



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ALGILANAN DİSİPLİN ANLAYIŞLARI İLE
ÖZ YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan

Gültekin TOPUZ

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2017



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİN ALGILANAN DİSİPLİN ANLAYIŞLARI İLE ÖZ
YETERLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hazırlayan
Gültekin TOPUZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul, 2017



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

.....Ortakul Öğretmenlerinin Algılanan Disiplin
.....Anlayışları ile Özyeterlilik Düzeyleri Arasındaki
.....İlişkinin İncelenmesi.....

Ad-Soyad: Gültekin TOPUZ

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar

Üye: Prof. Dr. Suat Anar

Üye: Doç. Dr. Dilara Demirkulak

Onay Tarihi: 03.07.2017.....

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER.....	2
KISALTMALAR LİSTESİ.....	6
ÇİZELGE LİSTESİ.....	7
ÖNSÖZ.....	20
ABSTRACT.....	21
ÖZET.....	22
BÖLÜM I.....	23
GİRİŞ.....	23
1.1. Problem Durumu.....	233
1.2. Problem Cümlesi.....	25
1.3. Araştırmanın Amacı.....	25
1.4. Alt Problemler.....	25
1.5. Sayıtlar.....	25
1.6. Araştırmanın Önemi.....	26
1.7. Sınırlılıklar.....	26
1.8. Tanımlar.....	27
BÖLÜM II.....	28
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	28
2.1. Disiplin Kavramı.....	28
2.2. Disiplinin Önemi.....	29
2.3. Ailede Disiplin.....	31
2.4. Okulda Disiplin.....	31
2.5. Okulda Disiplin Sağlanmasında Yöneticinin Görevi.....	32
2.6. Sınıfta Disiplin.....	33

2.7. Disiplin Problemlerine Karşı Öğretmen Tutumları	35
2.7.1. Görmezden Gelme.....	36
2.7.2. Uyarma	37
2.7.3. Göz Teması Kurma	37
2.7.4. Fiziksel Yakınlık Sağlama	38
2.7.5. Yüz İşareti Yapma.....	39
2.7.6. El ile İşaret Yapma.....	39
2.7.8. Aniden Durma ya da Sessiz Kalma.....	40
2.7.9. Dikkat Çekme.....	40
2.7.10. Derste Değişiklik Yapma	42
2.7.11. Sorumluluk Vermek	42
2.7.12. Öğrenci İle Konuşma	44
2.7.13. Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurma.....	44
2.7.14. Ödül ve Ceza	44
2.8. Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri	46
2.8.1. Sınıf Dışı Etmenler.....	47
2.8.1.1. Aile	47
2.8.1.2. Sosyal Çevre	48
2.8.1.3. Okul	49
2.8.1.4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri	50
2.8.2. Sınıf İçi Etmenler	51
2.8.2.1. Sınıf Ortamı ve Yapısı.....	51
2.8.2.2. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri	52
2.8.2.3. Öğrenci Özellikleri	52
2.9. Öğrenci disiplinini sağlamada yardımcı olabilecek bazı ilkeler	53

2.10.Öğretmen Davranışı ve Özellikleri	54
2.11.Öz Yeterlilik	56
2.11.2.Öz-Yeterliliğin Etkileri	57
2.11.2.1.Bilişsel etkisi	57
2.11.2.2.Güdülemeye Etkisi	57
2.11.2.3.Seçim Sürecine Etkisi	58
2.11.2.4.Strese Etkisi	59
2.11.3.Öz-Yeterlilik İnancının Kaynakları.....	59
2.11.3.1.Gerçekleştirilmiş Başarılı Deneyimler	60
2.11.3.2.Gözlenen Deneyimler (Davranış Modelleri)	61
2.11.3.3.Sözlü İkna	62
2.11.3.4.Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	63
2.11.4.Öz yeterlilik tipleri	63
2.11.4.1.Mücadeleci Öz Yeterlilik.....	63
2.11.4.2.Akademik Öz Yeterlilik.....	64
2.11.4.3.Öğretmen Öz Yeterliliği	65
2.11.5.Öz Yeterlik ve Öğrenci Başarısı.....	66
BÖLÜM III.....	67
YÖNTEM	67
3.1.Araştırmanın Modeli.....	67
3.2.Evren ve Örneklem	67
3.3.Kullanılan Ölçme Araçları.....	70
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	70
3.3.2.Disiplin Anlayışı Ölçeği.....	70
3.3.3.Öz Yeterlilik Ölçeği	70

3.4.Verilerin Toplanması.....	71
3.5.Verilerin Analizi	72
BÖLÜM IV	74
BULGULAR VE YORUMLAR	74
4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular	72
4.2.Araştırmanın hipotezlerine İlişkin Bulgular	80
BÖLÜM V	155
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	155
5.1.Korelasyonlar İçin Sonuç Ve Tartışma.....	155
5.2.Öz Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar ve Demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar	157
5.3.Disiplin Anlayışı Ölçeğinden Alınan Puanlar ve Demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar	161
.....	161
5.4.Öneriler	166
5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	166
5.4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	167
KAYNAKÇA	170
ÖZGEÇMİŞ.....	176
EKLER	176
EK 1	177
EK 2.....	178
EK 3.....	179
EK-4	181
EK-5	182

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt : Aktaran

vb. : ve benzerleri

Çev : Çeviri

Ed : Editör

M.E.B. : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖMDA : Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı

İDDA : İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı

EADDA : Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı

BADDA : Baskıcı ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı

Öğr. Str. : Öğretim Stratejileri

Sın. Yön. : Sınıf Yönetimi

Öğr. Kat. : Öğrenci Katılımı

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 2. 1 İstenmeyen davranışları karşısında yapılabilecek eylemler	35
Çizelge 3. 1 Öğretmen öz-yeterlilik ölçeği maddelerinin faktörlere göre dağılımı.....	71
Çizelge 4. 1 Cinsiyete ilişkin yüzde-frekans değerleri	74
Çizelge 4. 2 Yaş değişkeni ile ilgili yüzde-frekans değerleri	75
Çizelge 4. 3 Medeni hal değişkeni ile ilgili yüzde-frekans değerleri.....	75
Çizelge 4.4 Kıdem yılı değişkenine ait yüzde-frekans değerleri.....	76
Çizelge 4.5 Öğrenim durumu değişkenine ait yüzde-frekans değerleri	76
Çizelge 4.6 Ortaokul türü değişkenine ait yüzde-frekans değerleri	76
Çizelge 4.7 Kadro durumu değişkenine ait yüzde-frekans değerleri.....	77
Çizelge 4.8 Branş değişkenine ait yüzde-frekans değerleri.....	77
Çizelge 4.9 Okul türü değişkenine ait yüzde-frekans değerleri.....	78
Çizelge 4. 10 Hizmet içi eğitim değişkenine ait yüzde-frekans değerleri.....	78
Çizelge 4. 11 Tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine ait yüzde-frekans değerleri ..	79
Çizelge 4. 12 Sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alt boyutu toplam puanlarına ait standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri.....	79
Çizelge 4. 13 EADDA, ÖMDA, BADDA ve İDDA alt boyutlarına ait puanların standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri	80
Çizelge 4. 14 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	81
Çizelge 4. 15 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	82

Çizelge 4. 16 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	83
Çizelge 4. 17 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	84
Çizelge 4. 18 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	85
Çizelge 4. 19 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	85
Çizelge 4. 20 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	86
Çizelge 4. 21 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	86
Çizelge 4. 22 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.	87
Çizelge 4. 23 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.	87
Çizelge 4. 24 Öz yeterlilik ölçeği toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	88
Çizelge 4. 25 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	88
Çizelge 4.26 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları..	89
Çizelge 4. 27 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları..	89
Çizelge 4. 28 Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	90

Çizelge 4. 29 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	91
Çizelge 4. 30 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	92
Çizelge 4. 31 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	93
Çizelge 4. 32 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	94
Çizelge 4. 33 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	95
Çizelge 4. 34 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	96
Çizelge 4. 35 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	97
Çizelge 4. 36 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	98
Çizelge 4. 37 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.	98
Çizelge 4. 38 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	99

Çizelge 4. 39 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	99
Çizelge 4. 40 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	100
Çizelge 4.41 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	100
Çizelge 4. 42 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	101
Çizelge 4. 43 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	101
Çizelge 4. 44 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	102
Çizelge 4. 45 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	102
Çizelge 4. 46 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	103
Çizelge 4. 47 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	103
Çizelge 4. 48 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçları	104

Çizelge 4. 49 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	104
Çizelge 4. 50 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	105
Çizelge 4. 51 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	105
Çizelge 4.52 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	106
Çizelge 4. 53 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	106
Çizelge 4. 54 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	107
Çizelge 4.55 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	107
Çizelge 4.56 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	108
Çizelge 4. 57 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	108
Çizelge 4. 58 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	109

Çizelge 4. 59 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	109
Çizelge 4. 60 Öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	110
Çizelge 4. 61 Öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	110
Çizelge 4. 62 Öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	111
Çizelge 4. 63 Öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	111
Çizelge 4. 64 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	112
Çizelge 4. 65 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	113
Çizelge 4. 66 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	114
Çizelge 4. 67 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	115
Çizelge 4. 68 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	116

Çizelge 4. 69 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	116
Çizelge 4. 70 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	117
Çizelge 4. 71 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	117
Çizelge 4. 72 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	118
Çizelge 4. 73 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	119
Çizelge 4. 74 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	120
Çizelge 4. 75 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	120
Çizelge 4. 76 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	121
Çizelge 4. 77 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	121
Çizelge 4. 78 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	122

Çizelge 4. 79 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	123
Çizelge 4. 80 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	124
Çizelge 4. 81 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	125
Çizelge 4. 82 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	125
Çizelge 4. 83 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları.....	126
Çizelge 4. 84 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	127
Çizelge 4. 85 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	128
Çizelge 4. 86 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı ölçeği puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	129
Çizelge 4. 87 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	130
Çizelge 4. 88 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	131

Çizelge 4. 89 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	132
Çizelge 4. 90 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları.....	133
Çizelge 4. 91 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonuçları	134
Çizelge 4. 92 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonuçları	135
Çizelge 4. 93 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	136
Çizelge 4. 94 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	136
Çizelge 4. 95 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	137
Çizelge 4. 96 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	137
Çizelge 4. 97 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	138

Çizelge 4. 98 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	138
Çizelge 4. 99 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	139
Çizelge 4. 100 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	139
Çizelge 4. 101 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	140
Çizelge 4. 102 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	140
Çizelge 4. 103 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	141
Çizelge 4. 104 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	141
Çizelge 4. 105 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	142
Çizelge 4. 106 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	142
Çizelge 4. 107 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	143

Çizelge 4. 108 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	143
Çizelge 4. 109 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	144
Çizelge 4. 110 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	144
Çizelge 4. 111 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	145
Çizelge 4. 112 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	145
Çizelge 4. 113 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	146
Çizelge 4. 114 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	146
Çizelge 4. 115 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	147
Çizelge 4. 116 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	147
Çizelge 4. 117 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar.....	148

Çizelge 4. 118 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	148
Çizelge 4. 119 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	149
Çizelge 4. 120 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	149
Çizelge 4. 121 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	150
Çizelge 4. 122 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için uygulanan ilişkisiz gruplar t testine ait sonuçlar	150
Çizelge 4. 123 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	151
Çizelge 4. 124 Disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	151
Çizelge 4. 125 Disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar.....	152
Çizelge 4. 126 Disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar	152
Çizelge 4. 127 Disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan kruskal wallis-h testine ait sonuçlar.....	153

Çizelge 4. 128 Disiplin anlayışı ölçeği alt boyutları ile öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan pearson korelasyon analizinin sonuçları 153

Çizelge 4. 129 Öz yeterlilik ölçeği alt boyutları ile disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan pearson korelasyon analizinin sonuçları 154

Çizelge 4. 130 Disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanlar ile öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi 154

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin disiplin kavramına yükledikleri anlam ailede başlamakta, okul yaşantılarında ve öğretmenlerinin gözlemleyerek şekillenmektedir. Daha sonra ise üniversitede alınan eğitimlerinde katkısı bulunmaktadır. Meslek hayatına başladıktan sonra ise disiplin konusunda yetkin olmayan öğretmenler deneme yanılma yolunu kullanmaktadırlar. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler olaylara nasıl yaklaşacağını, problemlerle nasıl baş edeceğini daha iyi bilmektedirler.

Bu araştırma ile disiplin ve öz yeterlilik kavramları arasındaki bağın iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca bir başka amaç ise öz yeterliliğin geliştirilmesi için verilmesi gereken eğitimlerin planlanması ve disiplin anlayışına sağlayabileceği katkılar için farkındalık oluşturmaktır.

Tezimi hazırlarken yardımcı olan eşim Beyza TOPUZ'a, oyunlarına yeterince katılamama üzülse de anlayış gösteren Zeynep TOPUZ'a, beni yetiştiren aileme ve saat farkı gözetmeksizin yardım eden tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Anketlerimi uygularken yardımcı olan Canan Şahin GÖREGE, Kemal SUBAŞI, Halil ÖNGE, Nurullah YAKUT ve diğer okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu çalışmanın tüm çocuklarımızın daha iyi bir eğitime ulaşmasına katkı sağlamasını temenni ederim.

ABSTRACT

The meaning that teachers ascribe to the idea of discipline begins to form in the family and takes shape through the school life and by observing their teachers. Later on, their education of university contributes to this process. After taking up of career, teachers who are not competent in discipline tend to improve themselves by trial and error. Teachers with high self efficiency level have a better capacity to approach situations and deal with problems.

This study aims to reach a better understanding of the bond between discipline and self efficiency. Another goal is to create an awareness for the planning of the trainings to improve self efficiency and the contribution it can provide to the understanding of discipline.

I am deputed to present special thanks to my wife Beyza TOPUZ, who assisted me during the process and to Zeynep TOPUZ, who showed understanding although she was upset as I could not join her in her playtimes as often as I wanted to, and to my family raised me, and to my thesis advisor, Asst. Prof. Mustafa OTRAR, who assisted me regardless of the time difference.

I thank to Canan ŞAHİN GÖREGE, Kemal SUBAŞI, Halil ÖNGE, Nurullah YAKUT and all my colleagues and supervisors who helped me in application of the surveys. I hope that this study contributes in providing a better education for our children.

ÖZET

Öğretmenlerin sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için öncelikle uygun ortamın sağlanmış olması gerekmektedir. Bunu sağlamanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Disiplin sınıfı yönetmek için yardımcı olan bir araçken, doğru disiplin anlayışı kullanılmadığında eğitimi engelleyen bir faktör haline gelebilmektedir. Öğretmenler genel olarak demokratik ya da otoriter disiplin anlayışından birini benimsemektedirler. Öğretmenin öz yeterlilik düzeyinin yüksek olması sınıftaki eğitim öğretim atmosferini iyileştiren önemli bir faktördür. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler istenilen sonuca ulaşma ve eğitim ortamını düzenleme konusunda daha etkindirler. Bu araştırma da ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı algıları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için İstanbul İli Anadolu Yakası'nda Üsküdar İlçe'sinde yer alan özel ve devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışması yapılmıştır. Araştırma yapılırken ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma Üsküdar'daki M.E.B.'e bağlı olan 20 ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme ise tesadüfi oransız küme örnekleme modeli kullanılarak seçilen 410 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sırasında kişisel bilgi formu, Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve aynı zamanda geçerlik ve güvenilirliği yine aynı araştırmacılar tarafından yapılmış olan 24 soruluk "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" ile Şimşek (2000) tarafından geliştirilen 14 soruluk "Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında SPSS.15 programından yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar kullanılarak öğretmenlerin disiplin anlayışı algısı ile öz yeterlilik düzeyi arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bulunmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda Öz yeterliliğin Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Öz yeterlilik, Öğretmen öz yeterliliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tez'in bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesnei, alt problemlerine, sayıltılarına, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin disiplin anlayışlarının öz yeterlilik algıları ile ilişkisi değerlendirilerek; ilgilenen kurum ve kişilerin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda sınıf mevcutları giderek azalmaktadır. Tabiki istenen düzeye ulaşması yıllar alacaktır. Ancak buna karşılık olarak sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının giderek arttığı görülmektedir. Öğretmenler sınıf içi disiplini sağlamada genellikle geleneksel yöntemleri tercih etmeye devam etmektedirler. Öğretmenlerin sınıfta yer alan öğrencileri derse dahil etme konusunda yeteneklere sahip olması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 993.794 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2016). Üniversitelerde bölüm dersleri dışında eğitim bilimleri adı altında mesleki formasyon dersleri verilmektedir. Bu dersleri bazı öğretmenler lisans eğitimiyle birlikte, bazı öğretmenler ise tezsiz yüksek lisans adı altında mezun olduktan sonra almaktadırlar. Bu dersler arasında sınıf yönetimi ve disiplini içeren birçok konu yer almasına rağmen uygulama da ciddi sıkıntılar oluşmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, sosyal medyanın çocuklar üzerindeki etkisinin artması öğretmenlerin işini oldukça zorlaştırmaktadır. İnternetin kullanılma sıklığı artarken, bu sıklık içinde de sosyal medyaya girilme oranı yükselmektedir. Morgan Stanley (2004)'in yapmış olduğu bir araştırmaya göre; diğer iletişim araçlarıyla karşılaştırıldığında 50 milyon kullanıcıya ulaşma sürecinin radyonun 38 yıl, televizyonun 13 yıl, internetin ise 5 yıl olduğu saptanmıştır (Kara ve Özgen, 2012, s:196).

Öğretmenlerin ders sırasında karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşın gösterdikleri tepkiler

farklı olabilmektedir. Başar (2014)'a göre öğretmenin, kendi davranışları konusunda, öğrencilerle karşılaştığı ilk birkaç gün içerisinde, onların yargılarını alması iyi olur. Herhangi bir ders sonunda onları o derste rahatsız veya hoşnut eden davranışları yazdırabilir. Bunların sonuçları, kendisinin öğrencilerce nasıl algılandığını gösterebilir. Bu sayede öğretmen disiplin anlayışını belirleme konusunda süreci hızlandırabilir.

Öz yeterlik bireyin yeteneklerinden ziyade bu yeteneklere olan inancıyla ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz yeterliğin önceki deneyimler, dolaylı yaşantılar, olumlu dönütler gibi durumlardan beslendiğini de söylemek mümkündür (Yıldırım ve İlhan, 2010). Öz yeterliliğin etkinliklerin seçimi, güçlüklerle mücadele, çaba gösterme ve performans üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001'den Uysal ve Kösemen, 2013, s.217). Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunu tespit etmek bu çalışmanın bir diğer yarısını oluşturmaktadır.

Bakioğlu (2009)'na göre iletişim teknolojileri; geleneksel uzmanlık alanlarını ve öğretmenlerin üstlendiği rolleri birbiri ardına yok ederken, öğretmenlerin çalışma koşulları ve onlardan istenenler değişmektedir. Bugün üniversitelerde öğretmenlere, konularında uzman olmaları öğretilmektedir ancak önümüzdeki on ya da yirmi yıl içerisinde söz konusu uzmanlığa uluslararası teknoloji sayesinde ulaşılabilecektir. Bundan dolayı öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanma zorunluluğu her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmada İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan Üsküdar ilçesinde yer alan özel ve devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin algılanan disiplin anlayışlarıyla öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışmanın temel amacı ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışlarını belirleyerek, öz yeterlilik düzeyleri ile bu anlayışlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamaktır. Bu amaçla, disiplin anlayışları ve öz yeterlilik temel kavramlarına değinilmiş, ardından ortaokul öğretmenleri üzerinde araştırma yapılarak, öğretmenler tarafından algılanan disiplin anlayışlarının öz yeterlilikleri arasındaki ilişkisi vurgulanmıştır.

Aydın (2015)'a göre sınıfın temel ögesi olan öğrencilerin dışlandığı ortamlarda kuralların etkili olması beklenemez. Öğretmenin sınıf içinde sorun yaşamaması için bu kuralları nasıl uygulayacağı konusunda yeterliliğe sahip olması gereklidir. Eğitimde kalitenin artması için öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin yetişmesini sağlamak gerekmektedir. Mevcut yapıda yer alan öğretmenlerin eksik noktaları ise hizmet içi eğitimlerle tamamlanmalıdır. Bundan dolayı

ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliliklerini ne düzeyde olduğunu ölçmek oldukça önemlidir. Öğretmenlerin düşüncelerinin alınmasının hizmet içi eğitimlerin planlanmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul ’da görev yapan öğretmenlerin algılanan disiplin anlayışları ile mesleki öz yeterlilikleri arasındaki ilişki nasıldır?” **şeklinde belirlenmiştir.**

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı algılarıyla mesleki öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da cevap aranacaktır:

1.4. Alt Problemler

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve öz yeterlilikleri;

- cinsiyet değişkenine göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- yaş değişkenine göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- medeni hale göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- kıdem yılına göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- öğrenim durumuna göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- ortaokul türüne göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- kadro durumu değişkenine göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- branşa göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- okul türü göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- hizmet içi eğitime göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?
- tanımlanan disiplin anlayışına göre gösterdikleri farklılık anlamlı mıdır?

1.5.Sayıtlar

Araştırmada kullanılan anketlerin ve kişisel bilgiler formunun öğretmenler tarafından gerçek görüşlerini ve düşüncelerini yansıtacak şekilde dolduracakları varsayılmıştır.

1.6.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerine yönelik yapılmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders verdiği öğrenci grubu 10-14 yaş aralığındadır. Bu dönem aralığında ergenliğe giriş yapmaktadırlar. Yavuzer (2006)'e göre ergenlik dönemindeki bireyler anne babalarının etkilerinde kurtulduğunda, yeni bir modele gereksinim duyarlar. Öğretmenin çoğunlukla bu görevi üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmen'in sınıf içinde öğrencilerle kuracağı etkileşimin tarzı disiplin anlayışıyla ilişkilidir. Öğretmen öz yeterlilik düzeyini artırdığında yaşadığı disiplin sorunlarının azalacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyini artırmaya yönelik eğitim programlarında ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinde, üniversite yönetimlerine, hizmet içi eğitim planlama sürecine, okul yönetimlerine işlevsel ve somut bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ülkemizde yapılacak olan öz yeterlilik ve disiplin ile ilgili araştırmalara katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.7.Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakasında Üsküdar ilçesinde özel ve devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
- 3.Elde edilecek bilgiler, ankette uygulanacak sorularla ile sınırlı tutulmuştur.
- 4.Araştırma, yapılacak istatistiksel çözümlenmelerle sınırlı tutulmuştur.

1.8.Tanımlar

Disiplin: Demir (2013. s.70)'in Tosun (2002)'den aktardığına göre bir insan topluluğunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla konulan kurallar, yargılar ve bunların yerine alınan tedbirlerdir.

Öz Yeterlilik: Öz yeterlik inancı, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Bandura 'ya göre öz yeterlik, yeteneklerimizle ilgili inancımıza dayanır ve amaçlarımıza ulaşmak için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000'den, Akt: Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007, s.254).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sınıfta dersin verimli bir şekilde işlenebilmesi için öğrencilerin ilgilerinin ders üzerinde toplanması gerekmektedir. Bunu sağlamanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Ancak okulda ve sınıfta disiplin sorunları yaşandığında öğretmenin işi giderek zorlaşmaktadır. Günümüzde dikkati etkileyen etmenlerin sayısının giderek artmasından dolayı sınıf ortamında öğrenmesinin gerçekleşmesi de aynı oranda zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olurken aldıkları disiplin ve sınıf yönetimi eğitiminin pekte etkili olmadığı süreç içinde yaşanan sıkıntılardan anlaşılmaktadır. Bu bölümde disiplin kavramı, disiplinin önemi, ailede, okulda ve sınıfta disiplin üzerinde durulmuştur.

2.1. Disiplin Kavramı

Birçok bilim insanı disiplin kavramını farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Disiplin sözcüğü Latince’de “dicipulus” sözcüğünden gelmekte ve bu sözcüğün kökünü öğrenme anlamına gelen “disco” oluşturmaktadır. Çoğu zaman ceza ve sert tutumları çağrıştıran bu kavram aslında sanıldığı gibi zorlama, ceza verme, baskı altına alma anlamlarına gelmemekte, eğitim, öğretim, bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenmek ve uygun biçimde yaparak başarmak anlamını taşımaktadır (Halis, 2005’ten ve Aydın, 2001’den akt: Malak, 2012, s.7).

Yılmaz (2007)’ın Binbaşoğlu (1991)’ndan aktardığına göre disiplin kavramını, “Eğitim Sözlüğü” nde şu şekilde tanımlamıştır:

- Düzensizlik, karışıklık ya da güçlükler karşısında, o etkinliğin, ısrarlı ve etkin bir biçimde izlenmesi.
- Öğrenci davranışlarının, ceza ve ödül aracılığıyla yetkisel (otoriter) bir biçimde doğrudan denetimi.

- Olumsuz anlamıyla: Etkilerin, çoğu kez, “hoş olmayan” ve “acı veren” bir biçimde engellenmesi.
- Bir bilgi dalı.
- Zihinsel ya da fiziksel yeteneklerin, tutumların geliştirilmesi amacıyla tasarlanan bir ders

Disiplin, sistemin işleyişine belirlilik, kararlılık kazandırır ve belirsizliğin yarattığı rastlantısallığı, bilinmeyişin verdiği rahatsızlığı önler. Disiplin kavramının anlamında birlik sağlanmasında güçlük çekilse de herkes disiplinin gereğine inanmakta, başarıya giden yol olarak tanımlamaktadır (Bayrak, 2012’den akt: Kahraman ve Karacan, 2013).

Disiplin, yalnızca uyulması gereken kurallar listesi değildir. Amaçlı etkinlikler, uygun çevre, birlikte çalışma alışkanlığı, kendi kendini kontrol gibi kavramları disiplin tanımı için önemlidir. Disiplin yaşanmalı, gözlenmeli ve yerine getirilmelidir. Bu yapılacak etkinliğin devamı ve amacı için gereklidir (Küçükahmet, 2006).

Aydın (2015)’in Thompson (1996)’dan aktardığına göre disiplinin anlamı cezalandırma değildir. Latince’de “eğitmek” anlamına gelen disiplin, gençlere daha çok kendilerini anlamalarını ve kontrol edebilmelerini, kuralları sevgi ve açık ilkelere uygulamayı öğretmek için kullanılmaktadır.

2.2. Disiplinin Önemi

Öğrenmenin güçlü olmasını isteniyorsa, öğrenci öğretmen ilişkisinin de güçlü olmasının sağlanması gerekir. Öğretmenin öğrenciyle sağlıklı ilişki kurabilmesinin sahip olduğu bilgi düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Okutan (2015)’in Eggen ve Kauchak (1994)’tan aktardığına göre öğretmenler disiplin problemleriyle baş etme yolları konusunda geleneksel ve az bilgiye sahiptirler. Her öğretmenin kendince oluşturduğu stratejiler vardır. Bu stratejilerin bir kısmı öğretmenler odasında bir kısmı da sınıfta öğrencilerle etkileşim sürecinde oluşur. Her öğretmen öğrenci disiplininde kendi yöntem ve stratejilerini oluşturur. Sınıf yönetimi ve disiplin konusunda öğretmenlerin öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri bilgi birikimi oldukça sınırlıdır. Daha birkaç yıl öncesine kadar öğretmen eğitiminde “sınıf yönetimi” adında bir dersin dahi olmaması bu eksikliğin somut bir göstergesidir. Öğretmenlerin ortaya çıkan yeni problemlerle

ve süregelen eski problemlerle nasıl baş edecekleri konusunda bilgilendirilmeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri etkili bir disiplin politikasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Aydın (2015)'in Charles (1996)'tan aktardığına göre disiplin, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini öğrenmelerine yardım ederek öğretmenin zaman üzerindeki müdahale gereksinimini azaltmaktadır. Öğretmenler, farklı disiplin tekniklerini uygularken, yalnızca istenmeyen davranışların sona ermesini değil; aynı zamanda öğrencilerin kendisinin disiplini içselleştirmelerini ve bunu sınıf ve başka yerlerde göstermelerini ümit ederler.

