, yoksa okul kültürü ve iş bölümünden mi kaynaklandığını ayırt etmek için gözlemsel çalışmalara ihtiyaç vardır.

Öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak güvenilir bir fark bulunmaması önemli bir sonuçtur. İlk bakışta yüksek lisans mezunlarının bazı boyutlarda daha yüksek sıra ortalamasına sahip olması dikkat çekse de grup büyüklüğünün son derece dengesiz olması ve çoklu karşılaştırma düzeltmesinden sonra anlamlılığın korunmaması bu sonucun temkinli yorumlanmasını gerektirir. Buradan hareketle, lisansüstü eğitimin tek başına sınıf yönetimi yeterliğini artırdığı net olarak ifade edilemeyebilir. Sınıf yönetiminin yalnızca kuramsal bilgiyle değil, yoğun sınıf içi deneyim, meslektaş desteği, okul iklimi ve yansıtıcı uygulama ile gelişen uygulamalı bir yeterliktir. Bu değerlendirme, öğretmenlik yeterliklerinin meslek içi gelişimle sürekli yeniden yapılandığını vurgulayan yaklaşımlarla da uyumludur.

Ders verilen sınıf düzeyine göre yalnızca davranış yönetiminde görülen ham farkın çoklu test düzeltmesi sonrası korunmaması ve ilgili alt boyutun güvenirliğinin düşük olması,

bu bulgunun doğrulayıcı değil keşfedici kabul edilmesini işaret etmektedir. Yine de 8. sınıf öğretmenlerinin davranış yönetiminde nispeten daha yüksek puan alması, sınav odaklılık, hedeflerin daha belirgin olması ve sınıf rutinlerinin daha netleşmiş olmasına bağlanabilir. Bu yorum, eldeki verilerle net olarak dayanak oluşturmamaktadır. Aynı biçimde günlük mobil ekran kullanım süresi ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulunmaması da "ekran süresi etkisizdir" şeklinde değerlendirilmeyebilir. Çünkü bu değişkenin yalnızca süre üzerinden ölçülmüş olması, ekran kullanımının niteliğini, mesleki amaçlı kullanımını, dijital yorgunluk düzeyini ve pedagojik teknoloji yeterliğini dışarıda bırakmaktadır. Başka bir deyişle, niceliksel ekran süresi ile pedagojik işlev eşleşmeyebilir.

Uygulamaya dönük olarak, bulgular özellikle davranış yönetimi ve ilişki yönetimi alanlarında hedeflenmiş hizmet içi eğitimlerin yararlı olabileceğini düşündürmektedir. Bu eğitimlerin genel seminer biçiminde değil, Türkçe dersinin etkileşimsel doğasına uygun biçimde yapılandırılması; sözlü katılımı yönetme, akran etkileşimini düzenleme, sınıf içi konuşma akışını dengeleme ve önleyici davranış yönetimi stratejilerine odaklanması daha işlevsel olacaktır. Gelecek araştırmalarda çok merkezli örneklemler, karma yöntem desenleri, sınıf içi gözlem verileri ve öğretmen-öğrenci görüşmelerinin birlikte kullanılması önerilebilir. Ayrıca hizmet içi öğretmenler için sınıf yönetimi ölçeğinin yeniden geçerlik-güvenirlik analizine tabi tutulması, bu alandaki sonraki çalışmaların metodolojik gücünü belirgin biçimde artıracaktır. Sonuç olarak bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde genel olarak güçlü bir öz-yeterlik algısına sahip olduğunu, ancak özellikle davranış yönetiminin desteklenmesi gereken kritik bir gelişim alanı olarak öne çıktığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(12), 1-8.

Aydın, A. (1998). Sınıf yönetimi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*(1), 1-18.

Brophy, J. (2010). Classroom management as socializing students into clearly articulated roles. The Journal of Classroom Interaction, 45(1), 41-45.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). HarperCollins College Publishers.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, (44), 123-142.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.

Elçiçek, Z., Kinay, İ., & Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 51-63. https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111014

Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Sistem Yayıncılık.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Sistem Yayıncılık.

Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*, 146–156.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, *31*(3), 351-380.

Thompson, D. ve Sharp, S. (Ed.). (1994). *Improving schools: Establishing and integrating whole school behaviour policies*. David Fulton Publishers.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12 Kasım 2024 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi, 1*(2), 96-108.

CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCY LEVELS OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Classroom management is a systematic framework where concepts and theories related to planning, implementation, organization, and evaluation are put into practice to achieve basic educational goals. Research indicates that effective classroom management is not merely about controlling negative behaviors, but rather about creating an efficient learning environment that minimizes discipline problems through student cooperation and active participation. A teacher with strong classroom management competencies prevents discipline issues, thereby increasing the likelihood of students reaching their full academic potential. Determining the classroom management competency levels of Turkish language teachers is essential for revealing their strengths and areas requiring development. The primary aim of this research is to determine these competency levels and examine whether they differ based on gender, educational status, the grade level taught, and daily mobile screen usage time.

METHODOLOGY

This research was conducted using a cross-sectional survey model within a quantitative research approach. The study's sample consists of 80 Turkish language teachers working in the city center of Çanakkale, selected through a convenient sampling method. The demographic breakdown of the participants includes 59 females and 21 males, with 75 holding a bachelor's degree and 5 holding a master's degree. Data were collected using the "Teacher Candidates' Classroom Management Competency Scale," a 30-item, five-point Likert-type instrument consisting of five sub-dimensions: physical organization management, instruction management, time management, relationship management, and behavior management. Data analysis was performed using SPSS, utilizing descriptive statistics, Mann-Whitney U tests, Kruskal-Wallis H tests, and Spearman rank correlations. Non-parametric tests were preferred for group comparisons due to small and unbalanced group sizes.

RESULTS

The findings indicate that the general classroom management competency average of the teachers is quite high, calculated at 4.29. The highest average was achieved in the time management sub-dimension (Mean=4.72), while the lowest average was observed in the behavior management sub-dimension (Mean=4.00). Based on Bonferroni-corrected evaluations, female teachers scored significantly higher than male teachers in both physical organization management and general competency scores. Educational status did not yield a statistically reliable difference in competency levels. When examining the grade level taught, physical organization, instruction, time, and relationship management did not differ significantly. While a raw statistical difference was noted in behavior management between 8th and 7th-grade teachers, this was deemed exploratory rather than confirmatory due to low

subscale reliability and multiple testing corrections. Furthermore, daily mobile screen usage time showed no significant relationship with any of the classroom management competency scale scores.

CONCLUSION

This research demonstrates that Turkish language teachers generally possess a strong sense of self-efficacy in classroom management. The lower scores in behavior management suggest that regulating student behavior is one of the most complex dimensions of the teaching process, requiring proactive structuring and consistent intervention. The significantly higher scores reported by female teachers point to potential differences in physical organization and detail management, though observational studies are needed to distinguish these self-reported patterns from actual performance differences. Additionally, possessing a master's degree or the duration of daily screen time alone does not emerge as a significant determinant of classroom management competencies. Based on these findings, it is recommended that targeted in-service training programs focusing specifically on behavior and relationship management strategies be developed for teachers.