

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ  
ÖĞRETMENLERİNİN KENDİ ALGILARINA  
DAYALI SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ  
( KONAK İLÇESİ ÖRNEĞİ )**

**Yunus Emre KARS**

Danışman

**Yard. Doç. Dr. Veli ÖZTÜRK**

**İZMİR 2007**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

..../..../2007

Yunus Emre KARS

İmza

## YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

### Öğrencinin

**Adı ve Soyadı** : Yunus Emre KARS  
**Anabilim Dalı** : Felsefe ve Din Bilimleri  
**Programı** : Tezli Yüksek Lisans  
**Tez Konusu** : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)  
**Sınav Tarihi ve Saati** :

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ..... tarih ve ..... Sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Yönetmeliğinin 18.maddesi gereğince yüksek lisans tez sınavına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini ..... dakikalık süre içinde savunmasından sonra jüri üyelerince gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan Anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI	<input type="radio"/>	OY BİRLİĞİ ile	<input type="radio"/>
DÜZELTME	<input type="radio"/>	OY ÇOKLUĞU	<input type="radio"/>
RED edilmesine	<input type="radio"/>	ile karar verilmiştir.	

Jüri teşkil edilmediği için sınav yapılamamıştır. \*\*\*  
Öğrenci sınava gelmemiştir. \*\*

\* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.  
\*\* Bu halde adayın kaydı silinir.  
\*\*\* Bu halde sınav için yeni bir tarih belirlenir.

	Evet	
Tez burs, ödül veya teşvik programlarına (Tüba, Fullbright vb.) aday olabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tez mevcut hali ile basılabilir.		<input type="radio"/>
Tez gözden geçirildikten sonra basılabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tezin basımı gerekliliği yoktur.		<input type="radio"/>

### JÜRİ ÜYELERİ

### İMZA

.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red	.....
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red	.....
.....	<input type="checkbox"/> Başarılı	<input type="checkbox"/> Düzeltme	<input type="checkbox"/> Red	.....

## ÖZET

Tezli Yüksek Lisans

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Dayalı  
Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği)

Yunus Emre KARS

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Sosyal Bilimleri Enstitüsü  
Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Tezin temel amacı, İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın ilk aşaması, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçebilecek bir anketin geliştirilmesine yönelik olarak ele alınmıştır. Herhangi bir ölçeğin geliştirilebilmesi geçerlik ve güvenirlikle ilgili bir takım istatistiksel çalışmaları gerekli kılmaktadır. Anketin geliştirilmesinde geçerlik ve güvenirlikle ilgili istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Çalışmada, 156 DKAB öğretmene bir anket uygulanan İzmir ili Konak ilçesi evren olarak seçilmiştir. Araştırmada katılımcıların anketteki sınıf yönetimi yeterlikleri seviyeleri her bir yargıya ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına göre betimlenmiştir. Ayrıca katılımcıların sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ve varyans analizi ile test edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, DKAB öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin, cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kıdeme, eğitim durumuna, mezun olunan okula, bölüme ve görev yapılan okul kademesine göre toplam puan ve alt boyut puanlarında genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırma bulgularının, DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri seviyelerini artırma noktasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: 1) Sınıf Yönetimi, 2) Yeterlik, 3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 4) Öğretmen.

## **ABSTRACT**

**The Thesis For Master of Arts**

**Classroom Management Efficacies of Teachers of Religion Culture and Ethics Knowledge Based On Their Self-Perceptions (In Konak District in İzmir)**

**Yunus Emre KARS**

**Dokuz Eylul University**

**Institute of Social Sciences**

**Department of Philosophy and Religion Sciences**

The basic aim of this study is to specify which level of efficacy in classroom management the Religion Culture and Ethics Knowledge Teachers have in Konak district in İzmir. The first stage of the study aims at developing a classroom management efficacy questionnaire for the teachers. The development of such a scale needs some statistical operations for its validity and reliability. These statistical operations related to the validity and reliability have been used in the development of questionnaire.

The population in this study has been selected from the district Konak, including 156 Religion Culture and Ethics Knowledge Teachers. The efficacy level of the teachers in terms of classroom management has been described as frequency and percentage distribution for their views concerning each one statement in the study. Also, t-Test and one-way variance analysis (ANOVA) have been applied to find out if there is a significant difference in the thoughts of the Teachers of Religion Culture and Ethics Knowledge to some established variables.

In line with the findings, It has been achieved that Religion Culture and Ethics Knowledge Teachers have perceived themselves very highly efficacious in their class management skills. It has also been established that efficacies of the Teachers of Religion Culture and Ethics Knowledge are very different according to gender and in favor of female teachers; but that there is generally no any significant difference in their sub-dimension scores and total scores among teachers in terms of their seniority, graduation, department, school position in work.

It is expected that the findings of the study will contribute to enhance the level of classroom management efficacy of the Teachers of Religion Culture and Ethics Knowledge.

**Key World:** 1) Classroom Management, 2) Efficacy, 3) Religion Culture and Ethics Knowledge, 4) Teacher.

## ÖNSÖZ

Bilgiden çok onun veriliş biçiminin önemli hale geldiği 21. yüzyıl, öğretmenlerin kendilerini daha donanımlı bir şekilde yetiştirmelerini getirmektedir. Milli eğitimin genel amaçlarının ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için sınıf atmosferin DKAB derslerinde, DKAB öğretmenleri tarafından tüm boyutlarıyla organize edilmesi, sınıfın adeta bir orkestra gibi yönetilmesini gerektirmekte; bu durum da DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulmasını gündeme getirmektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, giriş kısmını takip eden üç ana bölümden oluşmaktadır. Giriş'te araştırmanın yapılmasını gerektiren problem durumu ortaya konulmuş, araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Birinci bölümde, kuramsal çerçeve ortaya konulmuş, kavram ve terimler açıklanmış ve kuramsal tartışmaya yer verilmiştir. İkinci bölümde, örneklemin anketin bütününden, alt boyutlarından ve maddelerinden aldıkları puanların geçerlik ve güvenilirlik bulguları ile değerlendirme çalışmasına ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Üçüncü bölüm, değerlendirme çalışmasına yönelik sonuçların ortaya konularak, gerekli önerilerin yapılması ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