Akbaba (2006)'ya göre eğitim-öğretim sürecinde başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden birisi de motivasyondur. Öğrencinin eğitim faaliyetlerinde başarıya ulaşabilmesi için etkinliklerde motivasyonun olması şarttır. Günümüzde öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada sıkıntı yaşadığı ve davranışları kontrol etmekte zorlandığı düşünülürse, buradaki temel sebeplerden birinin motivasyon olduğu görülebilir.

Küçükahmet (1999)'e göre her öğretmenin disiplin anlayışı birbirinden farklıdır. Bir öğretmene göre sorulan soruya cevap veren bir öğrenciden ayağa kalkma şartı aranırken, diğer bir öğretmen için çocuğun oturarak ya da ayakta cevap vermesi önemli değildir, cevabı doğru vermesi yeterlidir. Başka bir öğretmen göre de bu tür zorlamalar öğrenci ile iyi ilişkiler kurmayı engellemektedir. Anlaşılacağı üzere bir öğretmenin disiplin anlayışı diğerine uymamaktadır. Disiplin öğrencinin yalnızca bilgi ve becerisini artırmaya değil, aynı zamanda tüm kişiliğinin gelişmesine yönelik olmalıdır. Öğrenciler bu ortamlarda pek çok konuda tutum ve davranış geliştirirken bir yandan da kendi kendini disipline etmesini öğrenmektedir.

Erzurum ve Kır (2011)'in Başaran (1996)'dan aktardığına göre disiplin temel olarak öğrenciye davranışlarını denetleme ve değerlendirme amacı taşımaktadır. Yeterlilik kazanma aşamasında öğrenciye eylemlerin doğruluğu ve yanlışlığı hakkında okulun yardımcı olması gereklidir. Bundan dolayı okulun istenen davranışı öğretmesi öğrenciyi izlemesi gerekmektedir.

2.3.Ailede Disiplin

Kırsal kesimden kentlere, özellikle de büyük kentlere göçle birlikte, ailelerin yapısı da değişmiştir. Çalışan nüfus kompozisyonu değişerek, kadın nüfusunun işgücüne katılım oranı artmaktadır. Kadın nüfusun işgücüne katılmasıyla birlikte, ikili öğretim yapan okullara devam eden öğrencilerin günün belirli bir bölümünü bir yetişkin denetiminden uzak olarak geçirmeleri sorunu ortaya çıkmıştır. Okulun ikincil işlevlerinden biri olan “çocuk bakıcılık” açısından okul yetersiz kalmıştır. Aileler ise çocukların fiziksel ihtiyaçlarını güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiştir. Anne-baba ve bir veya birkaç çocuktan oluşan aile, çocuğun okul dışında kaldığı süre içinde çocuğun ihtiyaçlarının karşılanacağı ve davranışlarının; ne yaptığının kontrol edebileceği koşulları sağlayamamıştır (Okutan, 2012).

Anne baba arasındaki ilişki tarzı ailenin disiplin anlayışını belirlemekte ve öğrencinin okuldaki davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Güven (2012)’e göre sadece anne babaların çocuklarına karşı tutumları değil, anne babanın arasındaki ilişki de çocuk davranışı ve kişiliğinin gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Tartışmanın çok olduğu, huzun olmadığı aile ortamlarında yaşayan çocuklar yaşadıkları olumsuzlukları sınıf ortamına yansıtmaktadırlar. Bu nedenle sınıf yönetimi sadece sınıf ortamıyla sınırlı olan bir konu değil, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkilenebileceği sınıf dışı faktörleri de içeren bir konudur.

2.4.Okulda Disiplin

Okulda disiplinin sağlanabilmesi için okulda yer alan bileşenlerin görüşlerine başvurulmalı ve rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Okulda disiplin derken sadece öğrenci davranışları anlaşılmalıdır. Okulun giriş kapısı bile disiplin üzerinde etkili olabilmektedir. Okulda disiplinin sağlanabilmesi için okul kurallarının net bir şekilde belirlenmesi, bu kuralların öğrenci yararına olduğu, neden gerekli olduğu öğrencilere net bir şekilde anlatılmalıdır.

Her ülke, her eğitim kurumu genel ve kendine özgü şartları göz önünde bulundurarak okulda disiplini sağlamak için, uyguladığı çeşitli kuralları ve bu kurallara uyulmamasının sonuçlarını, açık bir şekilde maddeler haline getirmeli ve bunları görevlilere, öğrencilere ve ailelerine mektup, öğrenci toplantısı ve el kitabı vasıtasıyla bildirmelidir. Ada ve Çetin (2006, s.21)’in Meyers ve Pavlas (1989)’dan aktardığına göre, kuralları periyodik olarak bildirmeyi, bununda özellikle öğrenciler yaz ve kış tatilinden döndükten sonra olmasını tavsiye etmektedir.

Okul yönetiminin yetenekli olması ve sürekli kaliteyi arttıracak arayışlar içinde olması gerekmektedir. Başar (2016)'a göre sınıfın yönetimindeki uygunluk, okul yönetim kalitesine bağlıdır. Çünkü, olanakların üretilmesi, dağıtılması, kullanılması, düzeni okulun yönetim kalitesine göre değişmekte bu kalite de aynı oranda sınıfın yönetimine yansımaktadır.

Okul içerisinde yapılan etkinlikler sırasında öğrencilerin zarar görmesini okulda ve sınıfta belirlenen kurallar engelleyebilir. Okutan (2011)'a göre okulda belirlenen kurallar etkinliklerin bölünmesini, fiziksel yaralanmaların olmasını veya okuldaki eşyaların zarar görmesine neden olacak bireysel hareketlerin önlenmesini sağlar, keyfi davranışları sınırlandırır.

2.5.Okulda Disiplin Sağlanmasında Yöneticinin Görevi

Okulda Müdür ve yardımcılarının öğrencilere yaklaşım şekli disiplinin sağlanmasında oldukça etkilidir. Yönetici denilince eğitim kurumlarında ilk olarak okul müdürleri gelmektedir. Okul müdürlerinin öğrenciler için model oluşturması gerekmektedir.

Bursalıoğlu (1972)'na göre eğitim sistemimizde yöneticiler tayinle geldiklerinden kurumun başı olarak kabul edilirler. Yani resmi yetkilerle donatılmışlardır. Bunların başarılı olmaları sosyal ve teknik yeterliklerle desteklenmelerine bağlıdır. Sosyal yeterlikten kasıt, grubun desteğini alma; teknik yeterlik ise müdürün bilgi e becerisine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1972'den akt: Ada ve Çetin, 2006, s.90).

Okul müdürlerinin ve diğer yöneticilerin okul disiplinini sağlama konusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Aksak noktaları tespit ettiklerinde ya da öğretmen ve öğrenci tarafından kendilerine bir talep ulaştığında gerekli önlemleri almaları ve sorunu çözmeleri gerekmektedir. Aşağıdaki okulların özellikleri, okulda disiplin sorunlarına neden olmaktadır (Gottfredson, 1989). Bunlar (Cemaloğlu, 2007, s.12):

- Kurallar, öğrencilere açıkça ifade edilmemişse,
- Öğrenciler kuralların gerekçeleri üzerine ikna edilmemişse,
- Öğrenciler kurallara uymaya zorlanıyorsa,
- Öğrenciler kuralları bilmiyorsa,

- Okul yöneticisi ve öğretmenler, kuralların etkin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip değilse,
- Okul yöneticisi kuralların uygulanması konusunda pasif tutumlar sergiliyorsa,
- Öğretmenler, okul yönetimi ve veliler arasında iş birliği yoksa,
- Öğretmenler duyarsız ve tutarsız davranıyorsa,
- Okulda öğretim uygulamaları yeterli değilse,
- Okulun kaynakları yetersizse

2.6.Sınıfta Disiplin

Sınıfta disiplin sağlanmadığı sürece eğitimin tam anlamıyla gerçekleştiğinden bahsedilemez. Ada ve Çetin (2006, s.127)'in Tan (1992)'dan aktardığına göre öğretmen sınıftaki öğrencileri tanıdığında, öğrencilere de kendilerini tanımaları için fırsat verildiğinde sınıfı yönetebilmenin en önemli şartlarından biri sağlanmış olur. Öğrenci karar verirken kendi yapısını, toplumun özelliklerini bilmelidir.

Çankaya (2011, s.308)'nın Türnüklü (2006)'den aktardığına göre aynı sınıf ortamında bir araya gelen öğrencilerde kültür, sosyoekonomik düzeyi, kişilik, gereksinim, algı, tutum, seçim farklılığı bulunmaktadır. Bu kadar farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin, aynı sınıf ortamını sorunsuz biçimde paylaşmaları oldukça zordur. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının anlaşılması, daha iyi öğrenme ve öğretme süreci için bir gereklidir.

Ada ve Çetin (2002)'e göre disiplin sınıftaki sosyal düzeni sağlamakta ve derste ölçülü davranış kurallarını da belirlemektedir. Okul disiplini ve sınıf disiplini birbiri ile bağlantılıdır. Hesapçioğlu (1998), bu bütünlük çerçevesinde disiplin kavramını okul ve sınıf düzeyinde: “Okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılan öğrencilerin davranışlarını tabii, şuurlu bir düzen ve ahenk içerisinde yürütme tedbirlerine okul disiplini denir” diye tanımlamaktadır.

Beydur (2010)'un Akar (2002)'dan aktardığına göre sınıf, öğretmen ve öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirildiği bir alandır. Sınıfın sahip olduğu fiziksel yapı ve sosyo-psikolojik ortam, öğrenci davranışlarını yakından etkiler.

Sınıf disiplinini sağlama, öğretimin amacına ulaşması için bir zorunluluktur. Fakat bu, öğretmenin sınıfta sıkıyönetim uygulaması, öğrencilerin de heykel gibi durmaları anlamına

gelmemektedir. Çağdaş öğretimde öğrencinin belirli bir ölçüde bağımsızca karar vermesini sağlamak esastır. Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri önemlidir (İlgar, 2005).

Öğrenciler kendi davranışları için sorumluluk almaya cesaretlendirilmelidirler. Bu yaklaşım, etkili bir pozitif öğrenmeyi sağlayan sınıf ortamı disiplinini esas fonksiyon olarak görür. Her okulun içerisinde bulunmuş olduğu sosyal çevre birbirinden farklı olduğu için bu doğaldır. Sorunların okulu ve sınıfı olumsuz bir şekilde etkilememesi için öğretmen-öğrenci ve velilerin iş birliği içerisinde çalışmalarında yarar vardır. Öğretmen sınıfta disiplini sağlamak için çeşitli yöntemler kullanabilir (Ada ve Çetin, 2016, s.12).

Balay ve Sağlam (2008)'in Bull ve Solity (1996)'den aktardığına göre olumsuz olan davranışları zayıflatıp en aza indirmek, olumlu olan davranışları ise güçlendirmek, sınıf yönetimin temel gereklerindedir. Çocuklar birbirlerinden çok farklı davranışlar gösterirler. Bu davranışlardan bazıları özellikle öğretmenlerin dikkatini çekerken; bazıları da duruma göre istenmeyen türde davranış olarak görünebilir. Bu durum öğretmenlerin farklı disiplin anlayışlarıyla da ilişkilidir. Balay ve Sağlam (2008)'in Tertemiz (2000)'den aktardığına göre bazı öğretmenler soru sorduğunda öğrencinin ayağa kalkmasını beklerken bazı öğretmenler için ayağa kalkmak değil soruya doğru cevap verilmesi önemlidir.

Stephan ve diğerlerine (2002) göre öğretmen fiziksel çevreyi, sınıf planını ve ders hazırlamayı önde gelen bir değer olarak görür. Bunların en önemlisi, öğrencilerin yeteneklerini eşleme ve müfredat programının performansıdır. Müfredat programı, öğrencinin ilgisini ve yeteneğini ortaya çıkarmalıdır. Uygulamada öğretmenler azarlama yerine övmeyi ve teşvik etmeyi tercih etmelidirler.

Ada ve Çetin (2016)'in Cotton (1990)'dan aktardığına göre özellikle Amerikan sınıflarında, sınıf aktivitelerinin akışını bozan ve öğrenmeyi geciktiren pek çok yanlış davranış vardır. Yaklaşık olarak sınıfta zamanın yarısı gerekli aktivitelere harcanırken, diğer yarısı da disiplin sağlamakla geçmektedir.

Başar (2014)'a göre öğrencide görülen olumsuz davranışlar şu üç nedenden kaynaklanmaktadır. Buna göre,

I. Öğrencinin nasıl davranacağını bilmediğinden dolayı olumsuz davranış sergiler, bu durumda öğrenciye doğru davranışın ne olduğunun öğretilmesi gerekir.

II. İkinci durumda öğrenci yapması gereken davranışın ne olduğunu bilmektedir, ancak uygun zamanı kestiremez, bu durumda öğrenciye uygun zamanın ne olduğunun işaret edilmesi gerekir.

III. Öğrenci yapması gereken davranış ve zamanı bilir, fakat arada bir unutabilir. Bu yüzden öğrenci çoğunlukla yanlış yaptığının farkında olmayabilir. Bu durumda öğrenciye, kendini yönetmesi için gereken yolların öğretilmesi gerekir.

2.7. Disiplin Problemlerine Karşı Öğretmen Tutumları

Öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilediğinde öğretmenlerin yapabileceği eylemler şöyle sıralanabilir:

Çizelge 2. 1 İstenmeyen davranışları karşısında yapılabilecek eylemler

Küçük yanlışlarını görmezden gelmek	Ara vermek
Kışkırtıcı eylemleri bilmez davranma	Konuşmak
Göz ilişkisi kurmak	Ayrıcalık ve haktan yoksun bırakmak
Yaklaşmak	Sınıfta alıkoymak
Uyarmak	İstedigini yapmamak
Azarlamak	Ailesi ile ilişki kurmak
Yerini değiştirmek	Anlaşma yapmak
Gülmeceyi kullanma	Fiziksel olmayan ceza vermek
Sözü değiştirme	

(Elrod ve Terrel, 1991; Smith, 1990; Hoover, 1990, akt: Başar, 2014)

Yılmaz (2008)'in Türnüklü ve Yıldız (2002)'dan aktardığına göre davranış yönetimi, özellikle sınıf ortamında kaçınılmaz olarak ortaya çıkan istenmeyen davranışlara doğru stratejilerle müdahale etme gerekliliği, öğretmeni, sınıf yönetiminin kritik bir ögesi haline getirmektedir. Çünkü şu ana kadar içerisinde istenmeyen davranışların bulunmadığı bir sınıf ortamından söz edilemediğine ve oradaki istenmeyen davranışlar da kendiliğinden ortadan kaybolmayacağına göre, öğretmen müdahalesi gerekiyor demektir.

Karşılaşılan davranış problemlerine karşı öğretmenler şu şekilde yöntemlere başvurumaktadırlar.

2.7.1.Görmezden Gelme

Öğretmen öğrencinin yaptığı davranışın altında yatan sebepleri hızlı bir şekilde analiz edebilmeli ve buna göre tepki gösterme ya da görmezden gelme konusundaki tercihi doğru olarak kullanmalıdır. Yanlışlıkla olan bir olay için verilen gereksiz bir tepki ileriki dönemlerde daha büyük olayların oluşmasına neden olabilmektedir.

Öztürk (2012)'e göre öğretmen öğrenciyi grup içinde görmezden geldiğinde onun zor duruma düşmesini engellemiş olur. Birey haksız olsa bile (özellikle kasıtlı olmayan ve geçici olarak meydana gelen davranışlar için) grup içinde zor duruma düşmemek için kendisini savunur ve o kişiye karşı kızgınlık duyar. Bu, öğrencinin gelecekte yapacağı davranışlara yönelik olarak zemin hazırlayabilir. Elbette, yaptığı her davranışın karşılığında mutlaka bir ceza ödeyen kişi yaptığı her davranışta daha dikkatli davranacaktır. Görüşü buna karşılık öne sürülebilir. Ancak bu tip bir durumla karşı karşıya gelen bireyler çoğunlukla, bu davranışlarından dolayı pişmanlık duyarlar ve o davranışı bir daha yapmamak için çaba gösterirler. Özellikle öğretmenin bu davranışından dolayı öğrencileri sıkıntıya sokmaması durumunda, öğretmenlerin ona hoşgörülü davrandığını hisseder ve olumsuz davranışları yapmama noktasında daha dikkatli davranmada bir artış gözlemlenebilir.

Başar (2014)'a göre görmezden gelmek sorunlarla uğraşmak ve onları görmekten daha iyidir. Eğer sorun hemen olup bitmişse ve ortamın fazla bozulmasına neden olmamışsa onu söndürür ve sorunun büyütülmesini önler.

Başar (2014)'ın Brophy (1988)'den aktardığına göre sınıf ortamını bozan davranışlardan daha çok akademik etkinlikleri dikkate alan öğretmenler sınıf ortamında daha etkilidirler.

Ancak, görmezlikten gelme, öğrencinin “Öğretmen bu davranışa bir tepki vermedi, o halde bu davranış olumsuz değil tekrar edilmesinde bir sakınca yok.” Şeklinde düşünmesine yol açıp, davranışın yapılma sıklığında bir artış meydana getirebilir mi? Bu soruya cevap verebilmek için, davranışı yapan kişi ve davranışın kasıtlı olarak yapıp yapılmadığı önemlidir. Öğretmen kasıtlı olarak davranışın yapıldığını fark ettiğinde görmezden gelirse davranışta artış meydana gelebilir. Fakat bu davranışı yapan kişi çoğunlukla, problem davranışlara sahip bir öğrenci olarak görülüyor ve yaptığı davranıştan sonra rahatsız oluyor ve bu rahatsızlığını belli ediyorsa, o davranış dikkatsizlikten kaynaklanmıştır ve görmezlikten geldiğinde daha sonra tekrar etme ihtimali oldukça zayıftır (Öztürk, 2012).

2.7.2. Uyarma

Öğrenciler bazen bazı istenmeyen davranışları farkında olmadan bilinçsizce yapabilirler. Bilincinde olma derken kastedilen yaptığı davranışın farkında olmak yani anlayabilmektir. Bazen öğrenciler davranışı bilebilir ancak anlamayabilir. Öğrenciler, özellikle ergenlik dönemindekiler farkında olmadan bazı davranışlar yapabilirler ve yetiştikleri kültürden dolayı doğru olmayan birtakım bilgiler edinmiş olabilirler. Uyarma hem davranışın ne olduğunu bildirir hem de anlamayı sağlar. Öğretmenler yanlış davranışla karşılaştıklarında bunun bilinçli olmama ihtimalini göz önünde bulundurmalı, kasıt aramamalı ve peşin yargıya varmamalıdır. Başar (2014)'ın Doyle (1986)'dan aktardığına göre vaktinde yanlış olan davranışı fark eden öğretmen sınıftan haberdardır. Bu diğer öğrenciler tarafından anlaşıldığında, olabilecek yanlış davranışlar için önleyici etki oluşturur.

Korkmaz (2014)'e göre Öğretmen, öğrencinin masasına, eşyalarına, omzuna dokunarak varlığının farkına vardırabilir. Bu uyarı yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda ise “sözlü uyarı” yöntemi kullanılmalıdır. Sözlü uyarı, öğretmenin disiplini bozan davranışlarla karşılaştığında, bu davranışı yapan öğrenciyi ya da genel olarak sınıfın tamamını sözlü olarak uyarmasıdır.

Öğretmenlerin sınıfta uyarı yöntemini kullanırken;

- İstenmeyen davranışı yapan öğrencinin uyarılması,
- İstenen davranışın açıklanması (Kuralımız, alıştırmalar zamanında bitmeli),
- İstenmeyen davranışın sonucunun belirtilmesi (Teneffüste bitirmelisin),
- Uyarının kısa tutulması,
- Derste istenen davranışta bulunan öğrencilere memnuniyetin belirtilmesi,
- Problem davranışta bulunan öğrenci davranışını değiştirirse ona da memnuniyetinin belirtilmesi,
- Aynı anda birden fazla uyarı verilmemesi, ilkelerine dikkat etmeleri gerekmektedir.

2.7.3.Göz Teması Kurma

Öğrenciler üzerinde en etkili yöntemlerden biriside göz teması kurulmasıdır. Başar (2014, s.202)'ın Barker (1987)'dan aktardığına göre göz teması kurulduğunda istenmeyen davranışı gerçekleştiren bireyle iletişime geçilmiş olunur ve arada ilgi ve sıcaklık oluşur.

Öğretmen göz teması kurma yöntemini kullandığında diğer öğrenciler farkına bile varmadan müdahalede bulunmuş olur. Devam eden bir davranışı, ders akışı bozulmadan durdurmada etkili yollardan biri davranışı yapan birey ile göz kontağı kurmaktır. Göz kontağı kurmak sadece göz göze gelmek anlamında değildir. Öğretmen zaten, öğrencilerin derse dikkatini çekmek için onlarla göz kontağı kurmaktadır. Burada kastedilen, göz iletişimini davranışı yapan bireyle bir süre devam ettirmek ve aynı zamanda “bu davranıştan rahatsız olduğunu ve hemen sona erdirilmesi arzusunu duyduğunu” belirten bir yüz ifadesini de bu iletişime eklemektir. Bu göz iletişiminde, öğrencinin gönderilen mesajı alması beklenir. Dolayısıyla bu sözlü olmayan mesaj alışverişi, sadece öğrenciyle öğretmen arasında oluşacağından, diğer öğrenciler bunun farkında olmayacak ve dersin akışı bozulmayacaktır (Öztürk, 2012).

İpşir (2002)’e göre iletişimde bulunulan kişiyle göz teması kurmak ona önem verildiğini sözsüz şekilde karşıdaki kişiye iletir. Öğretmen öğrencileriyle göz teması kurduğunda ve bunu beden duruşu ile desteklediğinde hem anlattıklarının önemli olduğu konusunda mesaj verecek hem de öğrencilerin konuya odaklanmalarını daha kolay sağlayacaktır.

Ergen (2009)’e göre sözsüz iletişim kullanıldığında en etkili kanal gözlerdir. Öğretmen göz temasıyla iletişimi başlatabilir, sürdürebilir veya bitirebilir. Öğretmen öğrenciyle konuşmak istediğinde göz teması kurar ve konuşmayı bitirmek istediğinde göz temasını keser. Öğretmenler genellikle göz temasını soruyu hangi öğrencinin cevaplandırabileceğini, ödevini tamamlamayan ve dersi izlemeyen öğrenciyi fark etmek amacıyla kullanırlar. Bunun yanında göz teması, davranış değişikliği amacı ile de kullanılabilir.

Öğretmenlerin, sınıfta ders anlatırken kısa sürelerle, mümkün olduğunca her bir öğrenci ile ayrı ayrı göz teması kurması gerekmektedir. Öğretmen problem davranışlar olmasa da öğrencilerin hepsiyle, yönlendirici, geribildirim verici göz teması kurmalıdır. (Başar, 2014, s.167).

2.7.4.Fiziksel Yakınlık Sağlama

Göz kontağı kurmak istemeyen ve olumsuz davranışını devam ettiren bir öğrenci için uygulanabilecek yöntemlerden birisi öğrencinin oturduğu yerin yakınına gitmektir. Öğrenci öğretmenin yakınına geldiğini hissederse olumsuz davranışı sürdürmeyi bırakacaktır. Fiziksel yakınlığın etkisini artırmak için, öğretmen sunu esnasında vurguların tonunu artırabilir. Bu da rahatsızlık hissi

veren bir mesajın öğrenciye ulaşmasını sağlayarak, fiziksel yakınlığın etki gücünü artıracaktır (Öztürk, 2012, s.187).

Öğretmen ders sırasında öğrencilerin bulunduğu alana doğru ilerlerse öğrencilerin davranışlarında değişiklik gözlenecektir. Öğretmen bu sayede diğer kısımları da göz teması ile kontrol etmesi mümkün olabilmektedir. Bu açılardan fiziksel yakınlık sağlama oldukça etkili bir yöntemdir.

Başar (2014, s.203)'ın Tierno (1991)'dan aktardığına göre Öğretmenin derse devam ederken öğrenciye yaklaşması, olayların farkında olduğunu hissettirir. Aynı zamanda göz temasıyla da bu yakınlığı izlemesi gerekir.

2.7.5.Yüz İşareti Yapma

Öğretmenler bazen yüz işaretlerini istenmeyen öğrenci davranışlarını uyarmak için kullanmaktadırlar. İnsanlar hüzünlenme, şaşırma, gülme öfkelenme ve beklentiye girme gibi ifadeleri yüzleriyle belirtirler. İstenmeyen davranışın durdurulması için öğretmenler yüzleri, başları ve dudakları ile bazı mesajları iletebilirler (Yılmaz, 2008).

Göz teması kurulduktan sonra tamamlayıcı bazı yüz işaretlerinin yapılması öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin göz kırpma, “yaptığının farkındayım”, hafif eğilen baş işaretiyle desteklenirse “devam et”, göz kapaklarının yukarı kaldırılması “lütfen yapma, onaylamıyorum” anlamlarına gelir (Başar, 2014).

2.7.6.El ile İşaret Yapma

Öğretmenler ders sırasında öğrencileri yanına çağırmak, istenmeyen ya da onaylanmayan davranışı sonlandırmak, doğru davranışı onaylamak gibi nedenlerden dolayı el işaretlerini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrenci daha önceden birkaç defa daha uyarılmışsa “bu son” anlamına gelen parmak sallama hareketiyle davranışın kesinlikle istenmediğini ifade edilebilir.

Öğretmen, ders akışını bozmak istemediği durumlarda, sözel olmayan stratejilerden biri olarak el-parmak işaretlerini istenmeyen davranışlara karşı uyarıcı nitelikte kullanabilir. Özellikle “vazgeç” mesajını güçlendirmek, istemeyen davranışın durdurulmasına kesinlik

katmak için el parmak işaretlerinden yararlanmak mümkündür (Celep, 2000, s.154; Türnüklü-Yıldız, 2002a; Çelik, 2003, s.174'den akt: Yılmaz, 2008).

2.7.8.Aniden Durma ya da Sessiz Kalma

İstenmeyen davranışların giderilmesinde kullanılan bir diğer sözel olmayan yol ise, dersin akışı (öğretmenin sunumu) esnasında öğretmenin aniden susması ve sessiz kalmasıdır. Sessiz kalma davranışı istenmeyen davranışın birkaç farklı noktada oluşması durumunda tamamının birlikte önlenilmesi için önerilir. Çünkü diğer sözel olmayan uyarma yöntemleri bu durumda pek etkili olmaz. Birkaç nokta ile göz kontağı kurma, fiziksel olarak yakın olma veya dokunma mümkün değildir (Öztürk, 2012, s.188).

Öğretmenin mümkün olduğu kadar sınıf içinde hareket etmesi ve sınıfı dolaşması olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bunun için öncelikle sınıf sıra düzeni uygun değilse sınıf ortamında düzenleme yoluna gitmelidir. Öğretmenin sınıf içinde dolaşırken aniden durması önce durduğu alanın çevresinde yer alan öğrencilerin daha sonra ise diğer öğrencilerin dikkatinin kendi üzerinde toplanmasını sağlayacaktır.