Tez, benim tek başıma yaptığım bir çalışma olmayıp birçok saygıdeğer insanın emeğini de içermektedir. Hazırlanması sürecinde birikimlerinden istifade etmenin de ötesinde, bana çok değerli olduğumu hissettirerek yol gösteren hocam Prof. Dr. Selahattin PARLADIR'a, tezimi en ince ayrıntısına kadar satır satır okuyarak önemli düzeltmeler öneren Doç. Dr. Halit EV'e, tezimin konusunu belirlememde büyük yardımlarını gördüğüm ve yurt dışına gidinceye kadar danışmanlığım yanında arkadaşlığımı da yapan Yard. Doç. Dr. Şükrü KEYİFLİ'ye, sıkıştığım noktalarda değerli katkılarını esirgemeyen danışman hocam Yard. Doç. Dr. Veli ÖZTÜRK'e, tezimin en kritik aşamalarında bana ışık tutan Yard. Doç. Dr. Murat YILDIZ'a, moral kaynağım Dr. Bülent ÇELİKEL'e, bana sabırla katlanan oda arkadaşlarım

Muhammed ERTOY ve Yusuf CEYLAN'a, Fakültedeki hocalarıma ve Araştırma Görevlisi arkadaşlarıma, anket uygulamasına katılan DKAB öğretmenlerine, çalışmanın çeşitli aşamalarında kendilerinin görüş ve önerilerinden yararlandığım ve adlarını burada sayamayacağım değerli arkadaşlarıma, eserlerinden faydalandığım birçok akademisyene, beni yetiştiren aileme ve çalışmalarım sırasında benimle birlikte yorulan sevgili eşim Şeyma ÖZŞAHİN KARS'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yunus Emre KARS

İzmir 2007

## İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	xiv
KISALTMALAR TABLOSU.....	xix
TABLolar LİSTESİ.....	xxi

## GİRİŞ

A. PROBLEM DURUMU.....	1
B. ALT PROBLEMLER.....	3
C. KONU.....	4
D. AMAÇ.....	5
E. ÖNEM.....	6
F. DENENCELER (HİPOTEZLER).....	6
G. SINIRLIKLAR.....	7
H. SAYILTIAR.....	8
I- EVREN VE ÖRNEKLEM.....	8
J- YÖNTEM:.....	9
K- VERİLERİN ANALİZİ.....	13
L-GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI BULGULARI.....	14
M- GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA AİT VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU.....	17



## BİRİNCİ BÖLÜM

1- KURAMSAL ÇERÇEVE.....	23
a- Müdahaleci Yaklaşım .....	28
b- Müdahaleci Olmayan Yaklaşım.....	30
c- Etkileşimsel Yaklaşım .....	32
1. 1-KAVRAM VE TERİMLER .....	35
Öğretmen:.....	35
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni: .....	36
Öğretmen Yeterliği: .....	37
Sınıf:.....	44
Sınıf Yönetimi:.....	44
1.2-KURAMSAL TARTIŞMA.....	49

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>53</b>
1- DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL DURUMU İLE İLGİLİ BİLGİLER .....	53
1.1-Araştırmaya Denek Olarak Katılan DKAB Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri .....	53
1.1.1-Cinsiyete Göre Dağılımları:.....	53
1.1.2- Mesleki Kıdem Durumları: .....	54
1.1.3- Lisansüstü Eğitim Durumları:.....	54
1.1.4- Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları:.....	55
1.1.5- Okul Kademesine Göre Dağılımları: .....	55
1.1.6- Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımları: .....	56
2- SYY ANKETİ GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI .....	56
3-DKAB ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI .....	60

3.1-DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	61
3.1.2-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Yerlerin, Masaların, Sıraların, Eşyaların Temiz Olmasına ve Tutulmasına Özen Gösterme Durumları .....	64
3.1.3-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfın Yeteri Kadar Havalandırılmasına Özen Gösterme Durumları .....	64
3.1.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sınıfı Temiz Bulmaları ve Temiz Terk Etmeleri İçin Onları Yönlendirme Durumları.....	65
3.1.5-DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar .....	65
3.2-DKAB Öğretmenlerinin Plan-Program Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	66
3.2.1-DKAB Öğretmenlerinin Derse Girmeden Önce Dersiyle İlgili Planlamaları Yapma Durumları .....	68
3.2.2-DKAB Öğretmenlerinin Ders Araç-Gereçlerini Hazırlamadan Önce Öğrencilerin Gelişim Düzeylerini Göz Önünde Bulundurma Durumları .....	69
3.2.3-DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İlgilerini Çekecek Ders Araç-Gereçlerini Seçme Durumları .....	69
3.2.4-DKAB Öğretmenlerinin Ders Araç-Gereçlerini Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Biçimlendirme Durumları .....	70
3.2.5-DKAB Öğretmenlerinin Planlama Yaparken Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Durumları .....	71
3.2.6-DKAB Öğretmenlerinin Plan-Program Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar	71
3.3-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesiyle İlgili Etkinliklerine Ait Bulgular ve Yorumlar .....	72
3.3.1- DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Bir Davranışı Önlemek İçin Öğrenciyi Dikkatli Bir Biçimde Dinleme Durumları.....	74
3.3.2- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Açık ve Anlaşılır Açıklamalar Yaparak İstenmeyen Davranışı Önleme Durumları .....	75
3.3.3- DKAB Öğretmenlerinin Kesin Bir İfadeyle İstenmeyen Bir Davranış Hakkındaki Düşüncelerini Ortaya Koyma Durumları .....	75
3.3.4- DKAB Öğretmenlerinin Ortaya Çıkan Bir Sorunu Sınıfın Katkısını Alarak Çözme Durumları .....	76
3.3.5- DKAB Öğretmenlerinin Bir Sorun Ortaya Çıktığında, Öğrenciye Yardım Önerisinde Bulunma Durumları .....	76
3.3.6- DKAB Öğretmenlerinin Davranışçı Psikolojinin İlkelerini Kullanarak İstenmeyen Davranışı Değiştirmeye Çalışma Durumları .....	77

3.3.7- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenilen Davranışlar Geliştirecek İlişkiler Oluşturmasını Sağlama Durumları.....	78
3.3.8- DKAB Öğretmenlerinin Sağlıklı Öğrenci-Öğrenci İlişkilerinin Oluşturulmasını Sağlama Durumları.....	78
3.3.9- DKAB Öğretmenlerinin İyi Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Kurulmasını Sağlamak İçin Sınıfta Yargılayıcı Olmayan, Anlaşılır Bir Dil Kullanma Durumları.....	79
3.3.10- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenciyi Dinlerken Onunla İletişimde Olduğunu İfade Eden Jest ve Mimiklerde Bulunma Durumları.....	79
3.3.11- DKAB Öğretmenlerinin Kendilerini Öğrencilerinin Yerine Koyarak Onlarla İyi Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Kurma Durumları.....	80
3.3.12- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerine İsimleriyle Hitap Etme Durumları.....	80
3.3.13- DKAB Öğretmenlerinin Bir Öğrenciyle Konuşurken Sınıfın Diğer Üyeleriyle Göz Teması Kurma Durumları.....	81
3.3.14- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta "Lütfen", "Teşekkürler" Gibi Nezaket İfade Eden Kelimeler Kullanma Durumları.....	81
3.3.15- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesi Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar.....	82
3.4-DKAB Öğretmenlerinin Davranış Düzenleme Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	83
3.4.1- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlamak Amacıyla Uyulması Gereken Kuralları Kendilerinin Belirleme Durumları.....	84
3.4.2- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlamak Amacıyla Kuralların Belirlenmesinde Öğrencilerin Katılımını Sağlama Durumları.....	85
3.4.3- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlayacak Kuralları Hemen İlk Günlerde Belirleme Durumları.....	85
3.4.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışlarına Yönelik Yapıcı Geri Bildirimler Verme Durumları.....	86
3.4.5- DKAB Öğretmenlerinin Davranış Düzenleme Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar.....	87
3.5-DKAB Öğretmenlerinin Süre Kullanımına İlişkin Etkinlikler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	88
3.5.1- DKAB Öğretmenlerinin Dersin Sık Sık Kesintiye Uğramasına Engel Olma Durumları.....	89
3.5.2- DKAB Öğretmenlerinin Rutin İşlemleri (Yoklama, Ödev Kontrolü, Çeşitli Görevlendirmeler vb.) Kısa Sürede Tamamlama Durumları.....	89
3.5.3- DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamak İçin Özel Olarak Zaman Harcama Durumları.....	90

3.5.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sınıf İçi Öğrenme Sürecine Katılımını Arttırmak İçin Zamanında Yönlendirmelerde Bulunma Durumları .....	90
3.5.5- DKAB Öğretmenlerinin Süre Kullanımına İlişkin Alınan Ortalama Puanlar .....	91
3.6-DKAB Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Etkinlikler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	92
3.6.1- DKAB Öğretmenlerinin Etkin Bir Öğretim Lideri Olarak Öğrencilerin Öğrenmeyi Gerçekleştirmeleri İçin Fırsatlar Yaratma Durumları .....	93
3.6.2- DKAB Öğretmenlerinin Tüm Öğrencileri Öğrenme Etkinliğine Katarak Dersi Etkili Bir Biçimde İşleme Durumları .....	93
3.6.3- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerinin Güçlüğü İle Öğrencilerin Akademik Becerileri Arasında Denge Kurma Durumları .....	94
3.6.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Kendilerini İfade Edebilecekleri Bir Ortam Oluşturma Durumları .....	94
3.6.5- DKAB Öğretmenlerinin Ağırlıklı Olarak Anlatım Yöntemi İle Ders İşleme Durumları .	95
3.6.6- DKAB Öğretmenlerinin Derste Öğrencinin Aktifliğine Dayanan Öğretim Yöntemlerine Yer Verme Durumları .....	95
3.6.7- DKAB Öğretmenlerinin Dersle İlgili Araç-Gereçleri Kullanma Durumları .....	96
3.6.8- DKAB Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Alınan Ortalama Puanlar .....	96
4- DKAB ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLARI: .....	97

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>108</b>
1. SONUÇ .....	108
2. ÖNERİLER .....	115
KAYNAKLAR .....	117
EKLER .....	128

## KISALTMALAR TABLOSU

a.g.b.	Adı geçen bölüm
a.g.e.	Adı geçen eser
a.g.m.	Adı geçen makale
a.g.t.	Adı geçen tez
ASCD	Association for Supervision and Curriculum Development
A.Ü.	Ankara Üniversitesi
A.Ü.E.F.	Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
A.Ü.E.B.F.	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Bas. Yay. Dağ.	Basım Yayım ve Dağıtım
b.t.y.	Basım tarihi yok
Bkz.	Bakınız
çev.	Çeviren
Dde	Davranış düzenleme etkinlikleri
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
DKAB	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Dok. Tezi	Doktora Tezi
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Ed.	Editör
f	Frekans
Fde	Fiziksel düzen etkinlikleri
Fak.	Fakülte
İde	İlişkileri düzenleme etkinlikleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
M.Ü.	Marmara Üniversitesi
Ööe	Öğretme öğrenme etkinlikleri
p	Anlamlılık düzeyi
Ppe	Plan program etkinlikleri
s.	Sayfa
sd	Serbestlik derecesi
Ske	Süre kullanımı etkinlikleri

ss.	Sayfa sınırları
S.	Sayı
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
SY Y	Sınıf Yönetimi Yeterlikleri
TDK	Türk Dil Kurumu
y.a.g.b.	yukarıda adı geçen bölüm
y.a.g.e.	yukarıda adı geçen eser
y.a.g.m.	yukarıda adı geçen makale
y.a.g.t.	yukarıda adı geçen tez
Yay.	Yayımları
Yay. Dağ.	Yayın Dağıtım
Yük. Lis.	Yüksek Lisans