Yılmaz (2008)'in Güçlü (2001)'den aktardığına göre öğretmen sınıfta hareket etmeli, sınıf uygun ise gezmelidir. Gezerken aniden durmak ya da hareketini durdurmak suretiyle öğretmen, bunu, istenmeyen davranışa karşı bir tepki mesajı olarak kullanabilir. Çünkü devam eden durumdan farklı bir uyarıcı ortama katıldığında, dikkatlerin genel olarak uyarıcı üzerinde toplanması beklenir.

Sınıfın dikkatini toplamada kullanılan yollardan bir tanesi, değişikliktir. Devam eden durumdan farklı bir uyarıcı ortama girdiği zaman, dikkatler genel olarak bu uyarıcı üzerinde toplanır. Bir yaya kaldırımında normal yaya trafik akışı devam ederken, bir kişinin durarak belli bir noktaya bakması oradakilerin birçoğunun o noktaya dikkatinin çekilmesini sağlar (Öztürk, 2012, s.188).

2.7.9.Dikkat Çekme

Öğrencilerin ders sırasında dikkatleri dağılabilmektedir. Öğretmenin böyle bir durumda ortamda bazı değişiklikler yapması gerekmektedir. Güzel (2014)'in Başar (2009)'dan aktardığına göre dikkat çekme yöntemi problem davranışın derecesine göre dolaylı ya da doğrudan olmak üzere iki şekilde kullanılabilir. Dolaylı olarak dikkat çekme, problem

davranışı yapana değil başkasına söylenen, ama hedefi problem davranış olan uyarılardır. Dolaylı dikkat çekmenin etkisiz kaldığı durumlarda doğrudan dikkat çekme yaklaşımı kullanılmalıdır. Burada, sınıfta toplantılar düzenlenerek, problem olan davranışın neden yanlış olduğu konusunda ortak bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmalıdır. Dikkat çekme yönteminin etkili olabilmesi için, davranışın ortaya çıktığı koşullarda ve anında uygulanması gerekir.

Öztürk (1999)'e göre öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin yaptığı dikkat çekme faaliyetleri iki ana başlıkta incelenebilir.

1.Dersin başında yapılacak olan faaliyetler, 2. Ders süresince yapılan faaliyetler.

Dersin başında yapılan dikkat çekme faaliyetleri

Genel uyarılmışlık hâli oluşturma

Beklenti oluşturma

İhtiyaçlarını öğrencilere duyurma

Ders Süresince Yapılan Dikkat Çekme Faaliyetleri

Uyarıcıların fiziksel özelliklerini düzenleme

Uyarıcıların yeni olmasına çabalama

Uyarıcıları basit ve sade kılma

Bireyin geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurma

Uyarıcıların sunulmasında değişken yapıları kullanma

Hareketli olma

Fiziksel ortamın özelliklerini düzenleme

Sorular sorma

Önemli bilgileri tekrar etme

2.7.10. Derste Değişiklik Yapma

Ders içinde yapılan değişiklikler dersi monotonluktan kurtaracak ve etkinliklere katılan öğrenci sayısını artıracaktır. Bu değişiklik problem oluşturan öğrencinin yerinin değiştirilmesi şeklinde olabileceği gibi, ders işleniş şeklinin değiştirilmesi de olabilir.

Başar (1999)'ın Tingstrom (1990)'dan aktardığına göre sınıfta etkinliklere katılmak istemeyen öğrenci sorun oluşturur ve başka öğrencilerinde kopmasına neden olabilirler. Bu öğrencilerin etkinliklere katılmama nedenlerini ortadan kaldıracak bazı düzenlemeler gereklidir. Eğer problemin şiddeti artmış, ders geri planda kalmış, öğrenciler mantıkları yerine duygularına göre hareket ediyorsa derste ara verilmesi gerekebilir.

2.7.11.Sorumluluk Vermek

Başar (2014)'a göre öğrenciye bir sorumluluk verildiğinde sınıf artık onun için ilginç bir yer haline gelir ve istenmeyen davranışlara yönelmez. Öğrenci iyice tanındıktan sonra ona özet çıkarttırmak, rapor yazdırmak ve sınıfın ışığının açılıp kapatılması v.b. gibi görevler verilmesi istenilmeyen davranışın değiştirilmesinde kullanılabilir.

Öğretmen sınıfta yaramazlık yapan öğrenciye başkanlık görevini verip onu izlerse ve onun öncelikle örnek davranışlara yönelmesini sağlarsa istenmeyen davranışları engelleyebilir. Sınıf başkanlığı gibi görevlerin yanında öğrencilere ödev kontrolü, kitaplık ve pano sorumluluğu gibi görevler de verilebilir.

Başar (2014)'ın Tierno (1991)'dan aktardığına göre öğrencilerin en az karşı geldiği davranışlara ödev verilmesi ve görevlendirme verilebilir. Öğrenciler ödevleri ve verilen görevleri yaparak arkadaşları tarafından beğenilebilir. Verilen ödevin ceza olarak algılanmasına karşı öğretmen dikkatli olmalıdır.

2.7.12.Öğrenci İle Konuşma

Başar (2014)'a göre öğrenci ile konuşulurken olay kişiselleştirilmemeli, bireyler söz konusu edilmemeli, istenmeyen davranışın üzerinde durulmalı, davranış yapıldığında ya da yapılmadığında ne gibi değişiklikler olacağı örneklerle açıklanmalı ve onların mantığına seslenilmelidir. Böyle bir yöntem kullanıldığında davranışı daha göstermemiş ama eğilimi olan öğrencilerde etkilenir. Yöntem uygulanırken baskıya ve azarlamaya değil, davranış sonucunda neler olabileceği gösterilmeli, öğrencilerin bilincine seslenilmelidir.

Bilinçlenmenin daha kolay olması için öğrencilerin amaçları hatırlaması ya da hatırlatılması gerekir (Cangelosi, 1988; Lemlech, 1988'ten akt: Başar, 2014, s.207).

Öztürk (2012)'e göre öğrenci üzerinde sözel olmayan uyarıların etkisi yok ise istenilmeyen davranışın durdurulması için gerekli olan yöntemlerden birisinde öğrencinin sözel olarak uyarılmasıdır. Farklı şekillerde sözel uyarı yapılabilir. Bu uyarılar öğrenciye soru sorulması, öğrencinin ismiyle uyarılması ya da kuralların hatırlatılması şeklinde olabilir. Öğretmen öğrenciye soru sorduğunda ve cevap istediğinde öğrenci otomatik olarak derse dönmek zorunda kalacaktır. Öğrenci ismiyle uyarıldığında ise ders akışının bozulmaması ve dersin devam etmesini sağlamak gerekmektedir. Öğrenci üzerinde bu iki yöntem işe yaramadığında ise okul kuralları ve sene başında sınıf ile birlikte belirlenen kuralların öğrencilere hatırlatılması gerekmektedir. Öğretmenin kuralları etkili uygulamadığını bilen öğrenciler bu esnekliği fark ettiklerinde kurallara uymamaya başlarlar. Dolayısıyla kurallara uyma konusunda istenilen verim elde edilemez.

Öğrenciler ile konuşulurken onların arkadaşları içinde ya da birebir görüşmede kaba davranılması öğrencilerin daha fazla disiplin sorunu oluşturmalarına neden olabilmektedir. Kounin (1970)'e göre öğrencilerin duygularında sarsılma yaratan unsurlardan biri onlara kaba davranılmasıdır. Başar (2014, s. 207)'in Brophy (1988)'den aktardığına göre davranışın bilincine vardırma konusunda öğrencisi ile yalnızken konuşan bir öğretmenin, sınıftaki arkadaşlarıyla birlikte konuşan öğretmenlere göre etkisi daha fazladır.

Başar (2014)'e göre öğretmen öğrenciyle konuşurken dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz.

- Konuşma dersin aksamasına neden olacaksa, sınıfın dışında konuşulması gerekir.
- Öğrenciyi görüşmeye çağırırken diğer öğrenciler fark etmemelidir.
- Görüşme için seçilen zaman öğrenci içinde uygun olmalıdır.
- Konuşma için uygun alanlar; yöneticinin odası, rehberlik odası ya da diğer öğrenciler çıktıktan sonra sınıf olabilir.
- Öğrenci ile okuldan sonra birlikte yürüyerek de konuşabilir.
- Uygun olan yöntem seçilirken öğrencilerin yaşı, psikolojisi ve olayları algılama durumu, duygusal halleri, öğretmenin durumu ve davranışın türüne dikkat edilmelidir.

- Öğretmen öğrenci ile konuşurken kapalı olmayan bir ortam tercih edilmeli yalnız olamamaya özen gösterilmelidir. Öğrencinin niyeti kötü ise bu durumu kullanmaya çalışabilir. Görüşmede rehberlik uzmanının ya da okul yöneticisinin bulunması uygun olur.

2.7.13.Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurma

Öğretmenin her zaman öğrenciyle yaşadığı problemleri kendi başına çözmesi mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda ilk olarak rehberlik servisiyle irtibata geçmesi gerekir. Ama sorun daha ileri boyutlarda ise öğretmenin okul yönetiminin ve rehberlik servisinin de yardımını alarak aile ile görüşmesi gerekebilir.

Aksoy (2012)'a göre ailenin sınıf kuralları ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Aileye bir liste sunulmalı ve bu listede kurallar ve yaptırımlar yer almalıdır. Bu sayede öğretmenlerin veliler tarafından haksız yere suçlanmasının önüne geçilmiş olunur. Curwin ve Richard (1999)'a göre bütün disiplin sistemlerinde merkezde kurallar yer alır. Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlendiğinde, uygun bir şekilde ifade edildiğinde, sunumu uygun yapıldığında, okul yönetimiyle ailenin desteği alındığında etkisi daha fazla olur (Okutan, Aksoy ve diğerleri, 2003'ten akt: Aydın, 2006).

Okul ile aile arasındaki kültür farklılıkları bulunduğu için, ev ortamında hoş görülen bazı davranışların okul ortamında hoş görülemeyeceğinin aile ile görüşülmesi öğrenciyle sorun yaşanmasını önler. İstenmeyen davranışlarda çoğunlukla neden ailede yer alır. Öğretmenin aileyle yardımlaştığında, öğrencinin aile içinde kötü davranışlar ile karşılaşmasının nedeni olmaması gerekir. Öğretmenin aileyi tanıması gerekir (Başar, 2014, s.210).

Aydın (2006)'ın Charles (1996)'dan aktardığına göre öğrencilerin disiplin sistemi geliştirilirken ve yürütülürken işin içinde olması, aileye ve okul yöneticilerine de planın iletilmesi gerekir. Öğretmen de planı uygularken olumsuz tutum sergilememelidir.

2.7.14. Ödül ve Ceza

Ceza, suç olarak kabul edilen bir davranış sonucunda öğrenciye uygulanabilir. Suç da okulun içinde ya da okulun dışında öğrencinin disiplin yönetmeliğinde belirtilen davranışlardan birini yapmasıdır (Oğuzkan, 1974, s.56'dan akt: Ada ve Çetin, 2006, s.49).

Ödül konusunda öğretmenin açık ve tutarlı olması, öğrenciler arasında ayırım yapmamaya özen göstermesi gerekir. Öğretmen ödül dağılımını yaparken çalışkan olanlara, erkek

öğrencilere ve kız öğrencilere, uslu olanlara ya da herhangi bir özelliğinden dolayı bazı öğrencilere ayrıcalıklar tanırrsa ödül beklenen olumlu sonuçları veremeyecektir. Böyle uygulamalar sınıfta öğrenciler arasında iş birliği havasını da engelleyebilir. Ödül sadece başarılı olan öğrenciler yanında diğer öğrenciler açısından teşvik özelliği taşımaktadır. Ödül için kategoriler düzenlenirken düşük kapasitedeki öğrencilerin de başarısını değerlendirmesi sağlanmalıdır (Özden, 2012).

Uygun davranışların pekiştirilmesi için ödül, uygun olmayan davranışların sonlandırılması içinde ceza kullanılır. Ödülün ve cezanın öğrencinin davranışına yön vermesi, davranışı yapılandırması gerekir. Uygulamada tutarlı olunmalıdır. Öğrencinin davranışı beğenildiğinde onun haz duymasını sağlayan pekiştireçler ödül kapsamındadır. Ödül kapsamındaki davranışlara gülümsemek, dokunmak, saçını okşamak, sözle onaylamak ve sorumluluk vermek gibi övgüler örnek olarak verilebilir. Öğrenci uygun olmayan davranış sergilediğinde öğretmen öğrencinin hoşuna giden şeyleri alıkoyar ya da ona hoşuna gitmeyecek işleri yaptırır (Özyürek, 2007'den akt: Sezer ve Sadioğlu, 2013).

Ada ve Çetin (2006, s. 53)'in Özen (2001)'den aktardığına göre ödül bir davranışın tekrar ortaya çıkması için verilen ve o davranışın anne-baba ve öğretmen tarafından onaylandığının bir göstergesi olarak algılanabilir. Ödül yiyecek, araç-gereç, gezmeye götürme v. b. olabileceği gibi, “bravo”, “harika”, “çok güzel” v.b. sözel içerikli de olabilir. Övmek, onaylamak, takdir etmek bir ödül kriteri olarak kabul edilebilir. Özellikle baba ve annenin çocuklarına verebileceği ödüllerin en büyüğü takdirdir. Ödül takdir edilmediğinde, bazen çocuk için anlamsız olur, çocuk hangi olumlu davranış için ödüllendirildiğini bilemez, dolayısıyla ödül de etkisini kaybeder. Bunun için, ödül verilirken hangi davranışın karşılığı olduğunu açık bir dille belirtilmesi ve davranışın takdir edilmesi önemlidir.

Habacı ve diğerleri (2013)'ün Tertemiz (2002)'den aktardığına göre disiplin ve ceza kavramları çoğu kez eş tutulsa da bu kavramların birbirinden farklılıkları çoktur. Yıkıcı olan davranışa gösterilen tepki cezadır. Disiplinse yıkıcı davranışın ve bundan doğan tepkinin önlenmesinin yanında, problemin doğması ya da oluşması durumunda ne yaptığımız ile ilgilidir.

Başar (1999)'un Rich (1991)'den aktardığına göre en kötü araçlardan biri olan cezanın bile kullanılması gereken yerler, durumlar olabilir. Cezanın buradaki anlamı, öğrencinin

istemediği, hoşlanmadığı bir durumla karşı karşıya getirmektir. İstenmeyen davranışların önlenmesinde ve düzenin sağlanmasında, ceza araç olarak kullanılabilir.

İstenmeyen davranışla karşılaşıldığında ve diğer yöntemler işe yaramazsa cezayı en son başvuru olan yol olarak düşünmek gerekir. Öğretmenin önce önleyici yöntemler kullanması gerekir. Eğer dersin işlenmesi engelleniyorsa cezaya başvurmalıdır (Gage ve Berlier, 1984, s.604; Dovming ve diğerleri, 1991, s.87, akt: Başar, 2014, s.212).

Negatif sonuçlara nazaran uygun davranışların pozitif kuvvetlendirilmesini içeren disiplin önleme stratejileri çok daha fazla etkilidir. Benzer şekilde alıkoyma, kınama ve atılma gibi özel stratejileri kullanarak, öğrencilerin uygunsuz davranışlarının düzeltilmesinde başarılı olunması olası değildir. Bunun yerine, tam aksine öğrencileri daha fazla davranış zorluklarının oluşacağı, az denetimli bir oluşuma yönlendirmek daha iyi sonuçlar verecektir. Bununla beraber öğrencilere iyi ve olumlu davranışlar için ödül verilen bir disiplin anlayışının da öğrencilerin disiplin alışkanlıklarının pekişmesinde etkili olacağı açıktır (Ada ve Çetin, 2006, s.53).

Başar (1999)'ın Haigh (1990)'ten aktardığına göre öğrencilerin fiziksel ceza görmesi onların korkak ve yalancı olmasına neden olur. Fiziksel olarak zayıf ve korkak öğrencilerin arkadaşlarına kötü davrandığı belirlenmiştir.

2.8.Sınıfta İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Sınıfta yer alan bütün bileşenler ve bunları sınıf dışında etkileyen bütün faktörleri istenmeyen davranışların nedenleri arasında sayabiliriz. Öğrenciler ve içinde buldukları aile yapıları benzerlik gösterse bile hepsinin bireysel farklılıklarının olduğu söylenebilir.

Eğitimdeki disiplinle ilgili sorunların kaynakları arasında öğrenci, ailesi, okul ve eğitim öğretimin şartlarının ve imkanlarının öğrencinin ihtiyacını karşılayamaması sayılabilir. Öğrencilerin arasında bireysel farklılıkların bulunması davranışları etkileyen en önemli unsurdur. Bireysel farklılıkların temelindeki neden, öğrencinin kalıtsal özelliği, yetiştiği toplumsal çevre, öğrenmenin sonucunda kazandığı davranıştır (Erden , 2005'ten akt: Çimen ve Karaboğa, 2014).

Sınıfta yaşanan öğrenci kaynaklı disiplin problemlerinin nedenleri; özgüvenin zayıf olması, bilgi düzeyinin yetersizliği, gelişimdeki gecikmeler, fiziksel ya da zihinsel özrün bulunması,

öğretmen korkusu, sınav korkusu, ayağa kalkma ve sınıfta konuşma korkusudur (Humphreys, 1999, akt: Çimen ve Karaboğa, 2014). Öğrencinin özgüven yetersizliğinin bulunması, arkadaşları içinde küçük düşme korkusu yaşaması, ya da aile içi şiddete maruz kaldığı için, öğretmeninde şiddet uygulayacağını düşünmesi gibi sebepler öğrenci üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir.

Beydur(2010)'un Akar (2002)'dan aktardığına göre öğrenci davranışlarını etkileyen etmenleri, sınıf içi ve sınıf dışı olarak iki grupta toplamıştır.

2.8.1. Sınıf Dışı Etmenler

Öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenler günümüzde geçmişe göre daha fazla olduğu söylenebilir. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmış olması bilgi alınabilecek alanların genişlemesine yol açmıştır. Sınıf dışı etmenlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

2.8.1.1.Aile

Kişilik gelişimini üzerinde ailenin etkisinin oldukça yüksek olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bir öğrencinin daha çocuk yaşta iken evdeki oyuncaklarını toplama alışkanlığı bile ileriki yaşlardaki disiplin anlayışı üzerinde etkili olmaktadır.

Dağlı ve Baysal (2012)'in Sadık (2006)'tan aktardığına göre aile içerisinde güç kullanımına dayalı disiplin; çocuğun temel haklarından mahrum bırakılması, fiziksel cezaların uygulanması, tehdit edilmesi, korkutulması, çocukla alay edilmesi, çocuğa sevgi gösterilmemesi, çocuğun önemsenmemesi, kardeşleri ya da arkadaşlarından ayrılması gibi uygulamaları içermektedir. Bu uygulamalar çocukta istenmeyen davranış oluşumunu büyük ölçüde etkilemektedir.

Çocuklar ilk deneyimlerini aile içinde kazanmaktadırlar. Bundan dolayı insanın doğup büyüdüğü, davranışlarının şekillendiği etkilendiği ailenin önemi yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kazandığı davranışlar daha sonra da ilişki içinde olacağı kişiler ve kurumlar üzerinde etkili olacaktır. Bir başka açıdan aile, mevcut kurumlar içerisinde biz duygusunu çok yoğun bir şekilde taşımaktadır. Bu durum, bireyler arasındaki samimiyet, sevgi ve olumlu duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Birey kaç yaşına gelirse gelsin, hangi eğitim kurumunu bitirirse bitirsin, hangi kişi ve örgütlerle ilişki kurarsa kursun hepsinin insan üzerindeki etkisi ölünceye kadar devam eder. Okulda görülen disiplin olaylarının bir çoğunun

temelinde çocuğun aile ortamında kazanmış olduğu kişilik özellikleri ve alışkanlıklar yatmaktadır (Ada ve Çetin, 2006).

Günümüzde kitle iletişim araçlarına ulaşımın artmış olmasından dolayı insanlar birbirinin yaşantılarını daha yakından takip edebilmektedir. Bundan dolayı çocuklar sürekli olarak kendilerini arkadaşları ve diğer ailelerle mukayese etmektedirler. Aile düşük sosyo-ekonomik düzeye sahipse öğrenci bundan dolayı istenmeyen bazı davranışları sergileyebilir (Burden, 1995, s.17; Törnükü ve Galton 2001, s.291, akt: Dağlı, Baysal, 2012, s.261).

Sağlıklı bir aile yapısında büyüyen çocuklar istenmeyen davranışları daha az sergilerler. Çocuğun ulunduğu aile ortamı bu şekilde sağlıklı ise, çocuk karşısında anlayış gösteren, kendine güven veren, sorunları ile yakından ilgilenen bir anne ve baba bulurlar; bu sayede ailenin desteğiyle birlikte kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilecekleri yöntemi kullanırlar (Yavuzer, 1996).

2.8.1.2.Sosyal Çevre

Öğrencinin içinde yaşadığı sosyal çevrenin sınıftaki istenmeyen davranışlarıyla doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler sosyal çevrelerinden gördükleri ya da edindikleri davranışları sınıf içinde de uygulamaya çalışmakta bu da sınıf içinde bazı sorunlara neden olmaktadır.

Çocukların davranışlarının gelişmesinde aile kadar sosyal çevrede büyük öneme sahiptir. “Öğrenci için son derece önemli bir kurum olan okul, belli bir sosyal çevre içinde yer alır. Okulda değişik davranış kalıplarına sahip olan öğrenciler, farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri yansıtmaktadırlar. Kaldı ki, davranışın toplumsal çevreden soyutlanarak çözümlenmesi beklenemez. Başka bir deyişle davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol edilir. Bu nedenle, eğitimin amacı olan; öğrencide davranış değişikliği oluşturmayı, aynı zamanda sosyal çevrede egemen olan ilişki biçimlerinin de niteliğini bilmeyi gerektirir. Bu bağlamda, okuldaki öğrencilerin davranışlarını etkileyen kitle iletişim araçları ve akran gruplarına dikkat etmek gerekir” (Aydın, 2015).

Atıcı (2014)’ya göre çevre içerisinde yer alan önemli parçalardan ikisi okul ve sınıftır. Sınıfta yaşanan öğrenci problemleri çevrenin bir uzantısı olarak da görülebilir. Öğrenci davranışları üzerinde öğrencinin yaşadığı toplumsal çevrenin önemli etkisi bulunmaktadır. Ailenin istenilen düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip olmaması, ırkçılık ve ayrımcılığa maruz

kalinması, çevreden gelen zehirli uyarıcılara maruz kalınması, sağlık kuruluşlarına olan mesafenin fazla olması, yeterli sosyal destek sağlanmaması, çevredeki insanların tehlike içermesi ya da olumsuz bazı davranışlar sergilemesi, şiddetin toplumda var olması çocuk davranışlarını etkileyen olumsuz çevresel faktörlerden bazılarıdır (Atıcı, 2014).

- Sağlığa olumsuz etki eden sosyokültürel etmenler
- Irkçılık ayrımcılık
- Çevresel zehirli uyarıcılara maruz kalma
- Sağlık kuruluşlarının uzak mesafede bulunması
- Sosyal desteğin yeterli olmaması
- Yakın çevrede tehlikeli ya da şiddet uygulayan olumsuz davranışlar sergileyen insanların varlığı
- Toplumda şiddetin bulunması

2.8.1.3.Okul

Sınıfta yaşanan olayların okul koşullarından etkilenmemesi düşünülemez. Öğrenci herhangi bir sorun yaşadığında disiplin kuralları yani okul faktörüyle karşı karşıya gelir.

Aksoy (2012)'a göre okul genelinde uyulması gereken disiplin kurallarının öğrencilere, personellere ve ailelere duyurulması gerekmektedir. Öğrencilerin etkileşimde olduğu her ortamda bu kuralların geçerli olduğu ifade edilmelidir. Çeşitli yollarla disiplin kurallarının yer aldığı plan hakkında öğrenci ve ailelerinin bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Dağlı ve Baysal (2012)'ın Başar (2006)'dan aktardığına göre okul sınıfa en yakın dış çevredir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansıyan değişkenlere; okulun fiziksel özelliğini, öğrenci sayısını, okul kurallarını, yönetimin yapısını, sosyo-ekonomik durumunu ve öğretmenin sınıftaki kalış süresini sayabiliriz. Öğrenciler için okul çekici ve uygun olmalıdır. Okul, temizse, bakımlıysa ve iyi donanımlıysa, moral dışında davranışlara da etkide bulunur.

Okullar uygulamak zorunda oldukları bir disiplin yönetmeliği bulunmaktadır. Bunun yanında okullar her yeni yılda toplantılarda disiplin ile ilgili yeni kararlar almaktadırlar. Buna karşın kağıt üzerinde yer alan planların güncellenmesi ve işlevli olması gerekmektedir. Sadece kağıt üzerinde olan plan kendi başına bir anlam ifade etmez. Bu nedenle disiplin kurulunun gerekli

tarafarla sürekli iletişim kurması, periyodik değerlendirmeler ve gerektiğinde yeni düzenlemeler yapması gerekir (Aksoy, 2012).

Disiplin problemlerinin yaşanmasında okullarda oyun alanı ve kantin yetersizliği, birçok okulda spor salonu ve resim atölyesinin bulunmaması, öğrenciler için enerji boşaltmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmemesi etkilidir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001, s.431, akt: Dağlı ve Baysal, 2012).

2.8.1.4.Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrencilere olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Örneğin ders çalışmak için internete giren bir öğrencinin amacı bilgi edinmek olabilir. Ancak ahlaki yönden uygun olmayan bazı durumlarla karşılaşma olasılığı da oldukça yüksektir.

Okutan (2012, s.6)'ın Seman (2000)'dan aktardığına göre okullarda artan disiplin problemlerinin, şiddetin televizyon programlarında; filmlerde, haber programlarında işleniş biçimi ve çoğu programlarda toplumsal yaşamda şiddetin bir kahramanlık gibi işlenmesi öğrenci davranışlarını ciddi boyutlarda etkilemektedir.

Televizyon genellikle şiddetin çocuklar arasında artmasından sorumlu tutulmuştur. Çizgi film yayınlarında yarım saatte 50 şiddet hareketinin yayınlandığı saptanmıştır. Çocuk programlarında genellikle kahramanlar otoriteye karşı gelen ve yüceltilen karakterler olarak verilmektedir. Yapılan araştırmaya göre bir çocuk ergenlik dönemine gelmeden önce televizyonda yaklaşık 18.000 şiddet davranışı izlemektedir. (Curvin ve Mendler, 1999'dan akt: Dağlı ve Baysal, 2012). Bundan dolayı eğitim sürecinde başarılı olmanın temelinde etki alını yüksek olan televizyonun verdiği eğitim de dikkate alınmalıdır.

Elektronik medya ve internet adeta sınırsız bir bilgi erişimi sağlamakta ve teknolojinin kullanımı, öğretmenlerin ve ana babaların kavramakta bile güçlük çekebileceği bilgilere öğrencilerin kolaylıkla erişimini sağlamaktadır (Levin ve Nolan, 2001'den akt: Okutan,2012). Sorun yetişkinlerin bu bilgilere erişiminde değil, bu bilgiyi anlamamalarında ve kavramalarında yaşanmaktadır. Basılı ve elektronik bilişim araçlarından, çoğu kez bu bilgiye erişmek gibi bir amaç olmasa bile, bize ulaşan bilgi yetişkinler tarafından “onların çocukluğunda” ki paradigmalarda, bakış açılarıyla değerlendirildiğinde çok farklı algılanmaktadır. Ancak çocuklar, biz onların dünyaya bakış açılarını ve çevrelerindeki olay ve olguları değerlendirme biçimlerini formatlamadan (belirli bir kalıp içinde düzenlemeden),

bilişim araçlarıyla karşı karşıya kalmakta ve bu bilgileri yetişkinlerin-öğretmenlerin istediği gibi algılamamaktadırlar (Okutan, 2012).

2.8.2.Sınıf İçi Etmenler

Öğrenciler okuldaki zamanlarının büyük çoğunluğunu sınıf içinde geçirmektedirler. Sınıftaki öğrencilerin ve öğretmenin karakter özellikleri, sınıf ortamı ve sınıfın yapısı, kullanılan öğretim yöntemleri sınıf içi istenmeyen davranışların oluşmasında etkilidir. Bu etkenlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

2.8.2.1.Sınıfın Yapısı ve Ortamı

Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bugün öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin aktarılmasının yeterli olmadığını, öğrenmenin önceki bilgilerin üzerine yeni bilgilerin istiflenmesi ile gerçekleşmediğini çok iyi biliyoruz. Öğrenme sürecinde her öğrenci kendi sürecini yaşamakta, öğrenciler öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedirler. Sınıfın havası öğrenmemizi; eğitime, okula, hayata ilişkin bakışımızı şekillendirebilmektedir. Bu süreçte öğrenciyi içinde bulunduğu ortamdan soyutlamak mümkün değildir. Öğrenme süreci sınıftaki havadan etkilendiği için, öğrencilerin sınıftaki olumsuz havaya rağmen bir öğrenme süreci yaşamaları imkânsız hale gelmektedir (Özden, 2012).

Kalabalık olmayan sınıflarda öğretmenin sınıf ortamında düzenleme yapma şansının daha yüksek olduğu söylenebilir. Dağlı ve Baysal'ın Baron (1992)'dan aktardığına göre sıralar ve öğretim araçları uygun şekilde düzenlenirse birçok disiplin problemi engellenebilir.

Sınıfta öğrencilerin uyması gereken kuralların oluşturulması sınıfın düzeni, öğretimin etkililiği, zamanın verimli kullanılması ve güvenlik açısından büyük bir önem taşımaktadır. İyi bir sınıf yönetiminin temeli dikkatlice hazırlanmış kurallar ve yönergelere dayalıdır. Ancak öğretmen ve öğrenciler açısından büyük önemi olan sınıf kurallarının oluşturulması sürecinde bir dizi ilkenin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Aksoy, 2012, s.16).

Fiziki çevre ile ilgili değişkenler arasında sınıf oturma düzeni, aydınlatma, havalandırma, ses ve renk üzerinde durulabilir. Her biri eğitimin amacına uygun olarak düzenlenebilir. Eğitim amacı farklılaştıkça ve eğitim kademesi değiştikçe bu değişkenlerde farklı şekillerde

düzenlenebilir. Aynı şekilde, her öğretim düzeyinde öğrencilerin yaşlarına uygun sıra ve sandalyeler kullanılabilir (Özden, 2012, s.48).

2.8.2.2.Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri

Öğretmenin öğrencilerin yapısını dikkate alarak öğretim programını uygulaması gerekmektedir. Kullanılan yöntem seçilirken grubun büyüklüğü, yaş grubu sınıfın ve okulun yapısı, sınıfın öğrenme düzeyi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır. Ada (2000)'ya göre öğrencilerin farklılıkları dikkate alınmadığında disiplin sorunlarının yaşanılması kaçınılmazdır. Bundan dolayı öğretmen eğitim programını uygularken esnek davranmalıdır. Bu durum yaşayacağı sıkıntıların azalmasını sağlayacaktır.

Öğrencinin öğrenme alanını okul ve çevresindeki şeyler oluşturmaktadır. Bundan dolayı öğretilmek istenen davranışların öğrenciye aktarılma biçimi öğretmenin disiplin anlayışını da etkileyecektir (Varış, 1971'den akt: Ada ve Çetin, 2006, s.100)

Dağlı ve Baysal (2012, s.262)'ın Kauffman (2006)'dan aktardığına göre öğrencilerin derste sıkılma ve istenmeyen davranış sergileme nedenleri şunlardır.

- Ders öğrenci gereksinimine ve beklentilerine uygun olmadığında
- Öğrenci eğitsel amaçlara ulaşmak için dersin önemli olmadığına inandığında
- Dersi öğrenme güçlük çektiklerinde
- Öğretmenler kendilerini eleştirdiğinde
- Hiç takdir edilmediklerinde

2.8.2.3.Öğrenci Özellikleri

“Disiplin problemleri neden kaynaklanmaktadır?” sorusu ne zaman gündeme gelse genellikle paydaşlar topu başkasına atmayı ve sorumluluğu üstlenmemeyi tercih etmektedirler. Sınıfta disiplin sorunlarını en alt düzeyde yaşamak isteyen bir öğretmenin öğrencileri yakından tanınması, öğrencilerin bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Okulda yönetim ve öğretmenler davranış problemlerinde öğrenciyi suçlu olarak görmektedirler. Öğretmenler ve okul yönetimine göre öğrenci okul ve sınıfa gelmeden önce de davranış problemlerini göstermektedir. Bundan dolayı önceden var olan bu davranış problemlerinin kendilerinin çözebileceği bir meslele olmadığını düşünmektedirler. Öğretmen

ve yönetime göre bu meseleler ailelerin katkısı ve uzmanlarla birlikte ancak çözülebilecektir. Bu kısmen doğrudur. Çeşitli faktörlerin etkisi altında davranış problemlerinin bir kısmının kaynağı öğrencinin ta kendisidir. Ancak problemlerin önemli bir kısmı, ciddi problemler olmayıp öğretmenin ve okulun çabasıyla rahatlıkla düzeltilebilir. ğrenciden kaynaklanan problemler; (1) ğrencinin kişilik özelliklerinden, (2) başarı durumundan ve (3) gelişim döneminin özelliğinden kaynaklanabilir (ztrk, 2012, s.157).

Öğrencinin bazı özellikleri, okulda disipline neden olan davranışların kaynağı olabilir. Öğrenci kişilik özellikleriyle ve bulunduğu çevrenin özellikleriyle beraber sınıfa gelir. Okul için sorun teşkil eden öğrenciler genellikle, zayıf özgüvene sahip olan, bilgi yetersizliği bulunan, öğrenme seviyesinin yetersiz olan, fiziksel ve zihinsel engelleri olanlardır (Dağlı ve Baysal, 2012, s.263).

Çocukların bireysel ve ailesel yapıları ğrenci başarısında oldukça etkilidir. Bundan dolayı herhangi bir sınıfa göre disiplin değil bireysel özellikler dikkate alınarak disiplin kuralları uygulanmalıdır.

Öztürk (2007)'e göre depresif olan çocuklarda genel bir isteksizlik hali hâkim olur. ocuk için ders çalışmak çok zordur dolayısıyla da bu durum ders başarısını düşürür. Çocuğun arkadaşları ve öğretmenleri ile ilişkisinde azalma ve bozulma görülür. Aile ısrarla okula gitmesini ister ancak ocuk okula gitmek istemediğini belirtir ve zamanla okula gitmemeye başlar. Ailelerin bu isteksizlik halini kaprise ya da tembelliğe bağladığı görülmektedir. Aile zorlamaya devam eder ve çocuğuna ceza verir. Bu durumda sorun çözülmediği gibi sorunun daha da zorlaşmasına neden olur. ocuk tedavi olduğunda genellikle okula uyum sağlamaktadır.

Beydur (2010)'un Uluğ (1997)'dan aktardığına göre duygusal sorun yaşıyan öğrenciler istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Bu sorununu bir öğretmenine ya da arkadaşına anlattığında bu sorunun çözümü için önemlidir. Sınıf rehber ğretmeni ve okul rehber ğretmeni öğrencilerin duygusal gelişimlerini yakından takip ederek en ufak bir değişiklikte öğrencilerin yanında olmaları sorunun ortaya çıkmadan önlenmesini sağlar.

2.9.Öğrenci disiplinini sağlamada yardımcı olabilecek bazı ilkeler

Sınıfta olan bitene karşı duyarlı olmak: Öğretmen sınıfında olan biten her şeyi bilmeli ve bunu öğrencilerine göstermeyi denemelidir. Aralıksız olarak sınıfın çalışmasını gözden

geçirmeli, “kafasının her tarafında gözleri olmalı”, beklenmedik olaylara karşı koyabilmelidir. Sınıfın özelliklerini gözden geçirmelidir.

Tam uyumlu çalışmayı yönetmek: Öğretmen bunu yapmalıdır, öyle ki sınıfındaki farklı olaylar düz bir mantıkla, sürekli olarak ve usulca birbirini izler. Öğretmen tereddütlerden ve farklı olaylar arasında vakit geçirmekten kaçınmalıdır. Özellikle işe yeni başlayan öğretmenlerin zor kavrayabildiği özelliklerden birisi, farklı olayların aynı anda oluşmasıdır.

Kibarca Müdahale Etmek: Sınıf içinde oluşan olaylar toplumsal bir özyapıya sahiptir. Bununla birlikte, bir Öğretmenin disiplin kurallarına uyulması için yaptığı müdahaleler, teke tek yapıldığı oranda etkili olabilir. Genel bir uyarının, diğer öğrencilerin çalışmalarını yarıda kesme tehlikesi vardır.

Mizah Kullanmak: Öğrenciler, mizah kullanan öğretmenleri severler. Mizah, gevşemiş bir ortam yaratır ve ortaya çıkarabileceği olası sorunların acı bir sonuç doğuracağını düşünmemizi engeller.

Anlayış Göstermek: Bir sınıfta gözlenen günlük sorunların büyük bir kısmı, genellikle küçük sorunlardır ve bir sonuca varmazlar.

Öğrencilere saygı göstermek: Öğretmenin rolü, öğrenmeyi kolaylaştırmaktan başka, onalar olan desteğini açığa vurmaktır ki, bu saygıyla olur. Öğrenciye saygı göstermek, ona ne yaparsa yapsın tahammül edebileceğini göstermektir.

Karıştırıcı davranışlara müdahale etmek: Öğretmen sınıftaki karmaşaya hızlı bir şekilde müdahale etmek zorunda olduğundan, gerçekleri ortaya koyması oldukça zordur. Bununla birlikte öğretmen bunu yapmak zorundadır. Bu karışıklıklar her zaman kasıtlı olamasa da öğrenme sırasındaki bir yanlış anlaşmadan doğar (Desus, 2000, akt: Ada ve Çetin, 2006).

2.10.Öğretmen Davranışı ve Özellikleri

Öğretmenler öğrenci rolünü belirlemede, tüm öğrencileri dikkate alabildiği gibi sınıftaki öğrencilere yönelik farklı roller de belirleyebilirler. Öztürk (2012)’e göre öğretmenler çeşitli etkenlerden dolayı öğrencileri düşük beklentili ve yüksek beklentili öğrenciler olarak sınıflandırılır. Bunun sonucunda öğretmenler yüksek beklentili öğrencilere olumlu davranış gösterirken düşük beklentili öğrencilere olumsuz yönde davranış gösterirler. Bundan dolayı olumsuz davranışlar genellikle düşük beklentili öğrenciler tarafından gösterilir. Bunun nedeni

ise öğretmenlerin gösterdiği davranışlara bağlı olarak öğrencilerin kendilerini algılama şekilleri ve sınıfta onlara verilen fırsatlardır (Öztürk, 2012).

Öğretmenlerin sahip olduğu kişilik özellikleri ile sınıf kuralları arasında yakın ilişki söz konusudur. Sınıf kuralları ve davranış standartları belirlenirken öğretmenin kim olduğunun büyük bir önemi vardır. Kişiliğine ters gelen kural ya da teknikleri uygulamaya koymak öğretmeni başarısız kılar, mekanikleştirir ve etkisiz yapar. Çünkü öğretmen kendi felsefesi ile uyuşmayan kuralı uygularken psikolojik olarak rahatsızlık duyar (Wolfrang, 1996'dan akt: Aksoy, 2012, s.15). Bu nedenle kurallar belirlenmeden önce bir öğretmenin ne istediğini, nasıl bir sınıf atmosferi yaratmak istediğini, öncelik ve değerlerinin ne olduğunu (Borich, 1996) öğrencilerden ne beklediğini, öğrencilerinden ne tür davranışlar göstermelerini istediğini açıkça belirlemesi, kısaca kim olduğunu çok iyi analiz etmesi gerekir (Aksoy, 2012, s.15).

Dışarıdan bir gözlemci olarak, kısa süre de olsa, bulunduğumuz ortamlarda ilişkilerin sıcaklığına, sağlıklı bir iletişimin varlığına ilişkin pek çok kanıt yakalayabiliriz. Öğrencilerle öğretmen arasındaki iyi bir iletişimin yaydığı elektrik çok çabuk fark edilebilir. Ortam, hava, atmosfer ile kastımız da bu elektriktir çoğu zaman (Özden, 2012, s.43).

Öğrencilerin öğrenmesine yönelik olarak, öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği faaliyetlerin yapısı ve niteliği öğretim tarzını göstermektedir. Bir sınıf ortamında öğretmen, öğretim tarzını belirlerken öğrencilerin öğrenme verimliliğini esas almaktadır. Öğrencinin öğrenme için harcadığı zaman miktarı ve dikkat yoğunluğu arttıkça, istenmeyen davranışlara yönelme azalmaktadır. Aynı zamanda öğrenmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirdiğine olan inancı arttıkça, bireyin öğrenme motivasyonunda da bir artış gözlenmektedir. O halde sınıf ortamında öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesini engellemek için yapılması gereken en önemli çaba bireyin öğrenme verimliliğini, motivasyonunu ve öğrenmeye yoğun olarak ayırdığı zaman miktarını artırma üzerinde odaklaşmaktadır. Bunları gerçekleştirmenin en etkili yolu ise, etkin bir öğretim tarzını kullanmaktır (Öztürk, 2012).

Öğrenciyi notla tehdit etmeyen, öğrenciye dayak atmayan, sınıfta tatlı sert olan, derste diktatör gibi davranmayan, sınıfta otorite kurabilen öğretmenler, öğrenciler tarafından sevilme ve öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırmaktadır. Eğitim planı yapmak birçok sorunu ortaya çıkmadan önler. Beydur (2010)'un Gordon (1996)'dan aktardığına göre gelecek olaylarla ilgili planları paylaşmak, öğrencilerden beklenenleri ve kuralları ve sorunlar

ortaya çıkmadan önce tartışmak, gelecekte karşılaşacakları sorunların üstesinden gelebilme yollarını aramak, öğrencilerin sorun yaratacak davranışlarını önler ve öğrencileri derse motive eder.

2.11.Öz Yeterlilik

Bu başlık altında; öz yeterliliğin ne olduğu, öz yeterliliğin etkileri, öz yeterlilik inancının kaynakları, öz yeterlilik tipleri ve öğretmen öz yeterliliği konularına yer verilmiştir.

2.11.1.Öz yeterlilik nedir?

Akar' a göre öz yeterlilik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilen bir motivasyon kuramıdır. Batar ve Aydın (2014)'ın Tuzcu (2010)'dan aktardığına göre yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir. Batar ve Aydın (2014)'ın Bandura (1977)'dan aktardığına göre sosyal öğrenme teorisinde, öz yeterlik, doğrudan ve dolaylı yaşantılar tarafından ifade edilmiş bilginin birçok kaynağından ileri gelerek kavramsallaştırılmıştır. Batar ve Aydın (2014)'ın Akar (2008)'dan aktardığına göre sosyal öğrenme kuramı bireyin sahip olduğu psikolojik süreçler, yeterlilik algısını geliştirmesine ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder.

Yeterlik algısı öğretmenlerin mesleğini başarı bir şekilde yerine getirmelerini etkiler. Öz yeterlik kavramı Bandura tarafından otuz yıldan fazla bir zaman öncesinde ortaya atılmış, insanların öğrenmesini, performansını ve motivasyonunu güçlü şekilde etkileyeceğini belirtmiştir. Kurt (2012)'un Bandura (1993)'dan aktardığına göre birey öz yeterlik algısı bir durumla karşılaştığında bu durumla başa çıkabilmesi için gerekli eylemi ne kadar iyi yapabileceğine dair bireysel yargısıyla ilgilidir.

Batar ve Aydın (2014)'e göre öz yeterlik, bireyin kendisi ile ilgili bir kavramdır. Birey yapabileceklerinin farkında olmalı, yapamayacağını düşündüğü konularda ise mücadele gücünü yine kendine nasıl bulabileceğini bilmelidir. Bu yeteneğin ne olduğunu ve ne kadar olduğunu bireyin kendisinden başka kimsenin bilmesi ve fark etmesi oldukça zordur. Birey motivasyonel süreçlerle birlikte öz yeterliliğini anlayacak ve anlamlandırabilecektir. Kısacası bireyin yeterliliğini keşfetmesinde ve geliştirmesinde en önemli rol kendine düşmektedir.

Özetle, öz yeterlilik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancıdır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkiler (Kotaman, 2008).

İsrael (2007)'in Pajares (1996)'ten aktardığına göre yeterlilik inancı bireyin düşünce kalıbı ile duygusal tepkisine de etkide bulunur. Öz yeterliliği düşük olan insanlar, konuları gözünde büyütür ve konuların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanabilir. Bu inanca sahip olan kişilerin stres ve depresyonu artar ve problem çözmedeki vizyonu daralır. Öz yeterliliğin yüksek olması durumunda zor işlere ve etkinliklere huzurla yaklaşılır. Öz yeterlilik inancı bireylerin başarı düzeylerinin güçlü bir belirleyicisidir ve yordayıcısıdır.

2.11.2.Öz Yeterliliğin Etkileri

Öz yeterliliği düşük ya da yüksek olan kişilerde bilişsel, güdülenme düzeyi ve seçim sürecinde bazı farklılıklar yer almaktadır. Bu farklılıklarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.11.2.1.Bilişsel etkisi

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013, s.203)'nun Schunk (1991) ve Bandura (1993)'dan aktardığına göre öz yeterlik inancının bilişsel süreçler ile ilişkisi vardır. Motivasyonun, öz düzenleme rolünde öz yeterlik inancının anahtar rolü vardır. Öz yeterlik inancı birçok yol ile motivasyonu sağlayabilir. Bireyler böylece hedeflerini belirlerler. Ayrıca birey zorlukla karşılaştığında harcayacağı çaba miktarını, ne kadar zaman mücadele edeceğini, başarısızlık karşısında ne kadar esneklik göstereceğini belirler.

Kişi kendinin ve çevresindekilerin geçmiş deneyimlerini zihnine ne kadar iyi işlerse benzer durumlarla karşılaşır müdahale edebilme şansında o kadar yüksek olur. Kurt (2012, s.211)'un Goddard ve arkadaşları (2004)'dan aktardığına göre bireysel ve kolektif yeterlik algılarını ortaya çıkaran, yeterlik inancını şekillendiren bilgi kaynaklarının bilişsel ve metabilşsel işlenmesidir.

2.11.2.2.Güdülemeye Etkisi

Öz yeterliliği güçlü bireylerin olaylar karşısında daha dirençli olduğu söylenebilir. Bandura (1995), insanlar davranışta bulunmadan önce neleri yapabileceklerine dair kararlar vererek,

kendilerini bu kararlarını gerçekleştirmek üzere güdülediklerini belirtmektedir. Kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmak için planlar yaparak çabalarının düzeyini başarılarına göre ayarlarlar. Kişinin öz yeterlik inancı onun başarıma beklentisi ve güdülenme düzeyini belirleyerek, onun zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına dair bilgi verir. Güçlü bir yeterlik inancı olan bireyler başarı çabalarında daha ısrarlı olurken, düşük yeterlik inancı olan bireyler ise zorluklar karşısında çabalarını azaltırlar ya da çaba harcamaktan vazgeçerler (Bandura ve Cervone, 1983, akt: Pekmezci, 2010).

Öz yeterlilik inançları güdülenme düzeyinin düzenlenmesinde anahtar bir rol oynar. Güdülenme bilişsel bir süreçtir. Öz-yeterlik inançları, bireylerin kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabanın düzeyini ve başarısızlığı kabullenme düzeylerini etkilemektedir. Öz-yeterlik inançları bireylerin bir problemle ya da bir deneyim karşısında ne yapabilecekleri hakkında etkili olmaktadır. Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler geleceğe yönelik kendileri için amaçlar belirleyebilmektedirler (Çubukçu ve Girmen, 2006).

2.11.2.3. Seçim Sürecine Etkisi

İnsanların iş hayatında kariyer planlaması sırasında kendileri için koydukları çita birbirinden farklıdır. Bazı işler ortaya konulduğunda insanlar yeterli olamayacaklarını düşünerek kaçma eğilimi gösterebilirler. Yeterlilik algısı yüksek olan kişilerin kariyerlerinde daha hızlı ilerledikleri görülmektedir. Bandura (1994)'ya göre öz yeterlilik ne kadar güçlü olursa, insanın düşündüğü iş seçenekleri de o kadar geniş alanı kapsar ayrıca bir o kadar da o alanlara ilgi duyar, eğitim olarak kendini o işe daha iyi hazırlar ve de başarısı da oldukça büyük olur.

Araştırmacılar, öz yeterlilik beklentilerinin, mesleki kararsızlıkların bazı nedenlerinin anlaşılması, değerlendirilmesi ve çözümü açısından yararlı bir çerçeve çizdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar, kariyer tercihi davranışları için olan çeşitli ölçekler kapsamında kariyer ve akademik öz yeterlilik düşünceleri arasındaki bağlantının önemli ölçüde destek bulunduğunu göstermektedir. Tarakçı (2009)'nın Jespersen (1996)'den aktardığına göre yeterlilik beklentileri, eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşma başarısı ve kararlılığı hakkında önemli ipuçları vermektedir.

2.11.2.4.Strese Etkisi

Öz yeterlilik algısı, bir kimsenin bir dizi stres yaratan faktörle başa çıkma yeteneğine olan iyimser inancı ile ilişkilidir. Öz-yeterlilik pozitif bir hayat görüşü ve genel iyimser düşüncelerle ilişkilidir. Düşük seviyedeki öz yeterlilik algılarının, hastalıklara karşı dayanıksız olduğu ve sağlıklı olunamayacağı şeklindeki genel negatif yargılarla bağlantılı olduğu bulunmuştur. Tarakçı (2009)'nın Anselmo (2003)'dan aktardığına göre algılanan öz yeterlilik yapısı, becerileri kullanma düzeyleri ve çeşitli olaylara adaptasyon seviyelerini tahminde kullanılır.

Öz yeterlilik algı düzeyi yüksek olan kişiler olaylar karşısında daha iyimser davranabilmektedirler. Bu kişilerin mücadele etme arzularının daha fazla olduğu söylenebilir.

2.11.3.Öz-Yeterlilik İnancının Kaynakları

Öz yeterlik inancının kaynağı olan faktörlerden bazıları şunlardır (Okutan ve Kahveci, 2012):

- 1-Kişinin yaşadığı olumlu veya olumsuz deneyimler,
- 2- Çevresindekilerin yaşadığı deneyimler,
- 3- Ailesinden ve çevresinden yapılan telkinler ve uyarılar,
- 4- Bireyin psikolojik durumudur.

Bireyin öz yeterliğe olan inancını en çok deneyimleri etkilemektedir. İnsanlar davranışları gerçekleştirmeden önce bazı iyimser ve kötümser düşüncelere sahiptirler. Öz yeterlik düzeyine bağlı olan bu düşünceler davranışa hazırlanmayı da etkilemektedir. Yeterlik inancının yüksek olması, başarının ve doyumun artmasını sağlar. Bandura (1994)'ya göre Hedeflerine ulaşmada yeterlik inancı yüksek olan insanlar çok kararlıdır. Öz yeterlik inancı yüksek olan insanlar öz yeterlik duygularını hata ya da yenilgi sonrasında çok hızlı onarabilirler.

Okutan ve Kahveci (2012)'nin Bandura (1977)'dan aktardığına göre insanların davranışlarını açıklamak ve anlamak için inançları ve yargılarını incelemek yardımcı olabilir. Öz yeterlik inancı birey zorlukla karşılaştığında, bireyin bu zorlukla başa çıkabilmesi için yapması gereken eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin yargıdır. Celep (2000)'e göre birey yeteneklerine güvenmediğinde, performansını düşürecek ve zor işlerden kaçınacaktır.

Yöneticinin sorunları çözmesi için güçlü öz yeterlik inancına sahip olması gerekir. Yöneticinin öz yeterliği zayıf olduğunda çalışanlarına biçimsel davranmakta ve yönetimde ağırlığı denetim ve kontrole vermektedir.

Kurt (2012)'nin Bıkmaz (2004) ve Azar (2010)'dan aktardığına göre birey hoşuna gitmeyen bir durumla karşılaşırsa ortaya koyacağı mücadele gücü ve bu sorunla yüz yüce kalabileceği süre öz yeterlik inancına işaret etmektedir. Birey yeteneğine güvenmiyorsa mücadeleden kaçır, yeteneğine güvenen, inancı tam olan bireyler ise sorunla yüzleşir ve çözmek için daha fazla mücadele eder. Bu açılardan ele alındığında öğretmen öz yeterlik düzeyinin yüksek olması gerekir ve bu öğretimin etkili olmasını sağlar.

Bıkmaz (2004)'ın Bandura (1995)'dan aktardığına göre bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancının dört temel kaynağı vardır.

- Tam ve doğru deneyimler
- Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar
- Sözel ikna
- Bireyin fiziksel ve duygusal durumudur

Bireyin yaşadığı deneyimler veya çevresindeki bireylerin deneyimleri olumlu etki oluşturmuşsa, çevresindekileri konuşmasıyla ikna edebiliyorsa ve fiziksel ve duygusal olarak sağlıklıysa öz yeterlik inancının yüksek olduğundan bahsedilebilir. Kısacası kişinin içinde bulunduğu durum ve deneyimlerden yararlanma düzeyinin öz yeterliliğe katkıda bulunduğu söylenebilir.

2.11.3.1. Gerçekleştirilmiş Başarılı Deneyimler

Türkmen (2009)'ın Bandura (1997)'dan aktardığına göre kişilerin öz-yeterliliklerine ilişkin inançlarının ortaya çıkmasını sağlayan en önemli unsur, kişilere başarı konusunda en gerçekçi kanıtı sağlayan, geçmişte gerçekleştirdikleri başarılı deneyimleridir. Sürekli tekrar eden başarısızlıklar ise özyeterlilik inancını olumsuz yönde etkiler.

Aksoy ve Diken (2009)'e göre öz yeterlik algısının farklı kaynakları bulunmaktadır. Ancak en etkili kaynak bireyin başarılı olarak gerçekleştirdiği deneyimleridir. İnsanlar bir işte başarı sağladığında benzer olan diğer işlerde de başarılı olacağı algısını geliştirirler. Birey bir görevle ilgili tekrar eden başarıları, bireyin o görevle ilgili öz yeterlik inancını

kuvvetlendirirken tersi bir durum yani aynı görevle ilgili başarısızlıklar bireyin öz yeterlik algısını zayıflatır.

Dolaylı deneyimler bir başka önemli öz yeterlik kaynağıdır. Başkalarının performansını gözlemlemek, bireylerin öz yeterliğinin artmasında etkili olabilir. Diğerlerinin davranışlarını gözlemleyen, model alan birey, benzer bir işi ben de başarabilirim algısını geliştirir. Gözleyen ve gözlenen bireyin arasındaki benzerliğin fazla olması, oluşacak öz yeterlik algısının da o denli güçlü olmasını sağlayacaktır (Tekmen, Çetin ve Torun, 2016).

2.11.3.2.Gözlenen Deneyimler (Davranış Modelleri)

Bireylerin giriştiği işlerde başarılı olması daha sonra da benzer olan işleri yaparken başarı sağlayacaklarını gösterir. Yaşanan başarılar bireyde ödül etkisini oluşturur ve bireyi benzer davranışlar için gelecekte güdüler.