#### Tablolarda Kullanılan Kısaltmalar

İngilizce	Türkçe	Anlamı
ANOVA	TEYVA	Tek yönlü varyans analizi
CV	VK	Varyasyon katsayısı
df	sd	Serbestlik derecesi
MS	OK	Ortalama kare (mean square)
$M_x$ ,	$O_x$	Örneklem ortalaması
n	n	Örneklem
N	N	Ana kütle
p	p	Anlamlılık düzeyi
%	%	Yüzdelik değeri
SD	SS	Standart sapma
SEM	OSH	Ortalamanın standart hatası
f	f	Frekans
$H_0$	$H_0$	Sıfır hipotezi
$H_1$	$H_1$	Alternatif hipotez
r	r	Korelasyon katsayısı
$r_s$	$r_s$	Spearman sıra korelasyon katsayısı
SS	KT	Kareler toplamı
t	t	t testi değeri

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımlı .....	14
Tablo 2. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun kıdem durumuna göre dağılımlı .....	14
Tablo 3. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun eğitim düzeyine göre dağılımlı .....	15
Tablo 4. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun mezun olduğu fakülte/enstitüye göre dağılımlı .....	15
Tablo 5. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımlı .....	16
Tablo 6. Geçerlik güvenirlık çalışma grubunun mezun olduğu bölüme göre dağılımlı .....	16
Tablo 7. Syy anketinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkileri gösteren veriler .....	17
Tablo 8. Anketin alt boyutlarının düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplar t testi sonuçları .....	18
Tablo 9. Değerlendirme çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımlı .....	53
Tablo 10. Değerlendirme çalışma grubunun kıdem durumuna göre dağılımlı .....	54
Tablo 11. Değerlendirme çalışma grubunun eğitim düzeyine göre dağılımlı .....	54
Tablo 12. Değerlendirme çalışma grubunun mezun olduğu fakülte/enstitüye göre dağılımlı .....	55
Tablo 13. Değerlendirme çalışma grubunun görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımlı .....	55
Tablo 14. Değerlendirme çalışma grubunun mezun olduğu bölüme göre dağılımlı .....	56
Tablo 15. Syy anketi değerlendirme çalışma grubu veri seti toplam puanlarına ait normallik testi .....	56
Tablo 16. Syy anketinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkileri gösteren veriler .....	57
Tablo 17. Anketin alt boyutlarının düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ve alt-üst %27'lik gruplar t testi sonuçları .....	58
Tablo 18. Maddelere ait madde-toplam puan korelasyonları, alt %27 ve üst %27'lik bağımsız gruplar t-testi sonuçları ve maddelere ait tanımlayıcı veriler .....	59
Tablo 19. Fde madde aritmetik ortalamaları .....	62
Tablo 20. M5 frekans ve yüzdeleri .....	63
Tablo 21. M11 frekans ve yüzdeleri .....	64
Tablo 22. M17 frekans ve yüzdeleri .....	64
Tablo 23. M22 frekans ve yüzdeleri .....	65
Tablo 24. Fde toplam puan aritmetik ortalaması .....	65
Tablo 25. Ppe madde aritmetik ortalamaları .....	67
Tablo 26. M2 frekans ve yüzdeleri .....	68
Tablo 27. M8 frekans ve yüzdeleri .....	69
Tablo 28. M14 frekans ve yüzdeleri .....	69
Tablo 29. M19 frekans ve yüzdeleri .....	70
Tablo 30. M38 frekans ve yüzdeleri .....	71
Tablo 31. Ppe toplam puan aritmetik ortalaması .....	71
Tablo 32. İde madde aritmetik ortalamaları .....	73
Tablo 33. M1 frekans ve yüzdeleri .....	74
Tablo 34. M4 frekans ve yüzdeleri .....	75

Tablo 35. M7 frekans ve yüzdeleri .....	75
Tablo 36. M10 frekans ve yüzdeleri .....	76
Tablo 37. M13 frekans ve yüzdeleri .....	76
Tablo 38. M16 frekans ve yüzdeleri .....	77
Tablo 39. M18 frekans ve yüzdeleri .....	78
Tablo 40. M21 frekans ve yüzdeleri .....	78
Tablo 41. M24 frekans ve yüzdeleri .....	79
Tablo 42. M27 frekans ve yüzdeleri .....	79
Tablo 43. M29 frekans ve yüzdeleri .....	80
Tablo 44. M32 frekans ve yüzdeleri .....	80
Tablo 45. M34 frekans ve yüzdeleri .....	81
Tablo 46. M37 frekans ve yüzdeleri .....	81
Tablo 47. İde toplam puan aritmetik ortalaması .....	82
Tablo 48. Dde madde aritmetik ortalamaları .....	83
Tablo 49. M25 frekans ve yüzdeleri .....	84
Tablo 50. M28 frekans ve yüzdeleri .....	85
Tablo 51. M31 frekans ve yüzdeleri .....	85
Tablo 52. M33 frekans ve yüzdeleri .....	86
Tablo 53. Dde toplam puan aritmetik ortalama.....	87
Tablo 54. Ske madde aritmetik ortalamaları .....	88
Tablo 55. M36 frekans ve yüzdeleri .....	89
Tablo 56. M3 frekans ve yüzdeleri .....	89
Tablo 57. M6 frekans ve yüzdeleri .....	90
Tablo 58. M9 frekans ve yüzdeleri .....	90
Tablo 59. Ske toplam puan aritmetik ortalaması.....	91
Tablo 60. Ööe madde aritmetik ortalamaları .....	92
Tablo 61. M12 frekans ve yüzdeleri .....	93
Tablo 62. M15 frekans ve yüzdeleri .....	93
Tablo 63. M20 frekans ve yüzdeleri .....	94
Tablo 64. M23 frekans ve yüzdeleri .....	94
Tablo 65. M26 frekans ve yüzdeleri .....	95
Tablo 66. M30 frekans ve yüzdeleri .....	95
Tablo 67. M35 frekans ve yüzdeleri .....	96
Tablo 68. Ööe aritmetik ortalaması.....	96
Tablo 69. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması alt %27 ve üst %27'lik bağımsız gruplara ait tanımlayıcı veriler.....	128
Tablo 70. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması alt %27 ve üst %27'lik bağımsız gruplar t-testi sonuçları .....	130
Tablo 71. Syy toplam puan frekans ve yüzdeleri .....	132
Tablo 72. Fde toplam puan frekans ve yüzdeleri .....	133
Tablo 73. Ppe toplam puan frekans ve yüzdeleri .....	133
Tablo 74. İde toplam puan frekans ve yüzdeleri .....	134
Tablo 75. Dde toplam puan frekans ve yüzdeleri.....	134



Tablo 76. Ske toplam puan frekans ve yüzdeleri .....	135
Tablo 77. Ööe toplam puan frekans ve yüzdeleri.....	135
Tablo 78. Dkab öğretmenlerinin cinsiyetleri ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması .....	136
Tablo 79. Dkab öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ortalamalara uygulanan “bağımsız grup t-testi” sonuçları .....	136
Tablo 80. Dkab öğretmenlerinin kıdemlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar.....	137
Tablo 81. Dkab öğretmenlerinin kıdemleri ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ortalamaların pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması .....	138
Tablo 82. Dkab öğretmenlerinin kıdemlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlar .....	138
Tablo 83. Dkab öğretmenlerinin tahsil düzeylerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar .....	139
Tablo 84. Dkab öğretmenlerinin tahsil düzeyleri ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması .....	140
Tablo 85. Dkab öğretmenlerinin tahsil düzeylerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçları .....	140
Tablo 86. Dkab öğretmenlerinin mezun oldukları fakültele göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar .....	141
Tablo 87. Dkab öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteler ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması .....	143
Tablo 88. Dkab öğretmenlerinin mezun oldukları fakültele göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçları .....	143
Tablo 89. Dkab öğretmenlerinin bölümlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar.....	144
Tablo 90. Dkab öğretmenlerinin bölümleri ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması. ....	145
Tablo 91. Dkab öğretmenlerinin bölümlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçları .....	145
Tablo 92. Dkab öğretmenlerinin bölümlerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tukey hsd” sonuçları.....	146
Tablo 93. Dkab öğretmenlerinin girdikleri öğretim düzeylerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar .....	147
Tablo 94. Dkab öğretmenlerinin girdikleri öğretim düzeyleri ile syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkilerin pearson korelasyon tekniği ile karşılaştırılması .....	147
Tablo 95. Dkab öğretmenlerinin girdikleri öğretim düzeylerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçları .....	148
Tablo 96. Dkab öğretmenlerinin girdikleri öğretim düzeylerine göre syy'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tukey hsd” sonuçları.....	149

# GİRİŞ

## A. PROBLEM DURUMU

21. yüzyılda meydana gelen hızlı gelişmeler ve değişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanını da doğal olarak etkilemiş; bilgiden çok onun verilmiş biçimi önemli hale gelmiştir.<sup>1</sup> Gelişen teknoloji ve beraberinde getirdiği yaşam şekli, eğitim süreçlerinin bir parçası olan öğretmenin yerini alamamış, fakat daha kaliteli öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri süreçlerinde daha etkin bir şekilde yetiştirilmelerini ve gerekli bilgi ve becerilerle donatılmalarını gerektirmiştir.<sup>2</sup>

Öğretmen yetiştirme, teorik ve pratik tüm boyutlarıyla günümüz eğitiminin temel konularından biri olmuştur. 1996 yılında Dünya Bankası'ndan sağlanan krediyle YÖK ve MEB tarafından ortaklaşa olarak yürütülen "Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi" başlatılmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarına okul deneyimi I, okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması dersleri konularak öğretmen adaylarının alan deneyimlerinin artırılması yoluna gidilmiştir. "Fakülte ve Okul İşbirliği" çerçevesinde fakülteler ve uygulama okulları arasındaki işbirliği güçlendirilmiştir.<sup>3</sup> 1997 yılında YÖK, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmalarında tüm öğretmenlik programlarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasına başka derslerle beraber "Sınıf Yönetimi" adı altında zorunlu bir ders koymuştur. Öğretmen adayından da bu ders aracılığıyla edindiği

---

<sup>1</sup> S. Savaş Büyükkaragöz, Muammer C. Muşta, Hasan Yılmaz, Önder Pilten, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)**, Mikro Yayınları, Konya 1988, s. 3-5.

<sup>2</sup> Yılman, **Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri**, Türkiye Milli Kültür Vakfı No: 4, İstanbul 1992, s. 42.

<sup>3</sup> Ahmet Eskicumalı, "Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ed.Yüksel Özden, PegemA Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2002, ss. 1-31, s. 17.

bilgileri ileride sınıf ortamında mesleki sorumluluklarını daha iyi yerine getirme becerisi ile birleştirmesi beklenmiştir.<sup>4</sup>

Milli eğitimin genel amaçlarının öğrencilerde gerçekleştiğini söyleyebilmek için duyuşsal boyuttaki işlemlerin öğrencilerde görünür hale gelmesi gerekmektedir. Birçoğu duyuşsal boyuttaki davranışları gerçekleştirmeyi amaçlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi özel amaçları<sup>5</sup> milli eğitimin genel amaçlarının öğrencilerde gerçekleştirilmesine hizmet etmektedir ve bunların ilk olarak gerçekleşeceği yer ise sınıf atmosferidir. Milli eğitimin genel amaçlarının ve DKAB dersi özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için sınıf atmosferinin DKAB derslerinde, DKAB öğretmenleri tarafından tüm boyutlarıyla organize edilmesi, sınıfın adeta bir orkestra gibi yönetilmesini gerektirmekte; bu durum da DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulmasını gündeme getirmektedir.