Korkut ve Babaoğlu (2012)'in Bandura (1986,1995) ve Pajares (2002)'ten aktardığına göre öz yeterlik inancı oluşurken dolaylı yaşantılardan elde edilen deneyimler bireysel deneyimlerle aynı etkiye sahip değildir. Birey gözlemlenen alanda deneyime sahip değilse ya da sınırlı deneyime sahipse başkasının deneyiminden daha fazla etkilenir. Bireyin yaşı, eğitim düzeyi ve cinsiyeti gibi özellikler, kendisine benzeyen modelin başarısı, bireyde kendisinin de yapabileceğiyle ilgili duygular oluştururken, başarısızlık bireyin kendi başarıya yeteneği konusunda şüphe oluşmasına neden olabilir.

Tükmen (2009)'in Kreitner ve Kinicki (2001)'den aktardığına göre sınıfta arkadaşlarına sunum yapması gereken bir öğrencinin, kendinden önceki arkadaşlarının başarıyla tamamladıkları sunumu görerek kendisinin de bunu başarabileceğini düşünmesi verilebilir. Diğer taraftan, aksi bir durumda ise kendisinin de başarılı olamayacağı düşüncesine kapılacaktır.

Gözlenen deneyimlerin öz-yeterlilik inancına kaynak oluşturabilmesindeki en kritik nokta, mukayese edilen kişiyle benzerliği konusunda kişinin sahip olduğu inancıdır. Diğer bir ifadeyle, Bandura (1994)'ya göre gözlenen deneyimlerin öz yeterlilik inancını ortaya çıkarabilmesi için gerekli ön şart, kişinin başarılarını gözlemlediği kişiyle benzer özelliklerinin olduğunu düşünmesidir. Aksi halde, kişinin kendisi ile ilgili yeterlilik inancı model olan bireyin davranışından ve ortaya koyduğu sonuçlarından etkilenmeyecektir (Bandura , 1997'den akt: Türkmen, 2009).

2.11.3.3.Sözlü İkna

İnsanları motive etme yollarından biride onlara hitap etme şeklimizdir. Teknik direktörlerin, siyasetçilerin, liderlerin, işyerlerindeki bazı kişilerin konuşmaları motivasyonun kişilerin öz yeterlilik inançlarının artmasını sağlayabilmektedir.

Kurt (2012)'a göre öğretmenlerin kolektif yeterliliğinin artmasını ve güçlenmesini sağlayan etmenlerden biri de sosyal iknadır. Sözlü ikna öğretmenlerin hedef belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için gerekli kapasiteye sahip oldukları inancını güçlendirmenin bir başka şeklidir. Kurt (2012)'un Larrick (2004)'ten aktardığına göre öğretmen öğrenci başarısının artmasının temel nedeni olarak gösterilirse, öğretmenin çaba ve motivasyonu artar. Bu sözle ikna durumuna örnek olarak verilebilir. Grup üyelerinin bir yeniliğin ya da zorlu bir durumun üstesinden gelmesi için sözel ikna cesaretlendirici olabilir (Goddard ve arkadaşları, 2004'ten, akt: Kurt, 2012).

Tekmen, Çetin ve Torun (2016)'un Kotaman (2008)'dan aktardığına göre Bandura (1982) öz yeterliği geliştirmenin bir başka yolu sözel iknadan yararlanmak olduğunu ifade etmiştir. Tekmen, Çetin ve Torun (2016)'un Kotaman (2008)'dan aktardığına göre kişilerin istedikleri şeyi başarmalarını sağlayacak yeterliliğe sahip olduklarına inandırmak için sözel ikna sıklıkla kullanılmaktadır. Sözel ikna ile kastedilen, bireyin görevle ilgili sergilediği performansa ilişkin diğer insanların verdikleri olumlu geri bildirimlerdir. Bu anlamda olumlu geri bildirim öz- yeterliliği yükseltebilir. Sözlü ikna tek başına öz yeterlilikte kalıcı artışlar sağlamak konusunda sınırlı bir güce sahip olmasına rağmen, değerlendirmelerin gerçekçi sınırlar içinde olması performansın artmasına yardımcı olabilir. Bu tür bir kaynak davranışları yoluyla etki yaratabileceğine inanan bireyler üzerinde daha etkilidir. Aynı zamanda bu tip etkiler öz- yeterliliği arttırıp, becerilerin gelişimini ve kişisel yeterlilik duygusu gelişimini destekler (Bandura,1982). İknanın etkisinin ikna eden kişinin güvenilirliğine, konuyla ilgili uzmanlık seviyesine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Kotaman, 2008'den akt: Tekmen, Çetin ve Torun, 2016).

Albert Bandura tarafından, öz-yeterlilik inancının kaynakları olarak ifade edilmiş olan unsurlardan bir diğeri de sözlü iknadır. Sözlü ikna ya da sosyal ikna, kişilerin, amaçladıklarına ulaşabilmek için gerekli kabiliyete sahip olduğu yönünde inançlarını kuvvetlendirecek telkinlerde bulunulması, ya da ikna edilmesi olarak ifade edilebilir. Türkmen (2009)'in Ordun (2004)'dan aktardığına göre kişinin gerçekleştirdiği faaliyetler ile

ilgili çevresindekilerden alacağı olumlu yaklaşım ve tepkiler ve çevresindeki kişilerden gelen sözlü destekler öz yeterlilik inancını arttırabilecek, bu sayede daha çok gayret sarf ederek yüksek performans gösterebilecektir.

2.11.3.4.Fizyolojik ve Duygusal Durumlar

Bireylerin duygusal durumları gibi aynı şekilde örgütlerin de duygusal durumları vardır. Örgütün bütün üyelerini etkileyen başarılar veya hayal kırıklıkları gibi kolektif durumlardan sonuçlanan duygusal durumlar kolektif yeterliği etkilemektedir (Kurt, 2012).

Türkmen (2009)'in Pajares (1997)'ten aktardığına göre öz yeterlilik inancını oluşumunu etkileyen diğer bir unsur, fizyolojik ve duygusal durumlardır. Buna göre, kaygı, stres, bitkinlik ve ruh hali gibi fizyolojik ve duygusal durumlar da öz-yeterlilik inancı üzerinde etki edebilmektedir. Bununla birlikte, örneğin kişinin o günkü pozitif ruh hali öz yeterlilik inancına olumlu yönde etki edebilirken, olumsuz ruh hali bunu ters yönde etkileyebilmektedir. Yine, kişilerin stresini azaltmak ve onları sahip oldukları olumsuz duygusal durumlardan arındırmak öz-yeterlilik inancını geliştirmek için uygulanabilecek yollardan bir diğeridir. Ayrıca fizyolojik ve duygusal durumların öz-yeterlilik inancını etkilemesinin yanında, öz-yeterlilik inancından da etkilenebildiği de bir gerçektir (Bandura, 1997'den akt: Türkmen, 2009).

Kurt (2012)'un Goddard ve arkadaşları (2004)'dan aktardığına göre örgüt etkiliyse; baskıya, krizlere ve çatışmalara karşı dayanıklıdır ve işlemeye devam eder. Böyle örgütlerin zorluklara uyum sağlamayı ve zorlukların üstesinden gelmesini öğrendiğini söyleyebiliriz. Örgüt az etkili ve sağlıksız bir örgütse aynı koşullarda işlemesi çok zor olur ve bu durumun ardından başarısızlık olasılığında artış gözlenir.

2.11.4.Öz yeterlilik tipleri

2.11.4.1.Mücadeleci Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmalara göre öz yeterliliğin iki tipi bulunmaktadır (Donald). Uzel (2009)'in Kirch'ten aktardığına göre potansiyel zorluklar ile mücadele edilmesi için gösterilen performans anlamına gelen kavram olarak mücadeleci öz yeterliliği kullanmıştır.

İnsanlar olumsuz bir olayla karşılaştıklarında öz yeterlilik inançlarının düzeyine göre olaya tepki gösterirler ve çözmeye çalışırlar. Bir sorunla karşılaşıldığında insanların kullandığı öz yeterlilik türü mücadelecî öz yeterliliktir. İnsanların mücadelecî öz yeterliliği yüksekse zorluklar karşısında başarılı olma inancı da yüksek olur. Tam tersi durumlarda ise yani insanların mücadelecî öz yeterliliği düşük olduğunda birey zorlukla başa çıkmak için denemede bulunmak istemez, endişe duyar ve sürekli kendisini tehdit altında hisseder. Potansiyel zorluklara karşı mücadele edilmesi için gösterilen performans mücadelecî öz yeterliliktir (Karahana, 2008, Uzel, 2009).

2.11.4.2. Akademik Öz Yeterlilik

Ekici (2007)'nin Solberg (1993) ve Zimmerman (1995)'dan aktardığına göre bireyin kendisinin akademik bir işi başarı ile tamamlayabilme inancına algılanan akademik öz yeterlik denir. Bandura (1977) öz yeterlilik kavramını açıkladıktan sonra, yapılan çalışmalarda eğitim araştırmacıları öz yeterlilik inancının akademik yaşantının bütün düzeylerinde etkili olduğunu gözlemlemişlerdir.

Bıkmaz (2004)'ın Bandura (1997)'dan aktardığına göre akademik öz yeterliği öz yeterlik teorisine dayandırmış; akademik öz yeterlik, bireyin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Akademik öz yeterliliğin temel özelliklerini Bıkmaz (2004)'ın Zimmerman (1995)'dan aktardığına göre şöyle sıralamaktadır:

1. Öz yeterlik bireylerin fiziksel ya da psikolojik özelliklerini değil, belirli bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
2. Öz yeterlik inancı, çok boyutlu olup farkı alanlarla bağlantılıdır. Örneğin, matematik öz-yeterlik inancı İngilizce öz-yeterlik inancından farklıdır.
3. Öz yeterlik duruma bağlı bir özellik sergiler. Örneğin bir öğrencinin öğrenme konusundaki yeterliliğine ilişkin inancı, yarışmacılığın ya da iş birliğinin öne çıkarıldığı sınıflarda farklılıklar gösterebilir.
4. Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen ölçütler temel alınarak ölçülür.

Öncü, (2012)'nün Bıkmaz (2004)'dan aktardığına göre öğrenciler akademik yetenekleri ile ilgili inançlar geliştirirler. Bu inançlar öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerini belirlemelerine yardımcı olur. Böylece, önceden başarılı olan ve ileride

başarılabilecek olanlarla inançların sonucunda akademik başarı olacaktır. Bu sayede yetenek alanları ve düzeyleri aynı olan öğrencilerin akademik performans farklılıklarını açıklanabilecektir.

Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin Zimmerhofer (2006)'dan aktardığına göre öğrencilerin yoğun bir öğrenim ve yoğun bir çalışma gerektiren bir üniversite eğitimini sürdürüp sürdüremeyeceğini tahmin etmesi gerekir. Öğrencinin zor durumlar karşısında ne kadar çaba harcadığı başarısı için oldukça önemlidir. Öğrenci çabasının yetersiz olduğunu düşündüğünde öğrenme yeterli derecede olmaz, bundan dolayı da sınavlarda başarılı olmak için çaba harcamaz.

2.11.4.3.Öğretmen Öz Yeterliliği

Eğitim öğretim sürecinde yer alan en önemli faktörlerden biride öğretmenlerdir. Öğretmenlik günümüzde bilgi aktarıcısı konumdan yol gösterici ve yönlendirici konuma doğru evrilmektedir. Bu durum öğretmenin sınıf içindeki pozisyonunun önemi daha da arttırmakta, bundan dolayı öğretmen öz yeterliliğinin yüksek olması gerekmektedir.

Kurt (2012)'nin Gibson ve Dembo (1984)'dan aktardığına göre Öğretmen davranışlarının yordayıcısı olarak öz yeterlilik inançları kullanılabilir. Örneğin öğretmen öz yeterliliği yüksek olduğunda sınıfta kullandığı disiplin modelinin daha demokratik olduğu, zor sınıflarda bile zorlanmadığı söylenebilir.

Öğretmen öz yeterliliği bir öğretmenin öğretme konusunda kendi yetenekleri hakkındaki yargısı olarak tanımlanmaktadır. Bu yargı yalnızca normal sınıfların öğretimine ilişkin değil, aynı zamanda zor ve motivasyonu düşük öğrencilerin öğretimine ilişkin yeteneklere olan yargıyı da içermektedir (Ekinci, 2015).

Bandura (1977)'nin öz yeterlilik kuramına dayanan, öğretmen yeterlilikleriyle ilgili psikoloji ve eğitim alanlarında araştırmalar yapılmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nin Bandura (1993)'dan aktardığına göre öğrenme ortamlarının oluşturulmasında görev büyük ölçüde öğretmen öz yeterliliği ve yeteneği ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler öğretimsel yetenek inançlarına göre sınıf ortamlarını belirlemektedirler.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nin Caprara (2006)'dan aktardığına göre mesleki memnuniyet ve öğrencilerin akademik başarısı öğretmen öz yeterlilik inanç düzeyinden

etkilenmektedir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun Klassen ve Chiu (2010)'dan aktardığına göre öğretmenler düşük öz yeterliliğe sahip ise meslekleri hakkındaki memnuniyetleri de düşüktür. O'Neill ve Stephenson (2011)'den aktardığına göre öğretmen öz yeterliliğinin düşük olmasıyla, mesleki yıpranmanın, tükenmişliğin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının az olması ilişkilendirilmiştir. Brouwers ve Tomic (2000)'den aktardığına göre ise öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini engellemek ve tedavi etmek için öğretmen öz yeterliliğinin kullanılması gerekir.

Kurt (2012)'un Goddard ve arkadaşları (2004)'ndan aktardığına göre öğretmenlerin sınıftaki uygulamalar ile ilgili aldıkları kararlar, öğretmenlerin yeterlilik hissinden doğrudan etkilenir. Buradan hareketle öğretmenlerin öz yeterliliğinin yüksek olması öğrencilerin derse katılım düzeyini konuları anlama miktarını dolayısıyla sınıfta uygulayacağı tüm etkinlikleri etkilemektedir.

2.11.5.Öz Yeterlik ve Öğrenci Başarısı

Öğrencilerin çıkış davranışları ile giriş davranışları arasında fark oluşturmak isteyen bir öğretmenin öz yeterlilik inancının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yola çıkış amacı öğrencilerini başarıya ulaştırmak olmalıdır.

Soodak ve Podell (1996) tarafından yapılan bir araştırma öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencinin akademik başarısını koruyacak eğitsel davranışları nadiren ortaya koyduğunu göstermiştir (Akt: Derbedek,2008). Derbedek (2008)'in Komlodi (2007)'den aktardığına göre öğretmen öz yeterliği sadece öğretmenlerin kişisel olarak ne kadar başarılı olabileceğine olan inancını değil, öğrencilerinin de ne kadar başarılı olacağına olan inancını kapsar. Ashton ve Webb (1986)'ten aktardığına göre ise öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde etkili olup olmadıklarına dair şüpheleri vardır ve sonuç olarak da yeterlik seviyelerini yükseltebilecek aktivitelerden kaçınırlar.

Ryan ve Pintrich (1997)'in yaptığı bir araştırmada bilişsel ve sosyal beceriler yönünden düşük öz yeterliliğe sahip olan ortaokul öğrencilerinin, arkadaşlarından yardım isterken diğer öğrencilere göre daha çekingen davranış gösterdiklerini bulmuşlardır. Yine Karabenick ve Knapp (1991) yüksek öz yeterliliğe sahip üniversite öğrencilerin, düşük öz yeterliliğe sahip öğrencilere göre gerektiğinde daha çok yardım aradıklarını, öğrenme stratejilerini daha etkin ve verimli kullandıklarını bulmuşlardır (Akt: Kotaman, 2008).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Tez'in bu bölümünde; araştırmada kullanılan modelin, araştırmanın evreninin ve örnekleminin, kullanılan veri toplama aracının, verilerin toplanmasının ve çözümlenmesinin üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırmanın Modeli

İstanbul İli Anadolu Yakasındaki Üsküdar İlçesinde özel ve devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı algıları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma da ilişkisel tarama modeli tekniği kullanılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilinti, istatistik teknikleriyle ölçülür. Bir anket planlarken alternatif açıklamaları düşünür, alternatif açıklamaları temsil eden değişkenleri (yani, kontrol değişkenleri ölçer ve sonra alternatif açıklamaları bertaraf etmek için etkilerini istatistiksel olarak ölçerler. Tarama araştırması çoğunlukla bağıntısal olarak nitelendirilir (Neuman, 2013).

Karaağaç ve Erbay (2015)'in Creswell (2014)'den aktardığına göre tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya numerik olarak betimlenmesini sağlar.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu Yakasında görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Bulgular evrende ulaşılabilen örneklem grubundan elde edilmiştir. Örneklem belirlenirken tesadüfi oransız küme örnekleme modeli kullanılmıştır. M.E.B.'na e bağlı ortaokullar küme kabul edilip Üsküdar'da bulunan ortaokullardan rasgele 16 adet okul belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan 410 ortaokul öğretmeni de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

CİNSİYET		
Kadın	301	73,4
Erkek	109	26,6
YAŞ		
20-30 Yaş	102	24,9
30-40 Yaş	184	44,9
40-50 Yaş	94	22,9
MEDENİ DURUM		
Evli	292	71,2
Bekar	105	25,6
Boşanmış	13	3,2
KIDEM		
1-5 Yıl	88	21,5
6-10 Yıl	90	22
11-15 Yıl	105	25,6
16- 20 Yıl	72	17,6
21 Yıl ve üzeri	66	13,4
EĞİTİM DÜZEYİ		
Ön lisans	4	1
Lisans	340	82,9
Lisansüstü	55	13,4
OKUL TÜRÜ		
Düz	351	52,8
İmamhatip	59	14,4
KADRO DURUMU		
Sözleşmeli	62	15,1
Kadrolu	348	84,9
BRANŞ		
Türkçe	61	14,9
Matematik	58	14,1
Fen Bilimleri	55	13,4
Sosyal Bilgiler	31	7,6
İngilizce	61	14,9
Din Kültürü	35	8,5
Arapça	4	1,0
Beden Eğitimi	24	5,9
Görsel Sanatlar	17	4,1
Müzik	17	4,1
Teknoloji ve Tasarım	13	3,2
Özel Eğitim	7	1,7
Rehber Öğretmen	16	3,9
Bilişim Teknoloji	11	2,7

OKUL TÜRÜ		
Devlet	344	83,9
Özel	66	16,1
HİZMET İÇİ EĞİTİM		
EVET ALDIM	200	48,8
HAYIR ALMADIM	210	51,2
DİSİPLİN ANLAYIŞI		
BADDA	1	,2
İDDA	31	7,6
EADDA	221	53,9
ÖMDA	157	38,3

3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada 1 kişisel bilgi formu ve 2 ölçek kullanılmıştır. Bunlar; kişisel bilgi formu, öz yeterlilik ölçeği ve disiplin anlayışı ölçeğidir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi toplama amacıyla bu form uygulanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni hal, kıdem yılı, öğrenim durumu, ortaokul türü, kadro durumu, branş, okul türü, hizmet içi eğitim kursu ve disiplin anlayışları ile ilgili özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 11 adet sorudan oluşturulmuştur.

3.3.2. Disiplin Anlayışı Ölçeği

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından beşli likert tipi, kişisel bildirim dayalı Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerden 5 tanesi (3, 7, 9, 11 ve 14. maddeler) baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışını, 4 tanesi (6, 8, 12 ve 13. maddeler) itaate dayalı disiplin anlayışını, 3 tanesi (1, 2 ve 4. maddeler) eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışını, 2 tanesi ise (5 ve 10. maddeler) öğrenci merkezli disiplin anlayışını ölçmektedir. Bu faktörlerden ilk ikisi olan baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı ile itaate dayalı disiplin anlayışının alan yazında “Otoriter” olarak adlandırılan disiplin anlayışıyla, diğer iki faktör olan eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışıyla öğrenci merkezli disiplin anlayışının ise “Demokratik” disiplin anlayışıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ancak 9 maddenin (3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14. maddeler) tersten puanlanması gerekmektedir. Bu durumda ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70 olmaktadır. Ölçeğin tümünden alınacak düşük bir puan otoriter disiplin anlayışını, yüksek bir puan ise demokratik disiplin anlayışını yansıtmaktadır (Şimşek, 2000).

3.3.3. Öz Yeterlilik Ölçeği

Araştırmada yapılırken kullanılan veri toplama aracı 5’li Likert tipinde 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği”dir. Öğretmen öz yeterlilikleri orijinal ölçek bulgularına paralel olarak anketteki maddeler üç faktör altında toplanmıştır. Her bir faktöre altında sekiz madde toplanmıştır. Birinci faktör; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, ikinci faktör;

öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik ve üçüncü faktör; sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik. Bu faktörlere ait maddeler Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3. 1 Öğretmen öz yeterlilik ölçeği maddelerinin faktörlere göre dağılımı

Faktörler	Maddeler
SE: Öğrenci Katılımı	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
IS: Öğretim Stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
CM: Sınıf Yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Ölçekte yer alan ifadeler için 1 yetersiz; 2 çok az yeterli; 3 biraz yeterli; 4 oldukça yeterli; 5 çok yeterli olarak kodlanmıştır. Ölçeğin her bir alt faktöründen alınan puan o faktöre ilişkin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inanç düzeyini göstermektedir. Dolayısıyla, yüksek puan alan bir öğretmenin öz yeterlilik inanç düzeyi yüksek, düşük puan alan bir öğretmenin ise öz yeterlilik inanç düzeyi ise düşüktür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24’tür (Aydın, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma yapılırken 1 kişisel bilgi formu ve 2 ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk sayfasına ölçeğin nasıl doldurulacağı ile ilgili yönerge hazırlanmış ve uygulama yapılırken sözlü olarakta açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenler önce kişisel bilgi formunu, ardından disiplin ölçeğini ve öz yeterlilik ölçeğini doldurmuşlardır. 2016–2017 eğitim öğretim yılının ilk yarıyıl döneminde öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçekler örneklem grubundaki öğretmenlere elden dağıtılmış, doldurulduktan sonra teslim alınmıştır.

Uygulamaların sonunda, kişisel bilgi formu, Öz Yeterlilik Ölçeği ve Disiplin Anlayışı Ölçeğinde yeterli bilgi bulunan ve hatasız dolduran 410 ortaokul öğretmenin verileri geçerli kabul edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

İlk olarak demografik değişkenlerin gruplandırma işlemi yapılmıştır. Daha sonra ortaokul öğretmenlerine uygulanan ölçekler (Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Öz Yeterlilik Ölçeği) punalanmış ve edinilen verilerin istatistiksel olarak çözümleme işlemleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı, öğrenim durumu, görev yapılan okul türü, kadro durumu, branş, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretmenin kendini tanımladığı disiplin anlayışı) betimleyecek yüzde ve frekans dağılımları çıkarılmıştır. Sonra ölçeğin toplam puanlarını ifade etmek için SH_x , \bar{x} , ss , değerleri saptanmıştır. Karşılaştırma analizleri yapılırken dağılım yeterli oluşmadığı değişkenler için bazı gruplarda anlamlı birleştirmeler yapılmıştır. Örneklemede normal dağılım göstermeyen gruplar için non-parametrik tekniklerden yararlanılmıştır.Dağılımın normal olduğu gruplar içinse parametrik olan analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların ve Öz Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim durumu, ortaokul türü, kadro durumu, okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre karşılaştırmak için *ilişkisiz gruplar t testi*,
2. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarına ait toplam puanlarının ve Öz Yeterlilik Ölçeği ve alt boyutlarına ait toplam puanlarının yaş, kıdem yılı, branş ve tanımlanan disiplin anlayışı değişkenlerine göre karşılaştırmak için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında farklılık varsa, farklılığın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için *post-hoc LSD testi*
4. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarının ve Öz Yeterlilik ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlarının medeni hal değişkenlerine göre karşılaştırmak için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
5. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların, Öz Yeterlilik ölçeğinden ve ölçeğin alt

boyutlarından aldıkları toplam puanların ilişki düzeyini belirlemek için *Pearson Korelasyon Analizinden* yararlanılmıştır.

Edinilen verilerin çözümlenmesi “SPSS for Windows ver:15.0” programıyla bilgisayarda yapılmış, anlamlılıklar en az $p<,05$ düzeyinde olacak şekilde sınanmış, diğer anlamlılık düzeyleri ayrıca belirtilmiştir. Bulgular çizelgeler halinde araştırmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma grubunda yer alan oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem yılı, öğrenim durumu, ortaokul türü, kadro durumu, branş, okul türü, hizmet içi eğitim alma durumu, tanımlanan disiplin anlayışı), betimleyici yüzde ve frekans dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanlarına ait ss , \bar{X} , SH_x değerleri çizelgeler halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Bulgular

Çizelge 4. 1 Cinsiyete İlişkin Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	301	73,4	73,4	73,4
Erkek	109	26,6	26,6	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4. 1’de görüldüğü üzere; örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerin 301’i (%73,4) kadın; 109’u (%26,6) erkektir.

Çizelge 4. 2 Yaş Değişkeni İle İlgili Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
20 - 30 Yaş	102	24,9	24,9	24,9
30 - 40 Yaş	184	44,9	44,9	69,8
40 - 50 Yaş	94	22,9	22,9	92,7
50 ve üzeri	30	7,3	7,3	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 102’si (%24,9) 20-30 yaş arasında, 184’ü (%44,9) 30-40 yaş arasında, 94’ü (%22,9) 40-50 yaş arasında, 30’u (%7,3) 50 ve üzerinde yaşındadır.

Çizelge 4. 3 Medeni Hal Değişkeni İle İlgili Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	292	71,2	71,2	71,2
Bekar	105	25,6	25,6	96,8
Boşanmış	13	3,2	3,2	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.3’te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 292’si (%71,2) evli, 105’i (%25,6) bekâr, 13’ü (3,2) ise boşanmış cevabını vermişlerdir.

Çizelge 4. 4 Kıdem Yılı Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl görev yapan	88	21,5	21,5	21,5
6-10 yıl görev yapan	90	22,0	22,0	43,4
11-15 yıl görev yapan	105	25,6	25,6	69,0
16-20 yıl görev yapan	72	17,6	17,6	86,6
21 yıl ve + görev yapan	55	13,4	13,4	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4. 4'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 88'i (%21,5) 1-5 yıl, 90'ı (%22) 6 - 10 yıl, 105'i (%25,6) 11 - 15 yıl, 72'si (%17,6) 16 - 20 yıl ve 55'i (%13,4) ise 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahiptir.

Çizelge 4. 5 Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Ön Lisans	4	1,0	1,0	1,0
Lisans	340	82,9	82,9	83,9
Lisansüstü	66	16,1	16,1	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.5'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 4'ü (%1) ön lisans, 340'ı (%82,9) lisans, 66'sı (16,1) ise lisansüstü cevabını vermişlerdir.

Çizelge 4. 6 Ortaokul Türü Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düz	351	85,6	85,6	85,6
İmam Hatip	59	14,4	14,4	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.6'da görüldüğü üzere; örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerin 351'i (%85,6) düz; 59'u (%14,4) imam hatip ortaokulunda çalışmaktadır.

Çizelge 4. 7 Kadro Durumu Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadrolu	348	84,9	84,9	84,9
Sözleşmeli	62	15,1	15,1	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.7’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 348’i (%84,9) kadrolu, 62’si (%15,1) sözleşmeli olarak çalışmaktadır.