Bu bağlamda eğitim sisteminin bir parçası olan DKAB öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde etkili olabilmesi için sahip olduğu alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür alanlarındaki yeterliklerinin uygulamadaki yüzü olarak ifade edilebilecek olan sınıf yönetimi yeterliklerini de uygulamalarda ortaya koyabiliyor olması gerekmektedir.

Kayseri il merkezinde bulunan bir grup DKAB öğretmenine ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen verilere göre:

*“D.K.A.B. öğretmenlerinin öğrenci doğasına ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine dair ön kabullerine ilişkin veriler bütün olarak değerlendirildiğinde, onların yaklaşık yarısının klasik otokratik disiplin anlayışına sahip oldukları, bilimsel anlamda bir sınıf yönetimi anlayışı geliştiremedikleri görülmüştür.”<sup>6</sup>*

<sup>4</sup> Leyla Küçükahmet, **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı, Ankara 2004, s. 3.

<sup>5</sup> Recai Doğan, Cemal Tosun, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, PegemA Yay., Ankara 2002, s. 64-69; Recai Doğan, Cemal Tosun, **İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Özel Öğretim Yöntemleri**, PegemA Yay., Ankara 2003, s. 5-11.

<sup>6</sup> Recep Uçar, **İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)**, Erciyes Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri 2004, s. 240. İlgili tez, sadece ilköğretim II. Kademesindeki DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin tespiti ile sınırlanmış, frekans, yüzdeler ve korelasyonlar alınmış bununla beraber boyut toplam puanları ve genel toplam puanlarla ilgili herhangi bir istatistiksel işlem yapılmamıştır. Tezde kullanılan

Bu araştırmaya göre, DKAB ğretmenlerinin önemli bir kısmının otokratik disiplin anlayışına sahip oldukları, çoğunluğunun sınıflarını yönetirken tepkisel yaklaşımlar sergiledikleri, öğrencilere karşı iyi niyetli yaklaşımlara sahip oldukları, ancak sınıflarını etkili bir şekilde yönetmede bunun yeterli olmadığı, etkili ve verimli eğitim ortamı ve atmosferi hazırlama konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Yapılan bir başka araştırmaya göre DKAB ğretmenleri başarılı ğretmen modeli konusunda en fazla demokrat düşünce, tutum ve davranışları ön planda tutan ğretmeni, ikinci olarak karizmatik gücü olan ğretmeni başarılı ğretmen olarak değerlendirmektedirler. Deneklerin otoriter ğretmen modeline yönelimleri ise çok azdır.<sup>7</sup>

DKAB ğretmenleri sınıf yönetimi yeterlikleri hangi düzeydedir? Duyuşsal davranışların öğrencilerde gerçekleşmesi için sınıf yönetimi etkinlikleri DKAB ğretmenleri tarafından hangi düzeyde gerçekleştirilmektedir?... Araştırmada bu gibi sorulara aranacak cevaplarla Lisans ğrenimi sırasında Sınıf Yönetimi dersini alsın ya da almasın 2006–2007 ğretim yılında Konak ilçesinde görev yapmakta olan DKAB ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi yeterliklerinin, DKAB ğretmenlerinin kendi algılarına dayalı<sup>8</sup> olarak hangi düzeyde gerçekleştiğinin ortaya konulması ve belirlenen hipotezlerin test edilmesi amaçlanmıştır. Böylece hem mevcut durum tespit edilmeye hem de program geliştirme ve ğretmen yetiştirme alanlarında da kullanılabilecek veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

## B. ALT PROBLEMLER

Tezin amacına uygun ve tezin kuramsal erevesi kapsamında gerekli bilgi kategorileri (alt boyutlar) belirlenerek aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

---

anketin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmadığı için çalışmamızda doğrudan kullanılmamış, sadece teknik açıdan faydalanılmıştır.

<sup>7</sup> Safinaz Asri, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Gller Bölgesi rneği)**, Süleyman Demirel ni. SBE, Yayınlanmamış Yük. Lisans Tezi, Isparta 2005, s. 183.

<sup>8</sup> alışmada kullanılan “kendi algılarına dayalı” ifadesi İngilizcedeki “self-perception” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır ve “kendilik algısı” olarak da Türkçeleştirilmiştir. İlgili kullanım için bkz. Yurdagül Mehmedoğlu, **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi**, Rağbet Yay., İstanbul 2001, s. 14-15.

1. DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikleri ne düzeydedir?

2. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin plan-program etkinlikleri ne düzeydedir?

3. DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkileri düzenlenmeye ilişkin etkinlikleri ne düzeydedir?

4. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye ilişkin etkinlikleri ne düzeydedir?

5. DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin etkinlikleri ne düzeydedir?

6. DKAB öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikleri ne düzeydedir?

7. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri cinsiyet faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

8. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri kıdem faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

9. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri tahsil faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

10. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri mezun olunan okul faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

11. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri mezun olunan bölüm faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

12. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri görev yapılan okul kademesi faktörüne göre farklılaşmakta mıdır?

### **C. KONU**

Sınıf yönetimi becerisinin, 2006–2007 öğretim yılında Konak ilçesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinde gerçekleşme düzeyinin kendi algılarına dayalı olarak ortaya konulması ve hipotezlerin test edilmesi tezin konusunu oluşturmaktadır. Tezin konusu DKAB öğretmenlerinin alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür alanlarına ait bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik olmayıp bunların

kazandırdığı birikimin sınıf ortamında hangi düzeyde bir sınıf yönetimi becerisi olarak görüldüğünü tespit etmek olacaktır. Bununla beraber öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterliğinin, onun diğer alanlardaki yeterliklerinin göstergesi sayılabileceği bilinmelidir.<sup>9</sup>

#### **D. AMAÇ**

Tezin temel amacı, İzmir ili Konak ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 2006-2007 öğretim yılında görev yapan DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ve uygulamalarına yönelik sistemli, geçerli, güvenilir veriler toplayarak, bunları tanımlamak, analiz etmek, açıklamak, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri aramak suretiyle konuyla ilgili hipotezleri test etmektir.