Çizelge 4. 8 Branş Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Türkçe	61	14,9	14,9	14,9
Matematik	58	14,1	14,1	29,0
Fen Bilimleri	55	13,4	13,4	42,4
Sosyal Bilgiler	31	7,6	7,6	50,0
İngilizce	61	14,9	14,9	64,9
Din Kültürü	35	8,5	61	73,4
Arapça	4	1,0	1,0	74,4
Beden Eğitimi	24	5,9	5,9	80,2
Görsel Sanatlar	17	4,1	4,1	84,4
Müzik	17	4,1	4,1	88,5
Teknoloji ve Tasarım	13	3,2	3,2	91,7
Özel Eğitim	7	1,7	1,7	93,4
Rehber Öğretmen	16	3,9	3,9	97,3
Bilişim Teknoloji	11	2,7	2,7	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.8’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 61’i (%14,9) Türkçe, 58’i (%14,1) Matematik, 55’i (13,4) Fen Bilimleri, 31’i (7,6) Sosyal Bilgiler, 61’i (14,9) İngilizce, 35’i (%8,5) Din Kültürü, 4’ü (%1) Arapça, 24’ü (%5,9) Beden Eğitimi, 17’si (%4,1) Görsel sanatlar, 17’si (%4,1) Müzik, 13’ü (%3,2) Teknoloji ve Tasarım, 7’si (%1,7) Özel Eğitim, 16’sı (%3,9) Rehber Öğretmen, 11’i (%2,7) Bilişim Teknoloji öğretmeni olarak çalışmaktadır.

Çizelge 4. 9 Okul Türü Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Devlet	344	83,9	47,2	47,2
Özel	66	16,1	52,8	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.9 'da görüldüğü üzere; örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerin 344'ü (%83,9) devlet okulunda; 66'sı (%16,1) özel okulda çalışmaktadır.

Çizelge 4. 10 Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	200	48,8	47,2	47,2
Hayır	210	51,2	52,8	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.10 'da görüldüğü üzere; örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 283'ü (%47,2) disiplin konusunda hizmet içi eğitim almışken; 317'si (%52,8) disiplin konusunda hizmet içi eğitim almamıştır.

Çizelge 4. 11 Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Ait Yüzde Ve Frekans Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
BADDA	1	,2	,2	,2
İDDA	31	7,6	7,6	7,8
EADDA	221	53,9	53,9	61,7
ÖMDA	157	38,3	38,3	100,0
Toplam	410	100,0	100,0	

Çizelge 4.11'de görüldüğü üzere; örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin 1'i (%0,2) Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışına, 31'i (%7,6) İtaate Dayalı Disiplin Anlayışına, 221'i (%53,9) Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışına, 157'si (%38,3) Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışına sahip olduğu cevabını vermişlerdir.

Çizelge 4. 12 Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri Ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Toplam Puanlarına Ait Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Öğrenci Katılımı	410	4,03	,46
Öğretim Stratejileri	410	4,03	,46
Sınıf Yönetimi	410	3,92	,47
Özyeterlilik Toplam	410	3,99	,42

Çizelge 4.12'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait puan ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=4,03 standart sapma değeri *ss*=,46 olarak; öğretim stratejileri alt boyutuna ait puan ortalama değeri \bar{x} =4,03 standart sapma değeri *ss*=,46 olarak; sınıf yönetimi alt boyutuna ait puan ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=3,92 standart sapma değeri *ss*=,47; özyeterlilik toplam puanlarına ait ortalama değeri \bar{x} =3,99 standart sapma değeri *ss*=,42 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 4. 13 EADDA, ÖMDA, BADDA ve İDDA Alt Boyutlarına İçin Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Değerleri

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	410	3,26	,68
İtaate Dayalı	410	3,88	,75
Eşitlik Anlayışına Dayalı	410	3,56	,76
Öğrenci Merkezli	410	4,19	,66

Çizelge 4.13'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=3,26 standart sapma değeri *ss*=,68 olarak; itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=3,88 standart sapma değeri *ss*=,75 olarak; eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=3,56 standart sapma değeri *ss*=,76 olarak; öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının ortalama değeri \bar{x} **Error! Reference source not found.**=4,19 standart sapma değeri *ss*=,66 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Bu bölümde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeğinden, öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından, disiplin anlayışı ölçeğinden ve disiplin anlayışı ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim durumu, kadro durumu, ortaokul türü, okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre karşılaştırmak için *ilişkisiz gruplar t testi*, yaş, kıdem yılı, branş ve tanımlanan disiplin anlayışı değişkenlerine göre karşılaştırmak için ANOVA analizi, ANOVA yapıldıktan sonra grupların arasında farklılık varsa, farklılaşmanın hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için *LSD testi*, medeni hal değişkenini karşılaştırmak için ise *Kruskal Wallis-H testi* sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.14 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öz Yeterlilik	20-30 yaş	102	3,99	,38	G.Arası	1,399	3	,466		
	30-40 yaş	184	4,01	,44	G.İçi	71,800	406	,177		
	40-50 yaş	94	4,02	,42	Toplam	73,199	409		2,637	,049
	50veüzeri	30	3,79	,43						
	Toplam	410	3,99	,42						

Çizelge 4.14'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=2,637$; $p<,05$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,723$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 15 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-30 yaş	30-40 yaş	-,02	,05	,690
	40-50 yaş	-,02	,06	,718
	50 ve üzeri	,21	,09	,019
30-40 yaş	20-30 yaş	,02	,05	,690
	40-50 yaş	-,01	,05	,985
	50 ve üzeri	,23	,08	,006
40-50 yaş	20-30 yaş	,02	,06	,718
	30-40 yaş	,01	,05	,985
	50 ve üzeri	,23	,09	,010
50 ve üzeri	20-30 yaş	-,21	,09	,019
	30-40 yaş	-,23	,08	,006
	40-50 yaş	-,23	,09	,010

Çizelge 4.15'te görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın 20-30 yaş grubuyla 50 yaş üzeri grubu arasında 20-30 yaş grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; 30-40 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubunun arasında 30-40 yaş grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; 40-50 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 40-50 yaş grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamaların farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.16 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınıf Yönetimi	20-30 yaş	102	4,05	,40	G.Arası	2,507	3	,836	4,004	,008
	30-40 yaş	184	4,06	,47	G.İçi	84,720	406	,209		
	40-50 yaş	94	4,05	,45	Toplam	87,226	409			
	50veüzeri	30	3,75	,55						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.16’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=4,004$; $p<,01$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir.. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=4,004$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.17 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-30 yaş	30-40 yaş	-,01	,06	,841
	40-50 yaş	-,01	,07	,901
	50 ve üzeri	,29	,10	,002
30-40 yaş	20-30 yaş	,01	,06	,841
	40-50 yaş	,01	,06	,956
	50 ve üzeri	,30	,09	,001
40-50 yaş	20-30 yaş	,01	,07	,901
	30-40 yaş	-,01	,06	,956
	50 ve üzeri	,30	,10	,002
50 ve üzeri	20-30 yaş	-,29	,10	,002
	30-40 yaş	-,30	,09	,001
	40-50 yaş	-,30	,10	,002

Çizelge 4.17’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda bu farklılığın 20-30 yaş grubuyla 50 yaş üzeri grubu arasında 20-30 yaş grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; 30-40 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 30-40 yaş grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; 40-50 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 40-50 yaş grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamaların farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.18 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Stratejisi	20-30 yaş	102	4,01	,45	G.Arası	,942	3	,314	1,499	,214
	30-40 yaş	184	4,06	,46	G.İçi	85,020	406	,209		
	40-50 yaş	94	4,05	,40	Toplam	85,962	409			
	50veüzeri	30	3,88	,48						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.18’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,499$; $p>,05$).

Çizelge 4.19 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	20-30 yaş	102	3,92	,42	G.Arası	1,075	3	,358	1,644	,179
	30-40 yaş	184	3,93	,49	G.İçi	88,495	406	,218		
	40-50 yaş	94	3,94	,46	Toplam	89,570	409			
	50veüzeri	30	3,74	,45						
	Toplam	410	3,92	,47						

Çizelge 4.19’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,644$; $p>,05$).

Çizelge 4. 20 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz Yeterlilik	1- 5 yıl	88	4,02	,38	G.Arası	,805	4	,201		
	6-10 yıl	90	4,04	,43	G.İçi	72,394	405	,179		
	11-15 yıl	105	4,00	,44	Toplam	73,199	409		1,126	,344
	16-20 yıl	72	3,96	,44						
	21ve üzeri	55	3,90	,42						
	Toplam	410	3,99	,42						

Çizelge 4.20’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,126; p>,05$).

Çizelge 4. 21 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınıf Yönetimi	1 -5 yıl	88	4,09	,41	G.Arası	1,003	4	,251		
	6 -10 yıl	90	4,06	,47	G.İçi	86,224	405	,213		
	11 -15 yıl	105	4,04	,46	Toplam	87,226	409		1,178	,320
	16 -20 yıl	72	4,00	,46						
	21ve üzeri	55	3,93	,53						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanların kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,178; p>,05$).

Çizelge 4.22 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Stratejisi	1 -5 yıl	88	4,04	,44	G.Arası	,686	4	,171		
	6-10 yıl	90	4,08	,47	G.İçi	85,276	405	,211		
	11-15 yıl	105	4,05	,48	Toplam	85,962	409		,814	,517
	16-20 yıl	72	4,02	,47						
	21veüzeri	55	3,94	,41						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır($F=,517; p>,05$).

Çizelge 4.23 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	1- 5 yıl	88	3,95	,43	G.Arası	,891	4	,223		
	6 - 10 yıl	90	3,97	,49	G.İçi	88,680	405	,219		
	11- 15 yıl	105	3,93	,47	Toplam	89,570	409		1,017	,398
	16- 20 yıl	72	3,87	,49						
	21veüzeri	55	3,83	,45						
	Toplam	410	3,92	,47						

Çizelge 4.23’te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır($F=1,017; p>,05$).

Çizelge 4.24 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz Yeterlilik	Sözel	92	4,00	,42	G.Arası	1,620	5	,324		
	Sayısal	113	4,02	,43	G.İçi	71,579	404	,177		
	Y. Dil	65	4,00	,43	Toplam	73,199	409			
	Din K.	35	3,80	,31					1,829	,106
	Diğer	47	4,04	,44						
	Sanat-Spor	58	4,03	,44						
	Toplam	410	4,00	,42						

Çizelge 4.24'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,829$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir grupta yapılmıştır.

Çizelge 4.25 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sınıf Yönetimi	Sözel	92	4,04	,46	G.Arası	1,517	5	,303		
	Sayısal	113	4,06	,47	G.İçi	85,709	404	,212		
	Y. Dil	65	4,06	,42	Toplam	87,226	409			
	Din K.	35	3,84	,33					1,430	,212
	Diğer	47	4,03	,52						
	Sanat-spor	58	4,05	,50						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.25'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,430$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir grupta yapılmıştır.

Çizelge 4.26 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Stratejisi	Sözel	92	4,04	,45	G.Arası	1,692	5	,338		
	Sayısal	113	4,08	,45	G.İçi	84,270	404	,209		
	Y. Dil	65	4,01	,51	Toplam	85,962	409			
	Din K.	35	3,84	,36					1,622	,153
	Diğer	47	4,06	,49						
	Sanat-Spor	58	4,06	,45						
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.26’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=1,622$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4.27 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	Sözel	92	3,90	,47	G.Arası	2,167	5	,433		
	Sayısal	113	3,92	,48	G.İçi	87,404	404	,216		
	Y. Dil	65	3,90	,49	Toplam	89,570	409			
	Din K.	35	3,71	,37					2,003	,077
	Diğer	47	4,01	,44						
	Sanat-Spor	58	3,98	,46						
	Toplam	410	3,92	,47						

Çizelge 4.27’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($F=2,003$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4.28 Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz Yeterlilik	Otoriter	32	3,73	,34	G.Arası	2,973	2	1,486	8,615	,000
	Eşitlikçi	221	3,99	,41	G.İçi	70,226	407	,173		
	Öğr. Mer.	157	4,06	,43	Toplam	73,199	409			
	Toplam	410	3,99	,42						

Çizelge 4.28’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=8,615$; $p<,001$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,552$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.29 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,26	,08	,001
	Öğrenci Merkezli	-,33	,08	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,26	,08	,001
	Öğrenci Merkezli	-,08	,04	,080
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,33	,08	,000
	Eşitliğe Dayalı	,08	,04	,080

Çizelge 4.29’da görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunu belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamaların farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.30 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Otoriter	32	3,81	,33	G.Arası	2,009	2	1,005		
Sınıf	Eşitlikçi	221	4,03	,48	G.İçi	85,217	407	,209	4,798	,009
Yönetimi	Öğr. Mer.	157	4,09	,44	Toplam	87,226	409			
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.30’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=4,798$; $p<,01$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=1,470$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 31 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)		$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,21	,09	,014	
	Öğrenci Merkezli	-,27	,09	,002	
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,21	,09	,014	
	Öğrenci Merkezli	-,06	,05	,205	
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,27	,09	,002	
	Eşitliğe Dayalı	,06	,05	,205	

Çizelge 4.31’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunu belirlenmesi amacıyla yapılan LSD Testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür.. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamaların farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır($p > ,05$).

Çizelge 4. 32 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğretim Stratejisi	Otoriter	32	3,77	,41	G.Arası	2,717	2	1,359	6,643	,001
	Eşitlikçi	221	4,03	,44	G.İçi	83,244	407	,205		
	Öğr. Mer.	157	4,09	,48	Toplam	85,962	409			
	Toplam	410	4,03	,46						

Çizelge 4.32’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=6,643$; $p<,01$). Karşılaştırma için yeni bir grupta yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=1,268$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 33 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,26	,09	,002
	Öğrenci Merkezli	-,32	,09	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,26	,09	,002
	Öğrenci Merkezli	-,06	,05	,219
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,32	,09	,000
	Eşitliğe Dayalı	,06	,05	,219

Çizelge 4.33'te görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan LSD Testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamaların farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 34 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutu Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öğrenci Katılımı	Otoriter	32	3,61	,42	G.Arası	4,501	2	2,250	10,766	,000
	Eşitlikçi	221	3,90	,46	G.İçi	85,070	407	,209		
	Öğr. Mer.	157	4,01	,46	Toplam	89,570	409			
	Toplam	410	3,92	,47						

Çizelge 4.34'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=6,643$; $p<,001$). Karşılaştırma için yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,072$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 35 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,29	,09	,001
	Öğrenci Merkezli	-,40	,09	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,29	,09	,001
	Öğrenci Merkezli	-,11	,05	,022
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,40	,09	,000
	Eşitliğe Dayalı	,11	,05	,022

Çizelge 4.35'te görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutuna ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunu belirlenmesi amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde; öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu ile eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu lehine olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 36 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Kadın	301	4,00	,42	,024	,596	408	,552
	Erkek	109	3,97	,43	,041			

Çizelge 4.36'da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,596$; $p>,05$).

Çizelge 4. 37 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Kadın	301	4,04	,44	,025	,480	408	,632
	Erkek	109	4,01	,52	,049			

Çizelge 4.37'de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($t=,480$; $p>,05$).

Çizelge 4. 38 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejisi	Kadın	301	4,04	,46	,027	,174	408	,862
	Erkek	109	4,03	,45	,043			

Çizelge 4.38’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($t=,174$; $p>,05$).

Çizelge 4. 39 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Kadın	301	3,93	,47	,027	,970	408	,333
	Erkek	109	3,88	,46	,045			

Çizelge 4.39’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($t=,970$; $p>,05$).

Çizelge 4. 40 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Lisans ve altı	344	3,97	,42	,023	-2,708	408	,007
	Lisansüstü	66	4,12	,42	,052			

Çizelge 4.40'ta görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=-2,708$; $p<,01$). Bu farklılığın lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür. Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 41 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Lisans ve altı	344	4,00	,46	,0247	-2,234	408	,026
	Lisansüstü	66	4,15	,46	,0574			

Çizelge 4.41'de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=-2,234$; $p<,05$). Bu farklılığın lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.. Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 42 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejisi	Lisans ve altı	344	4,00	,45	,0244	-2,568	408	,011
	Lisansüstü	66	4,16	,47	,0573			

Çizelge 4.42’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-2,568$; $p<,05$). Bu farklılığın lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür. Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 43 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Lisans ve altı	344	3,89	,47	,025	-2,614	408	,009
	Lisansüstü	66	4,05	,45	,055			

Çizelge 4.43’te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-2,614$; $p<,01$). Bu farklılığın lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür. Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 44 Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanlarının Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Düz	351	4,00	,43	,023	,470	408	,639
	İmam Hatip	59	3,97	,36	,048			

Çizelge 4.44'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,270$; $p>,05$).

Çizelge 4. 45 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutu Puanlarının Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Düz	351	4,03	,47	,025	,270	408	,788
	İmam Hatip	59	4,02	,42	,053			

Çizelge 4.45'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,270$; $p>,05$).

Çizelge 4. 46 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejisi	Düz	351	4,04	,46	,024	,980	408	,328
	İmam Hatip	59	3,98	,42	,055			

Çizelge 4.46’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=,980$; $p>,05$). Bu farklılığın lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 47 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Düz	351	3,92	,48	,026	,048	408	,961
	İmam Hatip	59	3,92	,39	,051			

Çizelge 4.47’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($t=,980$; $p>,05$).

Çizelge 4. 48 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Kadrolu	348	3,94	,41	,022	-7,108	408	,000
	Sözleşmeli	62	4,33	,35	,045			

Çizelge 4.48’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-7,108$; $p<,001$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.49 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Kadrolu	345	3,97	,45	,024	-6,462	408	,000
	Sözleşmeli	65	4,37	,39	,050			

Çizelge 4.49’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-6,462$; $p<,001$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 50 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejileri	Kadrolu	345	3,98	,44	,024	-5,737	408	,000
	Sözleşmeli	65	4,34	,41	,053			

Çizelge 4.50’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-5,737$; $p<,001$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 51 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Kadrolu	345	3,85	,45	,024	-6,715	408	,000
	Sözleşmeli	65	4,27	,41	,052			

Çizelge 4.51’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-6,715$; $p<,001$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 52 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Devlet	344	3,93	,41	,022	-6,870	408	,000
	Özel	66	4,3	,36	,044			

Çizelge 4.52’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-6,870$; $p<,001$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 53 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Devlet	345	3,97	,45	,024	-6,462	408	,000
	Özel	65	4,36	,40	,049			

Çizelge 4.53’te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-6,733$; $p<,001$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 54 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejileri	Devlet	345	3,98	,4	,024	-5,737	408	,000
	Özel	65	4,32	,42	,052			

Çizelge 4.54'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-5,737$; $p<,001$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 55 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Devlet	345	3,85	,45	,024	-6,715	408	,000
	Özel	65	4,26	,42	,051			

Çizelge 4.55'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=-6,715$; $p<,001$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.56 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öz Yeterlilik	Evet	200	4,08	,44	,031	3,852	408	,000
	Hayır	210	3,92	,39	,027			

Çizelge 4.56’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=3,852$; $p<,001$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 57 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf Yönetimi	Evet	200	4,09	,48	,034	2,663	408	,008
	Hayır	210	3,97	,44	,030			

Çizelge 4.57’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=2,663$; $p<,01$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.58 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejileri	Evet	200	4,13	,472	,033	4,099	408	,000
	Hayır	210	3,94	,428	,030			

Çizelge 4.58’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=4,099$; $p<,001$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.59 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Katılımı	Evet	200	4,13	,472	,033	4,099	408	,000
	Hayır	210	3,94	,428	,030			

Çizelge 4.59’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutundan aldıkları puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testi sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır($t=4,099$; $p<,001$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 60 Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öz Yeterlilik	Evli	292	205,29	3,217	2	,200
	Bekar	105	212,89			
	Boşanmış	13	150,46			
	Toplam	410				

Çizelge 4.60'ta görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grup sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2=3,217$; $p>,05$).

Çizelge 4. 61 Öz Yeterlilik Ölçeği Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sınıf Yönetimi	Evli	292	206,82	3,426	2	,180
	Bekar	105	209,17			
	Boşanmış	13	146,19			
	Toplam	410				

Çizelge 4.61'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği sınıf yönetimi alt boyutu puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grup sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2=3,426$; $p>,05$).

Çizelge 4. 62 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretim Stratejileri	Evli	292	205,79	2,405	2	,300
	Bekar	105	210,70			
	Boşanmış	13	157,00			
	Toplam	410				

Çizelge 4.62’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği öğretim stratejileri ölçeği alt boyutu puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grup sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2=2,405; p>,05$).

Çizelge 4. 63 Öz Yeterlilik Ölçeği Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğrenci Katılımı	Evli	292	202,47	4,139	2	,126
	Bekar	105	220,13			
	Boşanmış	13	155,50			
	Toplam	410				

Çizelge 4.63’te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin öz yeterlilik ölçeği öğrenci katılımı alt boyutu puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grup sıralama ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($x^2=2,405; p>,05$).

Çizelge 4. 64 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Disiplin Anlayışı	20-30 yaş	102	3,69	,48	G.Arası	3,363	3	1,121		
	30-40 yaş	184	3,66	,51	G.İçi	101,940	406	,251		
	40-50 yaş	94	3,64	,51	Toplam	105,302	409		4,464	,004
	50veüzeri	30	3,32	,44						
	Toplam	410	3,64	,51						

Çizelge 4.64'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=4,464$; $p<,01$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($L_F=,267$; $p<,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 65 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-30 yaş	30-40 yaş	,03	,06	,593
	40-50 yaş	,05	,07	,492
	50 ve üzeri	,37	,10	,000
30-40 yaş	20-30 yaş	-,03	,06	,593
	40-50 yaş	,02	,06	,799
	50 ve üzeri	,34	,10	,001
40-50 yaş	20-30 yaş	-,049	,07	,492
	30-40 yaş	-,02	,06	,799
	50 ve üzeri	,32	,11	,002
50 ve üzeri	20-30 yaş	-,37	,10	,000
	30-40 yaş	-,34	,10	,001
	40-50 yaş	-,32	,11	,002

Çizelge 4.65’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın 20-30 yaş grubuyla 50 yaş üzeri grubu arasında 20-30 yaş grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde; 30-40 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 30-40 yaş grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; 40-50 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 40-50 yaş grubu lehine $p < ,01$ düzeyinde meydana geldiği saptanmıştır. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 66 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baskıcı ve Aşırı Denet.	20-30 yaş	102	3,33	,67	G.Arası	8,205	3	2,735		
	30-40 yaş	184	3,30	,68	G.İçi	179,815	406	,443		
	40-50 yaş	94	3,25	,64	Toplam	188,020	409		6,175	,000
	50veüzeri	30	2,77	,61						
	Toplam	410	3,26	,68						

Çizelge 4.66'da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=6,175$; $p<,001$). Bu sonuçtan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($L_F=,67$; $p<,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 67 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-30 yaş	30-40 yaş	,03	,08	,752
	40-50 yaş	,08	,10	,412
	50 ve üzeri	,56	,14	,000
30-40 yaş	20-30 yaş	-,03	,08	,752
	40-50 yaş	,05	,08	,536
	50 ve üzeri	,54	,13	,000
40-50 yaş	20-30 yaş	-,08	,10	,412
	30-40 yaş	-,05	,08	,536
	50 ve üzeri	,49	,14	,001
50 ve üzeri	20-30 yaş	-,56	,14	,000
	30-40 yaş	-,54	,13	,000
	40-50 yaş	-,49	,14	,001

Çizelge 4.67’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın 20-30 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 20-30 yaş grubunun lehine $p<,001$ düzeyinde; 30-40 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 30-40 yaş grubu lehine $p<,001$ düzeyinde; 40-50 yaş grubuyla 50 yaş ve üzeri grubu arasında 40-50 yaş grubunun lehine $p<,01$ düzeyinde meydana geldiği saptanmıştır. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 4.68 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	20-30 yaş	102	3,95	,74	G.Arası	3,296	3	1,099		
	30-40 yaş	184	3,91	,73	G.İçi	227,955	406	,561		
	40-50 yaş	94	3,85	,77	Toplam	231,251	409		1,957	,120
	50veüzeri	30	3,59	,82						
	Toplam	410	3,88	,751						

Çizelge 4.68’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,957$; $p>,05$).

Çizelge 4. 69 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eşitliğe Dayalı Disiplin Anlayışı	20-30 yaş	102	3,57	,69	G.Arası	1,909	3	,636		
	30-40 yaş	184	3,55	,77	G.İçi	233,329	406	,575		
	40-50 yaş	94	3,64	,79	Toplam	235,238	409		1,107	,346
	50veüzeri	30	3,36	,78						
	Toplam	410	3,56	,76						

Çizelge 4.69’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,107$; $p>,05$).

Çizelge 4. 70 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı	20-30 yaş	102	4,25	,60	G.Arası	,617	3	,206		
	30-40 yaş	184	4,17	,68	G.İçi	176,922	406	,436		
	40-50 yaş	94	4,19	,66	Toplam	177,539	409		,472	,702
	50veüzeri	30	4,10	,72						
	Toplam	410	4,19	,66						

Çizelge 4.70’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($F=,472$; $p>,05$).

Çizelge 4. 71 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	88	3,64	,47	G.Arası	2,101	4	,525		
	6-10 yıl	90	3,68	,58	G.İçi	103,202	405	,255		
	11-15 yıl	105	3,69	,43	Toplam	105,302	409		2,061	,085
	16-20 yıl	72	3,64	,52						
	21veüzeri	55	3,46	,55						
	Toplam	410	3,64	,51						

Çizelge 4.71’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği toplam puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($F=2,061$; $p>,05$).

Çizelge 4. 72 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baskıcı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	88	3,29	,66	G.Arası	4,658	4	1,164		
	6-10 yıl	90	3,39	,71	G.İçi	183,362	405	,453		
	11-15 yıl	105	3,30	,64	Toplam	188,020	409			
	16-20 yıl	72	3,22	,62					2,572	,037
	21veüzeri	55	3,01	,76						
	Toplam	410	3,26	,68						

Çizelge 4.72’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=2,572$; $p<,05$). Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,93$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 73 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-,08	,10	,427
	11-15 yıl	-,01	,10	,946
	16-20 yıl	,06	,10	,570
	21ve üzeri	,27	,12	,018
6-10 yıl	1-5 yıl	,08	,10	,427
	11-15 yıl	,07	,10	,447
	16-20 yıl	,14	,10	,185
	21ve üzeri	,35	,12	,002
11-15 yıl	1-5 yıl	,01	,10	,946
	6-10 yıl	-,07	,10	,447
	16-20 yıl	,07	,10	,513
	21ve üzeri	,28	,11	,013
16-20 yıl	1-5 yıl	-,06	,11	,570
	6-10 yıl	-,14	,11	,185
	11-15 yıl	-,06	,10	,513
	21ve üzeri	,21	,12	,013
21ve üzeri	1-5 yıl	-,27	,12	,018
	6-10 yıl	-,35	,12	,018
	11-15 yıl	-,28	,11	,002
	16-20 yıl	-,21	,12	,013

Çizelge 4.73'de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda bu farklılığın 1-5 yıl grubuyla 21 yıl ve üzeri grubu arasında 1-5 yıl grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; 6-10 yıl grubuyla 21 yıl ve üzeri grubu arasında 6-10 yıl grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; 11-15 yıl grubuyla 21 yıl ve üzeri grubu arasında 11-15 yıl grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; 21 yıl ve üzeri grubuyla 16-20 yıl grubu arasında 16-20 yıl grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamala farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 74 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	88	3,88	,73	G.Arası	3,149	4	,787	1,398	,234
	6-10 yıl	90	3,94	,88	G.İçi	228,102	405	,563		
	11-15 yıl	105	3,96	,61	Toplam	231,251	409			
	16-20 yıl	72	3,85	,71						
	21 ve üzeri	55	3,69	,84						
	Toplam	410	3,88	,75						

Çizelge 4.74’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,398$; $p>,05$).

Çizelge 4. 75 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eşitliğe Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	88	3,50	,74	G.Arası	2,249	4	,562	,977	,420
	6-10 yıl	90	3,53	,74	G.İçi	232,990	405	,575		
	11-15 yıl	105	3,64	,71	Toplam	235,238	409			
	16-20 yıl	72	3,64	,85						
	21 ve üzeri	55	3,45	,78						
	Toplam	410	3,56	,76						

Çizelge 4.75’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=,977$; $p>,05$).