Eğitim sektöründe yer alan DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamında değişen koşullara bağlı olarak kendilerini daha etkili ve verimli kılacak; Milli Eğitim'in genel amaçlarında tarif edilen öğrencilerin yetişmelerine olanak sağlayacak olan sınıf yönetimi becerilerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Söz konusu becerilerin DKAB öğretmenleri örneklemini tarafından ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ortaya konulması amacıyla literatür taraması yoluyla sınıf yönetimi boyutları belirlenmiştir. Yapılan anket çalışması vasıtasıyla DKAB öğretmenlerinin söz konusu becerileri kendilerinde algılama düzeyleri ve sınıf yönetimi uygulamalarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca cinsiyet, görev süresi (mesleki kıdem), öğrenim düzeyi (yüksek lisans veya doktora yapma durumu), mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul kademesi gibi değişkenlerin DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik becerileriyle ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak İzmir ili Konak ilçesi sınırları içerisinde 2006–2007 öğretim yılında görev yapan DKAB öğretmenleri örnekleminin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak ölçmeye yönelik anket uygulamasından elde edilen veriler, teorik bilgiler desteğinde yorumlanmıştır. Böylece anket

---

<sup>9</sup> Münire Erden, **Sınıf Yönetimi**, Epsilon Yayınları, İstanbul 2005, s. 19.

sonuçları ile kavramsal çerçeve arasında karşılaştırma yaparak aralarında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

## **E. ÖNEM**

DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin kendi algılarına dayalı olarak tespit edilerek belirlenen hipotezlerin test edilmesi hizmet öncesi eğitim veren akademisyenlere, program geliştirme çalışmalarına ve öğretmen yetiştiren kurumlara veri sağlayacaktır. Ayrıca tezin, hizmet içi eğitim kurslarının içeriğinin hazırlanmasında yönlendirici rol oynayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik atamalarında ve öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde, adaylardan istenilen niteliklerin belirlenmesinde fikir verici olacağı tahmin edilmektedir.

## **F. DENENCELER (HİPOTEZLER)**

Alanda yapılan çalışmalar ve yukarıda belirtilen alt problemler göz önünde bulundurularak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

1. DKAB öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadır.
2. DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.
3. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin plan- program etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.
4. DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.
5. DKAB öğretmenlerinin davranış düzenlemeye ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.
6. DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.
7. DKAB öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.

8. DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

9. DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Bayanlar erkeklerden daha yüksek puanlara sahiptir.

10. DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık yoktur.

11. DKAB bölümü mezunları daha yüksek sınıf yönetimi yeterlikleri puanlarına sahiptir.

12. DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır.

13. DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık vardır. İlköğretim sınıflarına giren DKAB öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptir.

## **G. SINIRLIKLAR**

Araştırma aşağıdaki sınırlamalara göre gerçekleştirilmiştir.

1. Belirlenen sınıf yönetimi yeterlikleri boyutlarıyla,
2. Araştırma kapsamında yer alan ölçme aracındaki sorularla,
3. Araştırmanın yapıldığı zaman dilimiyle,
4. Araştırmanın yapıldığı ilçeyle,
5. Örneklem olarak seçilecek DKAB öğretmenlerinden elde edilecek verilerle,
6. Araştırmada kullanılan ölçme aracı ve bu aracın ölçtüğü alt boyutlarıyla,
7. Elde edilecek verilere uygulanacak olan, belirtilen istatistiksel tekniklerle sınırlandırılmıştır.



## H. SAYILTILAR

1. Sınıfı öğrenme için daha elverişli bir ortam haline getirecek olan öğretmenin sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterlikleri, sınıftaki öğretim ve öğrenme tecrübelerini etkiler niteliktedir.
3. Öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli görme algı düzeyleri, sınıf yönetimi kararlarını etkiler niteliktedir.
4. DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin düzeyi öğrencilerde Milli eğitimin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyini etkiler niteliktedir.
5. DKAB öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde etkili olabilmesi için sınıf yönetimi yeterliklerini uygulamalarda ortaya koyabiliyor olmaları gerekmektedir.
6. Literatür taraması sonucu belirlenen sınıf yönetimi etkinlikleri boyutları sınıf yönetimi yeterliklerini büyük ölçüde kapsar niteliktedir.
7. Uzman kanıları ve yapılacak olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçme aracının geçerliği ve güvenirliği için yeterlidir.
8. Kullanılan ölçme aracı geçerli ve güvenilirlerdir.
9. Alınacak örneklem, evrenini temsil edecek niteliktedir.
10. Örneklem katılan öğretmenler anket formlarındaki soruları cevaplayacak niteliktedir.
11. Sorular ankete katılan öğretmenler tarafından içtenlikle cevaplanmıştır.

## I- EVREN VE ÖRNEKLEM

Evren, belirli bir özelliğe sahip bireylerin tümünün oluşturduğu topluluk olarak tanımlanabilir.<sup>10</sup> Örneklem alma ise bir ana küleden alınan örneklerle ana külenin temsil edilmesi olarak ifade edilir.<sup>11</sup> Çalışmada örneklem alınırken sonlu bir ana küleden yani evrenden (2006–2007 öğretim yılında Konak ilçesinde DKAB derslerine giren 192 DKAB öğretmeni)<sup>12</sup> 24 Şubat 2007’de İzmir ili Konak

---

<sup>10</sup> Kadir Sümbüloğlu, Vildan Sümbüloğlu, **Biyostatistik**, Hatiboğlu Yayınları, 10. Baskı, Ankara 2002, s. xvi.

<sup>11</sup> Murray R. Spiegel, **İstatistik**, çev. Aydın Ayaydın vd., Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul 1995, s. 223.

<sup>12</sup> DKAB öğretmenleri ile ilgili sayısal bilgiler Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden temin edilmiştir. Ayrıca ilgili bilgilerin web adresine ulaşmak için bkz. <http://ilsis.meb.gov.tr/ozluk/oz10001.pasp> 08.05.2007.

ilçesinde görev yapan ve DKAB *Dersinde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar* sempozyumuna katılan 86 DKAB öğretmeni ve anketin yüz yüze olarak uygulandığı 70 DKAB öğretmeni olmak üzere toplam 156 DKAB öğretmeni örneklem olarak alınmıştır.