Çizelge 4. 76 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	88	4,23	,66	G.Arası	,547	4	,137		
	6-10 yıl	90	4,15	,70	G.İçi	176,992	405	,437		
	11-15 yıl	105	4,18	,64	Toplam	177,539	409			
	16-20 yıl	72	4,24	,65					,313	,870
	21 ve üzeri	55	4,15	,64						
	Toplam	410	4,19	,66						

Çizelge 4.76'da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=,313$; $p>,05$).

Çizelge 4. 77 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Disiplin Anlayışı	Sözel	92	3,62	,53	G.Arası	2,132	5	,426		
	Sayısal	113	3,69	,50	G.İçi	103,170	404	,255		
	Y. Dil	65	3,57	,47	Toplam	105,302	409			
	Din K.	35	3,50	,52					1,670	,141
	Diğer	47	3,77	,61						
	Sanat-Spor	58	3,60	,39						
	Toplam	410	3,64	,51						

Çizelge 4.77'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların branş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,670$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4.78 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baskıcı Disiplin Anlayışı	Sözel	92	3,30	,70	G.Arası	6,030	5	1,206		
	Sayısal	113	3,35	,68	G.İçi	181,990	404	,450		
	Y. Dil	65	3,08	,59	Toplam	188,020	409			
	Din K.	35	3,15	,68					2,677	,021
	Diğer	47	3,46	,74						
	Sanat-Spor	58	3,14	,63						
	Toplam	410	3,26	,69						

Çizelge 4.78’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin Disiplin Anlayışı Ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=2,667$; $p<,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,693$; $p<,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.79 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Sözel	Sayısal	-,05	,94	,587
	Yabancı dil	,22	,10	,048
	Din Kültürü	,14	,13	,290
	Diğer	-,16	,12	,185
	Sanat Spor	,15	,11	,181
Sayısal	Sözel	,05	,09	,587
	Yabancı dil	,27	,10	,011
	Din Kültürü	,19	,12	,139
	Diğer	-,10	,11	,353
	Sanat Spor	,20	,11	,063
Yabancı Dil	Sözel	-,22	,11	,048
	Sayısal	-,27	,10	,011
	Din Kültürü	-,07	,14	,598
	Diğer	-,37	,13	,004
	Sanat Spor	-,06	,12	,593
Din Kültürü	Sözel	-,14	,13	,290
	Sayısal	-,19	,13	,139
	Yabancı dil	,07	,14	,598
	Diğer	-,30	,15	,045
	Sanat Spor	,01	,14	,948
Diğer	Sözel	,15	,12	,185
	Sayısal	,11	,12	,353
	Yabancı dil	,37	,13	,004
	Din Kültürü	,30	,15	,045
	Sanat Spor	,31	,13	,019
Sanat ve Spor	Sözel	-,15	,11	,181
	Sayısal	-,20	,11	,063
	Yabancı dil	,06	,12	,593
	Din Kültürü	-,01	,14	,948
	Diğer	-,31	,13	,019

Çizelge 4.79’da görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanların branş değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın sözel grubuyla yabancı dil grubu arasında sözel grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; sayısal grubuyla yabancı dil grubu arasında sayısal grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; yabancı dil grubuyla diğer grubu arasında diğer grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; diğer grubuyla din kültürü

grubu arasında diğer grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; diğer grubuyla sanat ve spor grubu arasında diğer grubunun lehine olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalamala farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 80 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	Sözel	92	3,90	,77	G.Arası	4,638	5	,928		
	Sayısal	113	3,90	,68	G.İçi	226,613	404	,561		
	Y. Dil	65	3,83	,74	Toplam	231,251	409			
	Din K.	35	3,69	,84					1,654	,145
	Diğer	47	4,12	,86						
	Sanat-Spor	58	3,79	,70						
	Toplam	410	3,88	,75						

Çizelge 4.80’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,654$; $p > ,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 81 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eşitliğe Dayalı Disiplin Anlayışı	Sözel	92	3,46	,81	G.Arası	5,067	5	1,013		
	Sayısal	113	3,63	,75	G.İçi	230,171	404	,570		
	Y. Dil	65	3,42	,80	Toplam	235,238	409			
	Din K.	35	3,45	,80					1,779	,116
	Diğer	47	4,12	,86						
	Sanat-Spor	58	3,76	,71						
	Toplam	410	3,56	,76						

Çizelge 4.81’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,779$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir grupta yapılmıştır.

Çizelge 4. 82 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı	Sözel	92	4,10	,60	G.Arası	2,177	5	,435		
	Sayısal	113	4,21	,70	G.İçi	175,362	404	,434		
	Y. Dil	65	4,26	,70	Toplam	177,539	409			
	Din K.	35	4,10	,67					1,003	,415
	Diğer	47	4,30	,60						
	Sanat-Spor	58	4,12	,74						
	Toplam	410	4,18	,66						

Çizelge 4.82’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin Disiplin Anlayışı Ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının branş değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=1,003$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir grupta yapılmıştır.

Çizelge 4. 83 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Disiplin Anlayışı	Otoriter	32	3,18	,48	G.Arası	8,104	2	4,052	16,966	,000
	Eşitlikçi	221	3,63	,48	G.İçi	97,199	407	,239		
	Öğr. Mer.	157	3,73	,50	Toplam	105,302	409			
	Toplam	410	3,64	,51						

Çizelge 4.83'de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=16,966$; $p<,001$). Karşılaştırma için yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,015$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 84 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,45	,09	,000
	Öğrenci Merkezli	-,55	,09	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,45	,09	,005
	Öğrenci Merkezli	-,10	,05	,072
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,55	,09	,000
	Eşitliğe Dayalı	,10	,05	,057

Çizelge 4.84’da görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 85 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baskıcı Disiplin Anlayışı	Otoriter	32	2,88	,71	G.Arası	6,684	2	3,342		
	Eşitlikçi	221	3,23	,67	G.İçi	181,336	407	,446		
	Öğr. Mer.	157	3,37	,66	Toplam	188,020	409		7,501	,001
	Toplam	410	3,26	,69						

Çizelge 4.85’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=7,501$; $p<,01$). Karşılaştırma için yeni bir grupta yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,387$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.86 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,35	,13	,005
	Öğrenci Merkezli	-,49	,13	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,35	,13	,005
	Öğrenci Merkezli	-,14	,07	,052
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,49	,13	,000
	Eşitliğe Dayalı	,14	,07	,052

Çizelge 4.86’da görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.87 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İtaate	Otoriter	32	3,28	,76	G.Arası	12,287	2	6,143		
Dayalı	Eşitlikçi	221	3,92	,73	G.İçi	218,964	407	,538	11,419	,000
Disiplin	Öğr. Mer.	157	3,94	,72	Toplam	231,251	409			
Anlayışı	Toplam	410	3,88	,75						

Çizelge 4.87’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı ölçeği alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=11,419$; $p<,001$). Karşılaştırma için yeni bir grupta yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,290$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.88 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklılaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlenmesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,64	,14	,000
	Öğrenci Merkezli	-,65	,14	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,63	,14	,000
	Öğrenci Merkezli	-,02	,08	,844
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,65	,14	,000
	Eşitliğe Dayalı	,02	,08	,844

Çizelge 4.88’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4.89 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Eşitliğe	Otoriter	32	3,07	,75	G.Arası	10,151	2	5,076		
Dayalı	Eşitlikçi	221	3,54	,74	G.İçi	225,087	407	,553	9,178	,001
Disiplin	Öğr. Mer.	157	3,69	,74	Toplam	235,238	409			
Anlayışı	Toplam	410	3,56	,76						

Çizelge 4.89’da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitliğe dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=9,178; p<,01$). Karşılaştırma için yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,031; p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4.90 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklaşmasının Hangi Grupların Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Otoriter Disiplin	Eşitliğe Dayalı	-,47	,14	,001
	Öğrenci Merkezli	-,61	,14	,000
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,47	,14	,001
	Öğrenci Merkezli	-,14	,08	,064
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,61	,14	,000
	Eşitliğe Dayalı	,14	,08	,064

Çizelge 4.90’da görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitliğe dayalı disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,001$ düzeyinde meydana geldiği saptanmıştır. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 91 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan ANOVA Analizinin Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenci	Otoriter	32	3,86	,65	G.Arası	4,559	2	2,279		
Merkezli	Eşitlikçi	221	4,18	,68	G.İçi	172,980	407	,425	5,363	,005
Disiplin	Öğr. Mer.	157	4,27	,61	Toplam	177,539	409			
Anlayışı	Toplam	410	4,19	,66						

Çizelge 4.91’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($F=5,363$; $p<,01$). Karşılaştırma için yeni bir gruplama yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle varyanslar homojenlik durumuna göre denetlenmiş ve varyanslar homojen olarak bulunmuştur ($LF=,404$; $p>,05$). Bu nedenle yapılan LSD analizine ait sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Çizelge 4. 92 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Tanımlanan Disiplin Anlayışı Değişkenine Göre Farklaşmasının Hangi Gruplar Arasında Olduğunun Belirlemesi İçin Yapılan LSD Testinin Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Otoriter	Eşitliğe Dayalı	-,32	,12	,010
	Öğrenci Merkezli	-,41	,13	,001
Eşitliğe Dayalı	Otoriter	,32	,12	,010
	Öğrenci Merkezli	-,09	,07	,167
Öğrenci Merkezli	Otoriter	,41	,13	,001
	Eşitliğe Dayalı	,09	,07	,167

Çizelge 4.92’de görüldüğü üzere örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu puanlarının tanımlanan disiplin anlayışı değişkenine göre farklılaşmasının hangi grupların arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucunda, bu farklılığın otoriter disiplin anlayışı grubuyla eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubu arasında eşitliğe dayalı disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,05$ düzeyinde; otoriter disiplin anlayışı grubuyla öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubu arasında öğrenci merkezli disiplin anlayışı grubunun lehine $p < ,01$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer gruplardaki aritmetik ortalama farklılıkları ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 4. 93 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin Anlayışı	Kadın	301	3,67	,51	,030	2,459	408	,014
	Erkek	109	3,53	,48	,046			

Çizelge 4.93'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,051$; $p<,05$). Bu farklılığın kadın öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 94 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Kadın	301	3,30	,66	,038	2,051	408	,041
	Erkek	109	3,15	,70	,067			

Çizelge 4.94'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,051$; $p<,05$). Bu farklılığın kadın öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 95 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate Dayalı	Kadın	301	3,94	,74	,043	2,667	408	,008
	Erkek	109	3,72	,77	,073			

Çizelge 4.95'te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,667$; $p<,01$). Bu farklılığın kadın öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 96 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitlik Anlayışına Dayalı	Kadın	301	3,60	,74	,042	1,832	408	,068
	Erkek	109	3,45	,81	,078			

Çizelge 4.96'da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1,868$; $p>,05$).

Çizelge 4. 97 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Merkezli	Kadın	301	4,16	,66	,038	-1,278	408	,202
	Erkek	109	4,26	,65	,062			

Çizelge 4.97’te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=-1,278$; $p>,05$).

Çizelge 4. 98 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin	Lisans ve altı	344	3,63	,50	,027	-,872	408	,384
Anlayışı	Lisansüstü	66	3,68	,55	,067			

Çizelge 4.98’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=,553$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 99 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Lisans ve altı	344	3,27	,67	,036	,553	408	,581
	Lisansüstü	66	3,22	,73	,090			

Çizelge 4.99’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=,553$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 100 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate Dayalı	Lisans ve altı	344	3,86	,74	,040	-1,330	408	,184
	Lisansüstü	66	4,00	,79	,098			

Çizelge 4.100’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-1,330$; $p>,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 101 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitliğe Dayalı	Lisans ve altı	344	3,54	,75	,040	-1,425	408	,155
	Lisansüstü	66	3,68	,80	,099			

Çizelge 4.101’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t = -1,425$; $p > ,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 102 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Ölçeği Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Merkezli	Lisans ve altı	344	4,18	,65	,035	-,633	408	,527
	Lisansüstü	66	4,23	,72	,088			

Çizelge 4.102’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda grupların arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t = -,633$; $p > ,05$). Karşılaştırma analizleri için yeni bir gruplama yapılmıştır.

Çizelge 4. 103 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin Anlayışı	Düz	351	3,67	,51	,027	2,973	408	,003
	İmam Hatip	59	3,46	,47	,061			

Çizelge 4.103’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,973$; $p<,01$). Bu farklılığın düz ortaokulda çalışan öğretmenler lehinede olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 104 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Düz	351	3,30	,68	,036	3,226	408	,001
	İmam Hatip	59	3,00	,61	,079			

Çizelge 4.104’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=3,226$; $p<,01$). Bu farklılığın düz ortaokulda çalışan öğretmenler lehinede olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 105 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate	Düz	351	3,91	,74	,040	1,807	408	,072
Dayalı	İmam Hatip	59	3,72	,80	,104			

Çizelge 4.105’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=1,807$; $p>,05$).

Çizelge 4. 106 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitliğe	Düz	351	3,57	,76	,041	1,123	408	,262
Dayalı	İmam Hatip	59	3,45	,74	,096			

Çizelge 4.106’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=1,123$; $p>,05$).

Çizelge 4. 107 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Ortaokul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Merkezli	Düz	351	4,21	,66	,035	1,622	408	,106
	İmam Hatip	59	4,06	,66	,086			

Çizelge 4.107’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların ortaokul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1,622$; $p>,05$).

Çizelge 4. 108 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin Anlayışı	Kadrolu	348	3,61	,52	,028	-2,692	408	,007
	Sözleşmeli	62	3,79	,41	,052			

Çizelge 4.108’te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=-2,692$; $p<,01$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 109 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Kadrolu	348	3,23	,68	,036	-2,299	408	,022
	Sözleşmeli	62	3,44	,66	,083			

Çizelge 4.109’te görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=-2,299$; $p<,01$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.110 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate Dayalı	Kadrolu	348	3,86	,77	,041	-1,417	408	,157
	Sözleşmeli	62	4,00	,60	,077			

Çizelge 4.110’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=-1,417$; $p>,05$).

Çizelge 4.111 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitliğe	Kadrolu	348	3,52	,78	,041	-2,550	408	,011
Dayalı	Sözleşmeli	62	3,78	,60	,077			

Çizelge 4.111’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=-2,550$; $p<,05$). Bu farklılığın sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.112 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Kadro Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci	Kadrolu	348	4,18	,66	,035	-,911	408	,363
Merkezli	Sözleşmeli	62	4,26	,66	,084			

Çizelge 4.112’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışına dayalı alt boyutundan aldıkları puanların kadro durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-,911$; $p>,05$).

Çizelge 4. 113 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin	Devlet	344	3,60	,52	,028	-2,631	408	,009
Anlayışı	Özel	66	3,78	,41	,050			

Çizelge 4.113’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=-2,631$; $p<,01$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 114 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı	Devlet	344	3,23	,68	,037	-2,272	408	,024
Denetleyici	Özel	66	3,43	,64	,079			

Çizelge 4.114’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=-2,272$; $p<,05$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 115 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate Dayalı	Devlet	344	3,86	,77	,042	-1,420	408	,156
	Özel	66	4,00	,62	,077			

Çizelge 4.115’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır($t=-1,420$; $p>,05$).

Çizelge 4. 116 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitliğe Dayalı	Devlet	344	3,52	,78	,042	-2,381	408	,018
	Özel	66	3,76	,63	,077			

Çizelge 4.116’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır($t=-2,381$; $p<,05$). Bu farklılığın özel okullarda çalışan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 117 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışına Dayalı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Merkezli	Devlet	344	4,17	,66	,035	-,939	408	,348
	Özel	66	4,26	,66	,080			

Çizelge 4.117’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları puanların okul türü değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır($t=-,939$; $p>,05$).

Çizelge 4. 118 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Disiplin Anlayışı	Evet	200	3,69	,52	,037	2,299	408	,022
	Hayır	210	3,58	,49	,034			

Çizelge 4.118’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeğinden aldıkları toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır($t=2,299$; $p<,05$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 119 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Evet	200	3,34	,66	,047	2,271	408	,024
	Hayır	210	3,19	,68	,047			

Çizelge 4.119’da görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,271$; $p<,05$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4. 120 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İtaate Dayalı	Evet	200	3,92	,75	,053	,892	408	,373
	Hayır	210	3,85	,76	,052			

Çizelge 4.120’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutundan aldıkları toplam puanların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=,892$; $p>,05$).

Çizelge 4. 121 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eşitliğe	Evet	200	3,64	,76	,054	2,001	408	,046
Dayalı	Hayır	210	3,49	,75	,052			

Çizelge 4.121’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan bulunan fark anlamlıdır ($t=2,001$; $p<,05$). Bu farklılığın hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehinde olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.122 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar T Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci Merkezli	Evet	200	4,22	,65	,046	1,041	408	,299
	Hayır	210	4,15	,67	,046			

Çizelge 4.122’de görüldüğü gibi örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan ilişkisiz gruplar t testinin sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($t=1,041$; $p>,05$).

Çizelge 4. 123 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Disiplin Anlayışı	Evli	292	210,34	2,531	2	,282
	Bekar	105	197,02			
	Boşanmış	13	165,23			
	Toplam	410				

Çizelge 4.123'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin disiplin anlayışı ölçeği toplam puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testinin sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2=2,531$; $p>,05$).

Çizelge 4.124 Disiplin Anlayışı Ölçeği Baskıcı Ve Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	Evli	292	211,60	3,051	2	,217
	Bekar	105	192,65			
	Boşanmış	13	172,35			
	Toplam	410				

Çizelge 4.124'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testinin sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2=3,051$; $p>,05$).

Çizelge 4. 125 Disiplin Anlayışı Ölçeği İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İtaate Dayalı	Evli	292	207,86	,866	2	,649
	Bekar	105	202,25			
	Boşanmış	13	178,77			
	Toplam	410				

Çizelge 4.125'te görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testinin sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2=,866$; $p>,05$).

Çizelge 4. 126 Disiplin Anlayışı Ölçeği Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eşitliğe Dayalı	Evli	292	211,34	4,860	2	,088
	Bekar	105	196,87			
	Boşanmış	13	144,08			
	Toplam	410				

Çizelge 4.126'da görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testinin sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2=4,860$; $p>,05$).

Çizelge 4. 127 Disiplin Anlayışı Ölçeği Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı Alt Boyutuna Ait Toplam Puanların Medeni Hal Değişkenine Göre Karşılaştırması İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testinin Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğrenci Merkezli	Evli	292	201,77	1,001	2	,577
	Bekar	105	214,06			
	Boşanmış	13	220,15			
	Toplam	410				

Çizelge 4.127’de görüldüğü üzere, örneklem grubunda yer alan ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı ölçeği öğrenci merkezli disiplin anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutuna ait toplam puanlarının, medeni hal değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testinin sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2=1,001$; $p>,05$).

Çizelge 4.128 Disiplin Anlayışı Ölçeği Alt Boyutları İle Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemenmesi İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizinin Sonuçları

Disiplin Anlayışı Ölçeği Alt Boyutları	Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puanları		
	N	r	p
Baskıcı ve Aşırı Denetleyici	410	,372	,000
İtaate Dayalı	410	,342	,000
Eşitlik Anlayışına Dayalı	410	,364	,000
Öğrenci Merkezli	410	,310	,000

Çizelge 4.128’de görüldüğü üzere, disiplin anlayışı ölçeği alt boyutları ile ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanlarını karşılaştırmak için yapılan Pearson Korelasyon Analizinin sonucunda disiplin anlayışı ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla öz yeterlilik ölçeğine ait toplam puanların arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkinin en yüksek baskıcı ve aşırı denetleyici alt boyutu ile öz yeterlilik ölçeği toplam puan arasında ($r=,372$; $p<,001$); en düşük de öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu ile öz yeterlilik ölçeği toplam puanları arasında ($r=,310$; $p<,001$) gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.129 Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları İle Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanlar Arasındaki İlişkileri Belirlemek İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizinin Sonuçları

Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları	Disiplin Ölçeği Toplam Puanları		
	N	r	p
Sınıf Yönetimi	410	,449	,000
Öğretim Stratejileri	410	,438	,000
Öğrenci Katılımı	410	,474	,000

Çizelge 4.129’da görüldüğü üzere, öz yeterlilik ölçeği alt boyutları ile ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışına ait toplam puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan pearson korelasyon analizinin sonucunda öz yeterlilik ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla disiplin anlayışı ölçeğine ait toplam puanların arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki en yüksek öğrenci katılımı alt boyutuyla disiplin anlayışı ölçeği toplam puanı arasında ($r=,474$; $p<,001$); en düşük öğretim stratejileri alt boyutuyla disiplin anlayışı ölçeği toplam puanları arasında ($r= ,438$; $p<,001$) gerçekleşmiştir.

Çizelge 4.130 Disiplin Anlayışı Ölçeğine Ait Toplam Puanlarla Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Toplam Puanlar Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	N	r	p
Disiplin Anlayışı	410	,496	,000
Öz Yeterlilik			

Çizelge 4.130’da görüldüğü üzere, disiplin anlayışı ölçeği toplam puanları ile öz yeterlilik ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan pearson korelasyon analizinin sonucunda ölçeklerin arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür($r= ,496$; $p<,001$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Korelasyonlar İçin Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin disiplin anlayışı algılarıyla öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Disiplin Anlayışı Ölçeği alt boyutları ile Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını bakıldığı zaman; Disiplin Anlayışı Ölçeğinin tüm alt boyutları ile Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre; baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki daha yüksek, öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutu ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki daha düşüktür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyi toplam puanı arttıkça öğretmenler daha demokratik disiplin anlayışına sahip olmaktadır.

Burada öğretmenlerin baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı puanlarının yüksek olması, öğretmenlerin bu anlayışı az benimsediklerini göstermektedir. Geleneksel disiplin anlayışı, ortaya çıkardığı etkiler dolayısıyla istenmeyen davranışları engellemekten çok yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, yeni kurallarla birlikte giderek sertleşen sıkı yönetimci bir disiplin anlayışının doğmasına neden olmaktadır (Humpreys, 1999, akt: Ada, 2006, s.8)

Öz Yeterlilik Ölçeği alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda; Öz Yeterlilik Ölçeği tüm alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Bu sonuca göre; disiplin anlayışı ölçeği toplam puanı arttıkça öğretmenler sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alanlarında daha az sorun yaşamaktadırlar.

Araştırmanın sonucuna göre Öz Yeterlilik Ölçeği alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanları arasında en yüksek düzeyde ilişki öğrenci katılımı alt boyutunda, en düşükte öğretim stratejileri alt boyutunda ortaya çıkmıştır. En son olarak Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanı ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanı arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, ölçekler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özetleyecek olursak; öz yeterlilik ölçeği toplam puanı artıkça disiplin anlayışı ölçeği toplam puanı artmakta, öğretmenler disiplin anlayışı bakımından daha demokratik anlayışa sahip olmaktadır. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanı azaldığında ise disiplin anlayışı toplam puanı azalmakta, öğretmenler disiplin anlayışı bakımından daha otoriter anlayışa sahip olmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarında kararlarını ve sınıf içindeki davranışlarını doğrudan ve dolaylı yoldan etkileme gücüne sahip olan öğretmen niteliklerindedir. Öz yeterlilik algısı puanları ile disiplin anlayışı ölçeği puanları arasında pozitif ilişki olması öz yeterliliğin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler sınıf içinde disiplin sorunları ile karşılaştıklarında, bu sorunlara karşılık olarak ürettikleri çözüm önerileri daha farklı olacaktır. Sorun karşısında kendisini çaresiz hissetmeyecek, hızlı bir şekilde olayı çözmek için çaba harcayacaktır. Otacıoğlu (2008)'na göre öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler daha zorlu işleri yapmayı seçerler ve bu amaçlarına ulaşmak için kendilerini yönlendirirler. Eylemler önce düşünce planında şekillenir ve insanlar öz yeterlilik düzeylerine göre iyimser ya da kötümser senaryolar kurarlar. Eyleme başlanıldığında, öz yeterlilik algısı yüksek olanlar daha çok çaba harcarlar ve bunu öz yeterlilik algısı düşük olanlardan daha fazla sürdürürler. Bir engelleme ile karşılaşıldığında ise, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler kendilerini çabucak toparlayıp hedeflerine ulaşmak için mücadeleyi sürdürürler.

Bir öğretmenin eğitim öğretim sürecinde var olması ve öğrencilere bir şeyler aktarabilmesinin yolu artık katı disiplin kurallarından geçmemektedir. Çocuklarını seven ve onlara saygı gösteren anne babaların disiplin sorunlarıyla nadiren karşılaştıkları belgelenebilir kanıtlanmıştır (Humphreys, 1999, akt: Ada, 2006). Öğretmenin tıpkı bir bilgisayar gibi sürekli olarak kendini güncellemesi gerekmektedir. Katı kuralları olan ve değişime kapalı olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının değişmesine ve eğitim öğretim süreci içinde uzun vadede var olmalarına imkân ve ihtimal bulunmamaktadır. Öğretmen öz yeterliliği yüksek olduğunda öğrencilere daha fazla görev verir. Sınıf hâkimiyetini kaybetme korkusu yaşamaz. Öğrencilerde sınıfta kendilerini var hissederler.

5.2. Öz Yeterlilik Ölçeğinden Alınan Puanlar ve Demografik Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Örneklem grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algıları birbirine yakındır.

Derbedek (2008)'in yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Bu da araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Aynı şekilde Bozbaş (2015)'in ve Özerkan (2007)'in sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışlarıyla ilgili yaptığı araştırmada da cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi ile Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık 50 yaş ve altındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan elde edilen sonuçlara göre 50 yaş ve üzerinde olan öğretmenler sınıf yönetimi konusunda daha düşük öz yeterlilik düzeyine sahiptirler.

Buna karşın Bozbaş (2015)'in sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları üzerine yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun öğretmenlerin eğitim verdiği öğrenci yaş aralığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Say (2005)'in Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışlarıyla ilgili yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile ilgili olarak 20-29 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre öz yeterlilik algısının daha düşük olduğunu bulmuştur. Derbedek (2008)'in öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerine yaptığı araştırmada ise 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Farklı bir meslek grubu üzerinde Pekmezci (2010)'nin hemşirelerin öz yeterlilik inançları üzerinde yaptığı araştırmada da yaşa bağlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin kıdem yılının az ya da çok olması öz yeterlilik algısında bir farklılık oluşturmamaktadır. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin tecrübeden kaynaklı olarak öz yeterliliklerinin yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak mesleğe yeni başlayan 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması üniversitelerde aldıkları eğitim ile ilişkilendirilebilir. Bu durumun farklı örneklem gruplarıyla tekrar çalışılması araştırma sonuçlarının sağlığı açısından oldukça önemlidir.

Buna karşın Say (2005) Fen Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışlarıyla ilgili yaptığı çalışmada 1-4 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre daha az öz yeterlilik inancına sahip olduğunu bulmuştur. 1-4 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının düşük olmasının mesleki tecrübenin eksikliğinden kaynaklandığını söylemektedir. Derbedek (2008)'in öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerine yaptığı çalışmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre öz yeterlilik algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla çelişmektedir.

Bozbaş (2015)'in Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları üzerine yaptığı çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı bir çalışma olarak Pekmezci'nin (2010) hemşirelerin öz yeterlilik inançları üzerinde yaptığı çalışma da mesleki kıdeme bağlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı zamanda Kavrayıcı ve Bayrak (2016)'ın yılında yaptığı çalışmaya göre de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları branş değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır. Şahin, Gökkurt ve Soylu (2014)'ün Matematik ve sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmaya göre de öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasında bir fark bulunmamıştır. Üstüner ve diğerleri (2009)'ün ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı

araştırma sonuçlarını göre de öz yeterlilik algısı ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu araştırma sonuçları da çalışmayı desteklemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ile Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda farklılığın Lisansüstü grubuyla lisans ve altı grubu arasında lisansüstü grubu lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerinin eğitim düzeyi arttığında öz yeterlilik algılarının arttığını göstermektedir.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016)'ın öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri üzerine yaptığı araştırma da ise öğretmen öz yeterlilikleri arasında öğrenim durumu değişkeni açısından bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunun sebebini ise bireylere lisansüstü öğrenimleri süresince sözü edilen alt boyutlarda eğitim verilmemesi olarak açıklamıştır. Derbedek (2008)'in öğretmenlerin öz yeterlilik algıları üzerine yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir. Pekmezci (2010)'nin hemşirelerin öz yeterlilik inançları üzerinde yaptığı araştırma da öğrenim durumuna bağlı olarak farklılık öğrenim düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı bulunmuştur.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının ortaokul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar düz ortaokulda çalışan öğretmenler ile imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında bir fark olmadığını göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının kadro durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar kadrolu çalışan öğretmenlerin öz

yeterlilik algılarının sözleşmeli çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarından düşük olduğunu göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar özel okulda çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının devlet çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarından düşük olduğunu göstermektedir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin her yıl sözleşmesinin yenilenecek olmasının, özel okulda yer alan öğretmenleri donanımlı olmaya ittiği, bundan dolayı da öz yeterlilik algılarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin öz yeterlilik algıları hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha yüksek oranda bulunmuştur. Saracaloglu ve diğerleri (2010)'nin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilikleri ile ilgili yaptığı araştırmada öğrenci katılımı alt ölçeği ile öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarının hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Bu sonuçlar çalışmayı desteklemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırmak için hizmet içi eğitimler artırılmalı, yapılan hizmet içi eğitimlerin de kalitesi gözden geçirilmelidir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt boyutlarından sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve Öz Yeterlilik Ölçeği toplam puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin evli, bekar ya da boşanmış olmaları ile öz yeterlilik algıları arasında ilişki bulunmamaktadır. Bozbaş (2015)'in Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları üzerine yaptığı araştırma da öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarıyla, medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koparan ve diğerleri

(2011)'nin beden eğitimi öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile ilgili yapmış olduğu araştırmada da medeni durum ile öz yeterlilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Farklı bir mesleki grubu olarak Pekmezci (2010)'nin hemşirelerin öz yeterlilik inançları üzerinde yaptığı araştırma da medeni hale bağlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar çalışmayı desteklemektedir.

5.3. Disiplin Anlayışı Ölçeğinden Alınan Puanlar ve Demografik Bilgilere ilişkin Sonuçlar

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu, itaate dayalı disiplin anlayışı alt boyutu ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarında kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı ve öğrenci merkezli disiplin anlayışı alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kadın öğretmenlerin ototiter disiplin anlayışına karşılık gelen alt boyutlarda ki puanlarının yüksek olması erkek öğretmenlere göre daha demokratik anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Benzer şekilde İlhan (2016) öğretmenlerin kullandıkları disiplin stilleri ile ilgili yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre disiplin stillerinin daha etkili kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Buna karşın Bayrakdar (2010)'ın din kültürü öğretmenlerinin disiplin anlayışı üzerine yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Yıldız (2009) ikinci kademe öğretmenlerinin disiplini sağlamak için kullanılan yöntemler ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda ve Esen (2006) ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kullandığı disiplin türleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmayla çelişmektedir. Bu da bu konuda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda

grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu ve disiplin anlayışı toplam puanlarında 50 yaş ve altındaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılık 20-30 yaş grubu, 30-40 yaş grubu, 40-50 yaş grubu öğretmenler ile 50 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında oluşmuştur. Baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı puanlarının 50 yaş ve üzerindeki öğretmenlerde yüksek olması bu öğretmenlerin geleneksel disiplin anlayışını benimsemiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın Esen (2006) ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kullandığı disiplin türleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda yaş değişkenine ilişkin bir farklılık bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık sadece baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutunda 21 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Diğer alt boyutlarında ve disiplin anlayışı ölçeği toplam puanlarıyla mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradaki farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin geleneksel disiplin anlayışına sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bayrakdar (2010)'ın din kültürü öğretmenlerinin disiplin anlayışı üzerine yaptığı araştırma sonucunda mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer çalışmalarda Yıldız (2009) ikinci kademe öğretmenlerinin disiplini sağlamak için kullanılan yöntemler ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda ve Esen (2006) ilk ve ortaöğretim okullarında öğretmenlerin kullandığı disiplin türleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık sadece baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutunda sayısal grubuyla yabancı dil grubu arasında sayısal grubu lehine, yabancı dil grubuyla diğer grubu arasında diğer grubu lehine, diğer grubuyla din kültürü grubu arasında diğer grubu lehine, diğer grubuyla sanat ve spor grubu arasında diğer grubu lehine meydana geldiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki

farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır. Farklı bir çalışmada Yıldız (2009) ikinci kademe öğretmenlerinin disiplini sağlamak için kullanılan yöntemler ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Lisans ve altı eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında disiplin anlayışı açısından anlamlı bir fark yoktur. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha demokratik disiplin anlayışına sahip olduğu algısına uygun sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Bu durumun lisansüstü eğitim yapılan bölümlerde disiplin anlayışına yönelik derslerin ve çalışmaların yapılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Yıldız (2009) ikinci kademe öğretmenlerinin disiplini sağlamak için kullanılan yöntemler ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının ortaokul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı alt boyutu ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlardan anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Söz konusu farklılık düz ortaokulda çalışan öğretmenler ile imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenler arasında düz ortaokulda çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Söz konusu farklılığın imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin okulun felsefesinden kaynaklı olarak daha otoriter anlayışı yakın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının kadro durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı, eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı ve Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam

puanlarındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutları ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılık sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin disiplin anlayışı bakımından daha demokratik olması ve öz yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olması, değişen eğitim sistemine ve aile öğrenci ve dünya beklentilerine göre kendilerini daha da geliştirdiklerini göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı, eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutu ve Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutları ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılık özel okulda çalışan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin her yıl çalışma durumlarının yenilenmesinden dolayı disiplin anlayışı bakımından demokratik anlayışı daha yakın oldukları ve sınıf yönetimi konusunda kendilerini daha iyi geliştirdikleri düşünülmektedir. Bulgulara göre özel okullarda araştırma kapsamında yer alan okul disiplin uygulamalarının kamu okullarına oranla daha fazla gerçekleşmesi söz konusudur. Bu durum özel okulların yapısal özelliklerinden ve dünyadaki eğitimsel gelişmeleri daha yakından takip edebilme özelliklerinden kaynaklanabilir. Her ne kadar koşulları farklı olsa da özel okulların disiplin ile ilgili varsa özgün uygulamaları daha detaylı bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında baskıcı ve aşırı denetleyici disiplin anlayışı, eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı alt boyutu ve Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Diğer alt boyutları ile ilgili anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Söz konusu farklılık hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Hizmet içi eğitimlerin belirli bir alana özgü verilmesinden dolayı etkisinin fazla olacağı düşünülmektedir. Buna karşın Bayrakdar (2010)'ın din kültürü öğretmenlerinin disiplin anlayışı üzerine yaptığı araştırma sonucunda hizmet içi eğitim alma değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumun alınan hizmet içi eğitimin kalitesi ile

ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durum hizmet içi eğitim değişkeni ile ilgili çalışmalar artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Disiplin Anlayışı Ölçeği'nin alt boyutları ile Disiplin Anlayışı Ölçeği toplam puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu öğretmenlerin evli, bekar ya da boşanmış olmasının disiplin anlayışı üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin aile hayatlarının ne durumda olduğunun disiplin anlayışını etkileyeceği yönünde bir algı vardır. Bu durum konu üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

5.4. Öneriler

5.4.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, ortaokul kademesi ile sınırlandırılmış, diğer öğretim kademeleri olan ilkokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir. Okul disiplinine ve öz yeterliliğe yönelik yapılacak çalışmalarda farklı yapı, amaç ve örgütsel kültüre sahip olduğu varsayılan diğer öğretim kademelerinin dikkate alınması, okul disiplini ve öz yeterliliğe yönelik daha bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılacaktır.
- Araştırma İstanbul ili Anadolu Yakası Üsküdar ilçesi ile sınırlanmıştır. Araştırma daha genel bir çerçevede ele alınarak İstanbul ilinin tamamını kapsayacak şekilde uygulanabilir.
- Araştırmada karşılaştırma imkanının artması için Türkiye’de yer alan diğer illerde ve bölgelerde de uygulanabilir.
- Aynı zamanda araştırma sadece ortaokul öğretmenlerine değil, ortaokullarda görev yapan yöneticiler üzerinde de uygulanabilir.
- Araştırmaya ilişkin veriler nicel araştırma yöntemleri ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri de kullanılarak çeşitli araştırmaların yapılması fayda sağlayacaktır.
- Araştırma üniversiteden mezun olacak olan aday öğretmenler üzerine uygulanabilir.
- Öz Yeterlilik ve Disiplin Anlayışı Ölçeği farklı demografik değişkenler dikkate alınarak uygulanabilir.
- Araştırma da kullanılan ölçeklerin yerine, disiplin ve öz yeterliliği daha iyi ölçen ölçme araçları geliştirilebilir.

5.4.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okullarda öncelikle odaklanması gereken konu öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin nasıl artırılacağı olmalıdır. Öz yeterlilik düzeyinin çeşitli şekillerde artırılması demokratik disiplin anlayışına yönelik uygulamaların artmasını sağlayacaktır.
- Öğretmen disiplin, eğitim, iletişim gibi birbirine bağlı olan konularda kendisini yeterli hissettiğinde olaylar karşısında daha serinkanlı davranabilir ve paniğe kapılmaz. Bunu aynı zamanda öğrencilere hissettirir. Öz yeterliliği düşük olana öğretmenlerin genellikle olaylarda hızlı anlama ve çözümüleme kabiliyetlerinin düşük olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenler müdahaleci disiplin anlayışını daha çok tercih etmektedirler. Çünkü müdahale etmediklerinde olayın kontrolünü kaybedeceklerini düşünmektedirler. Bundan dolayı öz yeterliliği artırıcı eğitimlere önem verilmeli, bunun uygulamadaki karşılığının ne olduğunun ilgili bölümlerde ilk yıldan itibaren aday öğretmenlere aktarılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin mesleği sevme ve mesleki doyum düzeyleri de yeterliliklerini etkilemektedir. Bundan dolayı özellikle devlet okullarında öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılması gerekmektedir.
- Okullarda disiplin problemlerine neden olan etmenlerin belirlenmesi ve öğretmen hangi etmen üzerinden öz yeterliliğinin düşük olduğunu düşünüyorsa o yönde eğitim verilmelidir. Örneğin disiplin probleminin nedeni sınıf içinde ders sırasında gürültü olması ise öğretmenin sınıf hakimiyeti, dikkat çekme becerileri, liderlik özellikleri ve motivasyon sağlama becerileri gibi yeterlilik ile ilgili alanlarda gelişmesi için uygun sitemin oluşturulması gerekmektedir.
- Öğretmen sınıf ortamında kendini çeşitli alanlarda yeterli hissediyor ve disiplin problemlerinin temelinde okul disiplin uygulamalarının olduğunu düşünüyorsa bu konuda ilgili muhataplarla iletişime geçmesi ve onları bu konuda uyarması ve eksiklik gördüğü konularda onları ikna etmesi gerekmektedir.
- Belirli yaşın üzerindeki öğretmenlerin öz yeterliliklerini geliştirmek oldukça zor olabilir. Ancak Türkiye'deki öğretmenlerin yaş ortalaması ortaokul kademesinde oldukça idealdir. Yapılan araştırmaya göre Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin %

69,4'ü 40 yaşın altındadır (Abazoğlu, Yıldırım, Yıldızhan, 2014: s.4). Bundan dolayı öğretmenlere beceri kazandırmak için yaşın düşük olması durumu oldukça kolaylaştırmaktadır.

- Disiplin problemlerinin ana sebeplerinden biriside öğrencilerin sınıf içinde derler alakalı olmayan konularda konuşmasıdır. Bunu engellemek için öğretmenin ders içindeki zamanı iyi planlaması ders içinde bu tip sohbet ortamlarına da zaman bırakması dersin verimini artırıcı etki oluşturabilir.
- Okul disiplin uygulamaları öğretmenler tarafından önemli bulunmakta ancak öğretmenler ortaokullarda okul disiplinine yönelik yürütülen uygulamaları yeterli bulmamaktadırlar. Bu durumun giderilebilmesi için okullar kendi ortamlarında ne gibi disiplin sorunları yaşadıklarını belirleyerek öğrenci ve veli desteğiyle beraber kendi disiplin politikalarını oluşturabilirler. Bu politikalarını yazılı olarak tüm öğrenci ve velilerin paylaşması ve yapılacak yenileme çalışmalarında ise okulun tüm katılımcılarının izleme çalışmalarında etkin desteğinin alınmasına çalışılabilir.
- Okullarda disiplin problemleri ile ilgilenmek için var olan rehberlik servisine benzer bir yapıda akademisyenlerin de yer alabileceği uzman bir kadrodan oluşan disiplin ile ilgili bir birim oluşturulabilir. Bulgulara göre öğretmenler hizmet içi eğitimin önemli olduğu ancak var olan hizmet içi eğitim programlarının yetersiz kaldığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu nedenle disiplin ve sınıf yönetimini temel alan hizmet içi eğitim kurslarının tekrar gözden geçirilmesi ve yeni hizmet içi kurslarının yönetici, öğretmen ve diğer okul çalışanlarının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önerilebilir.
- Araştırma bulguları MEB tarafından yenilenen öğretim programları çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişen bu eğitim-öğretim programları çerçevesinde öğrenci davranışları konusunda yetersiz kaldıkları ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları düşünülebilir.
- Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri ve daha etkili kullanmaları oldukça önemlidir. Hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve öğretmenlerin katılımları sağlanmalıdır. Öğretmenler güzel konuştuğunda ve beden dilini etkili kullandığında doğrudan öz yeterlilik düzeylerinde değişim meydana gelecek, bu da öğretmenin

benimsemiş olduğu disiplin anlayışında demokratikleşme yönünde bir evrilme sağlayacaktır.

- Öğretmenlerin değişen ülke ve dünya koşullarına uyum sağlaması için sürekli olarak kendini kısacası öz yeterliliğini geliştirmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin teknolojide ne gibi değişikliklerin meydana geldiğini, öğrencilerin okuldan ve eğitim sisteminden ne beklediğini iyi anlamalı ve buna göre kendini güncellemesi gerekmektedir.
- Okulların disiplin uygulamaları ile ilgili olarak neler yapılması gerektiğini bilmemesi, çalışma bulgularında da ortaya çıkan, okul disiplin uygulamalarının yeterince gerçekleşmesine kaynaklık ediyor olabilir. Okullara rehber olması amacı ile öncelikli olarak MEB tarafından okullarımız için genel bir disiplin politikası geliştirilebilir. Daha sonra oluşturulan bu disiplin politikası temel alınarak okullar da kendilerine has disiplin planı geliştirebilirler.
- Öğretmen z yeterliliğinin yanında ğrencilerinde iyi bir yönlendirme sonucunda öz yeterliliklerinin geliştirilmesinin yolu açılmalı ve öğrenciler bu konuda yönlendirilmelidir. Hedef bilinci aşılanan öğrencilerin disiplin konusunda öğretmene yardımcı olama ihtimalleri bulunmaktadır.
- Öğretmen oldukça donanımlı ancak ortam şartları eğitim ğretim sürecinin aksamasına neden oluyorsa bu konuda paydaşlarla irtibata geçilmeli şartların iyileştirilmesi için gerekli çalışmalar ilk sıralara alınmalıdır. Örneğin sınıf temizliği yeterli değilse öğretmenin önceliklerinde değişim olabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. & Çetin, M. Ö. (2006). *Eğitim ve öğretim ortamında Disiplin Nedir?* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-345.
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci Yılmazlığına Etki Eden Faktörlere İlişkin Ankara İli Genel Lise Ve Anadolu Lisesi Yönetici, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 28, 416-424.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf Kurallarının Oluşturulmasında Öğretmen Ve Öğrenci Rollerini. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 29, 475-484.
- Aydın, A. (2015). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 19-32.
- Aydın, B. (2011). Rehber Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Çözüm Önerileri. *Newwsa e-journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2469-2481.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş Sınıf Yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. & Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi*. (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Batar, M. & Aydın, İ. S. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598
- Bayrakdar, N. (2010). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beydur, V. (2010). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin İle İlgili Kavramlar İlkeler ve Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*,175,12.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(2), 307-316.
- Çimen, L. K. & Karaboğa, Y. (2015). Yönetici Ve Öğretmenlerin Ortaöğretim Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 613-628.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 259-271.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları Ve Bu Davranışların Sebepleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Derbedek, H. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Öz yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Erzurum, H. & H. Kır, İ. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Disiplin Türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 271-285
- Esen, H. (2006). *İlk Ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gömlüksiz, N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.

- Güven, M. (2012). *Sınıf Yönetimi*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, H. (2014). *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Disiplini Bozan Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Habacı, İ. & Tanrılılu, F. Z. & Atıcı, R. & Ürker, A. & Ülker, A. & Adıgüzelli, F. Sınıf İçi Disiplin Kurallarının Benimsenmesinde Öğretmen Rollerini. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1953-1971.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İlhan, Z. (2016). *Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri İle Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154
- İsrael, E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı Ve Özyeterlilik*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kahraman, İ. & Karacan, H. (2013). Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Paydaş Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 140.
- Kaplan, Ç. (2008). Disiplin Yönetiminin Araçları ve Sonuçları Açısından Yönetimsel Etik Oluşumuna Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 69-88.
- Kara, T. & Özgen, E. (2012). *Sosyal Medya Akademi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karip, E. & Okutan, M. & Aksoy, N. & Özden, Y. & Ekici, G. & Kısaç, İ. & Ergün, M. & Öztürk, B. & Türnüklü, A. & Güven, M. & Özdemir, A. (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavrayıcı, C. , Bayrak, C. (2016). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 624-658
- Koparan, Ş. & Öztürk, F. & Korkmaz, N. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Ve Beden Eğitimi Öğretmeni Yeterliliğinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61
- Korkmaz, İ. (2014). *Sınıf Yönetimi*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Korkut, K. & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Ve Kolektif Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (4. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Malak, E. (2012). *Bir Grup Öğretmenin Kişilik Özellikleri İle Sınıf İçinde Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Yayınodası Yayıncılık.
- Okutan, M. & Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Otaçioğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 32(1), 163-170
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*. 144
- Pekmezci, G. (2010). *Hemşirelerin Örgütsel Bağlılıkları İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı.
- Saracaloğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. & Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Say, M. (2005). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnanışları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, O. & Sadioğlu, Ö. (2013). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Gözlemledikleri Sınıfa Uygun Olmayan Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlara

İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 747-763.

Şahin, Ö. & Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133

Şimşek, Ö. F. (2000). *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarakçı, U. A. (2009). *Türk Özel Sektör Yöneticilerinden Çatışmaları Çözmede Kullandıkları Stiller Ve Bu Stillerden Öz Yeterlilik Algılamasıyla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.

Uzel, A. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üstüner, M. & Demirtaş, H. & Cömert, M. & Özer, H. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20

Yıldız, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sınıf-Şube Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, M. & Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlilik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.

Yılmaz, N. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, N. (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-28.

Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

İnternet Siteleri

- 1) www.tebd.gazi.edu.tr
- 2) <http://kefad.ahievran.edu.tr>
- 3) www.efdergi.yyu.edu.tr
- 4) <http://eefdergi.erkincan.edu.tr>
- 5) www.zgefdergi.com
- 6) www.turkishstudies.net
- 7) <http://kutuphane.pamukkale.edu.tr>
- 8) <http://e-dergi.atauni.edu.tr/>
- 9) www.kafkas.edu.tr
- 10) www.pegem.net
- 11) <http://acikerisim.deu.edu.tr>
- 12) <http://acikerisim.aku.edu.tr>
- 13) <http://oldweb.yeditepe.edu.tr>
- 14) <http://biyoloji.egitim.yyu.edu.tr>
- 15) <http://kutuphane.uludag.edu.tr>
- 16) [http://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/kauzem/image/sinif_yonetimi_sunular%20\(1\).pdf](http://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/kauzem/image/sinif_yonetimi_sunular%20(1).pdf)
- 17) <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Gültekin TOPUZ

Doğum Yılı : 1984

Doğum Yeri : Banaz/Uşak

EĞİTİM

2012-2017 : Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

2001-2005 : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Lisans

1997-2001 : U.Ş.A.K. Anadolu Öğretmen Lisesi

1994-1997 : 31 Ağustos Ortaokulu

1989-1994 : Cumhuriyet İlkokulu

DENEYİM

2013-2016 : Kısıklı Ortaokulu

2011-2013 : Fuat Baymur İlköğretim Okulu

2009-2011 : Esenler Yunus Emre İlköğretim Okulu

2005-2009 : Fatih Dersanesi

İLETİŞİM

E-Posta : gultekintopuz@gmail.com

EKLER

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu anket formu; Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans programı çerçevesinde “Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin saptanması” amacıyla yürütülmektedir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm; Kişisel bilgilerinizi, II. Bölüm; Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını ve özyeterlilik algılarını belirlemeye yöneliktir. Ankette elde edilecek bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete isim yazmamanız önemle rica olunur. Lütfen anket maddelerini okuyarak size uygun olan seçenikle ilgili kutucuğa çarpı (X) işareti koyunuz. Değerli zamanınızı ayırarak, bilimsel bir çalışmaya göstermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Gültekin TOPUZ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet: a. () Kadın b. () Erkek
2. Yaşınız : a. () 20 – 30 b. () 30 – 40 c. () 40 – 50 d. () 50 - +
3. Medeni Hal: a. () Evli b. () Bekâr c. () Boşanmış
4. Kıdem Yılıınız: a. () 1 – 5 Yıl b. () 6 – 10 Yıl c. () 11 – 15 Yıl
d. () 16 – 20 Yıl e. () 21 Yıl ve Üzeri
5. Öğrenim durumunuz: a. () Ön Lisans b. () Lisans c. () Lisansüstü
6. Ortaokul Türü: a. () Düz b. () İmam Hatip
7. Kadro durumunuz: a. () Kadrolu b. () Sözleşmeli c. () Ücretli
8. Branşınız:.....
9. Okul Türü: a. () Devlet b. () Özel
10. Sınıf yönetimi ya da disiplin konusunda hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?
a. () evet b. () hayır
11. Disiplin anlayışınızı nasıl tanımlarsınız?
a. () Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı b. () İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı
c. () Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı d. () Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı

EK 2

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

ÖĞRETMEN DİSİPLİN ANLAYIŞI ÖLÇEĞİ	Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
01- Öğretmenin bir öğrenci ile anlaşmazlığa düştüğü durumlarda, bağırma hakkı yoktur.					
02- Temelde insan olarak, öğretmenin öğrenciye yaptırım uygulayacak hiçbir üstünlüğü yoktur.					
03- Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.					
04- Bir öğretmenin öğrencilerini “sakar”, “yaramaz”, “tembel” gibi sıfatlarla tanımlamaya hakkı yoktur.					
05- Öğrenci ödevini yapmadığında, öğretmen ona güvenmeli ve hatasını düzeltmesi için ona cesaret vermelidir.					
06- Öğretmenin disiplini sağlayabilmesinin temel koşulu, koşulsuz itaati sağlamasıdır.					
07- Öğrenciler daha çok içgüdülerinin kontrolü altında olduklarından, sıkı bir şekilde kontrol edilmelidirler.					
08- Öğretmenin sınıfı sıkı bir disiplin altına alabilmesi için, öğrencilere kimin patron olduğunu kanıtlaması gerekir.					
09- Öğrenciler kendi adlarına karar verecek olgunlukta değildirler.					
10- Okulda disiplinin sağlanmasında öğrencilerinde görüşleri dikkate alınmalıdır.					
11- Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.					
12- Öğretmenin tüm sınıfın kendisinden korkmasını sağlaması, disiplini sağlamada oldukça iyi bir yoldur.					
13- Müstehcen yazılar yazan öğrenciler şiddetle cezalandırılmalıdır.					
14- Hata yapmalarını ve sınıfın huzurunu bozmalarını önlemek için öğrencileri sık sık uyarmak gerekir.					

EK 3

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz Yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1- Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar becerebilirsiniz?					
2- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
3-Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
4- Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?					
5- Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6- Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?					
7- Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8- Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?					
9- Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10- Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11- Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12- Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
13- Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14- Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15- Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					

15- Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?					
16- Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17- Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18- Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?					
19- Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20- Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
21- Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22- Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23- Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24- Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?					

EK-4

YETERLİLİK ÖLÇEĞİ KULLANIMI HAKKINDA



Gültekin Topuz <gultekintopuz@gmail.com>

17.10.2014 ☆



Alıcı: capa

Merhaba Yeşim Hanım

Ben Gültekin Topuz.Üsküdar'da Kısıklı ortaokulunda Fen Bilimleri öğretmeni olarak çalışmaktayım. Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans çalışması yapmaktayım. Tez çalışmasına geçtim.

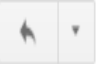
Bundan dolayı sizin ve iki arkadaşınızın Türkçe'ye çevirdiği yeterlilik ölçeğini kullanmak için izin istiyorum. Bu ölçeği gönderebilir misiniz?

İyi çalışmalar.



Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>

17.10.2014 ★



Alıcı: bana

Merhaba,

Ölçeği kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Ölçeğe aşağıdaki websayfasından ulaşabilirsiniz:

<http://u.osu.edu/hoy.17/files/2014/09/Turkey-TTSES-wav24c.pdf>

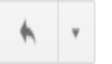
İyi çalışmalar,

Yesim



Gültekin Topuz <gultekintopuz@gmail.com>

17.10.2014 ☆



Alıcı: Yesim

Çok teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

17 Ekim 2014 12:52 tarihinde Yesim Capa <capa@metu.edu.tr> yazdı:

EK-5

Disiplin ölçeği kullanımı hakkında



Gültekin Topuz <gultekitopuz@gmail.com> 19.10.2014 ☆ ↶ ▼
Alıcı: omersimsek

Merhaba Sayın Şimşek

Ben Gültekin Topuz.Üsküdar'da Kısıklı ortaokulunda Fen Bilimleri öğretmeni olarak çalışıyorum. Yeditepe Üniversitesinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans yapıyorum. Tez çalışmasına geçtim.

Bundan dolayı sizin tarafınızdan geliştirilmiş olan "Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği" ni kullanmak için izin istiyorum. Bu ölçeği gönderebilir misiniz?

İyi çalışmalar.

...

Gültekin Topuz <gultekitopuz@gmail.com> 26.10.2014 ☆ ↶ ▼
Alıcı: omersimsek

19 Eki 2014 23:35 tarihinde "Gültekin Topuz" <gultekitopuz@gmail.com> yazdı:

...

Ömer ŞİMŞEK, Doç. Dr. <omersimsek@arel.edu.tr> 26.10.2014 ☆ ↶ ▼
Alıcı: bana

Selamlar,

ekte yl tezimi bulabilirsiniz, ölçek ve ilgili bilgi tezin içinde mevcuttur. Ben kişisel olarak bu tezi tamamen unuttum ve ölçek için sonrasında hiç bir çalışma yapmadım, umarım işinize yarar, kolaylıklar dilerim. Bu arada geç yanıtım için çok özür dilerim.

Kimden: "Gültekin Topuz" <gultekitopuz@gmail.com>

Kime: omersimsek@arel.edu.tr