2006–2007 öğretim yılında anket uygulaması için ilgili makamlardan izin alınarak DKAB öğretmenlerine ilgili anket formu belirtilen tarihte uygulanmıştır.

## **J- YÖNTEM:**

Niceliksel ve niteliksel iki yöntem vardır. Niteliksel yöntem bir araştırma konusu ya da problemini deneysel anlamda her hangi bir hipotez ve istatistiksel test kullanmadan incelemidir. Niceliksel yöntem ise, araştırma problemine cevap bulmak amacıyla veri toplamada sayısalığa dayanan yöntemdir.<sup>13</sup> Bu çalışmada niceliksel yöntem, çıkarımsal istatistik ile kullanılmıştır.<sup>14</sup>

Genelde istatistik, geçmişi ve içinde bulunulan durumu tanımlayarak özet bilgiler ve grafikler ortaya koyduğunda betimsel (descriptive) adını alırken; bir örneklem yardımıyla ana kütleyle ilişkin çıkarımların yapılması durumunda çıkarımsal istatistik (inferential statistics) adını alır.

Tezde benimsenen bilimsel yaklaşım ampirik bir araştırmayı gerektirmektedir. Çıkarımsal istatistik özelliği taşıyan söz konusu ampirik araştırma, *tarama araştırması (survey research)* yönteminin bir tekniği olan *anket tekniği (questionnaire)* kullanılarak gerçekleştirilecektir.<sup>15</sup>

Veri toplama aracı olarak, sınıf yönetimi yeterliklerini içeren bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun hazırlanması aşamasında geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Anket formu uygulanmadan önce bu konuda uzman şahısların görüşleri alınarak anket formu olgunlaştırılmış ve içerik-kapsam geçerliği çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim ve sınıf yönetimi alanında yapılmış olan İngilizce ve Türkçe araştırma ve eserler ile bilimsel araştırma tekniklerini konu alan eserlerden

---

<sup>13</sup> İrfan Erdoğan, *Araştırma Dizaynı ve İstatistiksel Teknikler*, Emel Matbaası, Ankara 1998, s. 54-55.

<sup>14</sup> Nemci Gürsakal, *Bilgisayar Uygulamalı İstatistik I*, Alfa Yayınları, İstanbul 2001, s. 34.

<sup>15</sup> Gürsakal, *a.g.e.*, s. 41-45.

teknik açıdan faydalanılmıştır. İlgili eserler gerekli görülen yerlerde dipnotlarla belirtilmiştir. Anketlerin hazırlanması ve geliştirilmesi aşamalarında, sürekli olarak DKAB öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri ve akademisyenlerin görüşleri alınmıştır.

Sınıf yönetimi yeterlikleri anketi genel toplam puanı ve alt boyutlara ait toplam puanları ile DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin (düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç aralıkta) düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği toplam 38 ifadeden oluşan 6 alt boyutu olan, 5 aralıklı (hiçbir zaman, çok seyrek, bazen, çoğu zaman, her zaman seçenekleri olan), 1 – 5 arası puanlanan likert tipi eşit aralıklı bir derecelendirme ölçeğidir.

Verilerin çözümlenmesi ile elde edilen madde değerlerini yorumlamak üzere aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek  $4:5=0,80$  değeri elde edilmiştir. Ortaya çıkan değer aşağıdaki şekilde maddeleri değerlendirmek için kullanılmıştır.

1,00-1,80= Hiçbir zaman

1,81-2,60= Çok seyrek

2,61-3,40= Bazen

3,41-4,20= Çoğu zaman

4,21-5,00= Her zaman<sup>16</sup>

Ankete verilen yanıtlar toplanarak her bir alt boyut için toplam puanlar oluşturulmuştur. Ayrıca tüm puanlar toplanarak genel toplam puan elde edilmiştir. Buna göre ankette alınabilecek en yüksek toplam puan 190'dır. 0- 67 arası düşük, 82-139 arası orta, 152 ve üzeri yüksek yeterlik düzeyini gösterir. Düzeyler arasındaki farklılaşmayı belirleyebilmek amacıyla düşük ile orta düzey arasında 14 puan (68-81 arası); orta ile yüksek düzey arasında 12 puanlık (140-151 arası) ara bölge bırakılmıştır. Anket bir bütün olarak değerlendirildiğinde ankette elde edilen puanların düşük olması sınıf yönetimi yeterliklerinin düşük seviyede olduğunu; orta

---

<sup>16</sup> Benzer bir puanlama için bkz., Veli Topbaş, Ali Rıza Erdem, "Stajyer Öğrencilerin Uygulamada Matematik Ders İşleniş Basamağında Gösterdikleri Davranışların 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri**, S. 6, 1998, ss. 77-86, s. 80.

düzyede olması sınıf yönetimi yeterliklerinin orta seviyede olduğunu; yüksek olması ise sınıf yönetimi yeterliklerinin yüksek seviyede olduğunu gösterir.

Anketin alt boyutlarına ait alınabilecek puanlar ve düzeyleri aşağıdadır:

Puanlar, 100'lük bir skalada 0-35 arası düşük; 43-73 arası orta; 81 ve üzeri yüksek düzyeye karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.

Öğretme ve öğrenme süreci: 0-12 arası düşük; 15-26 arası orta; 28 ve üzeri yüksek; sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi: 0-25 arası düşük; 30-52 arası orta; 56 ve üzeri yüksek; plan-program etkinlikleri: 0-9 arası düşük; 11-18 arası orta; 20 ve üzeri yüksek; davranış düzenleme, sınıf ortamının fiziksel düzeni ve süre kullanımı: 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Anketin bağımsız değişkenleri ile ilgili maddeleri puanlama dışı tutulmuştur.

Anketten elde edilen verilerle ayrıca DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisine yönelik yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılarak; belirlenen hipotezler test edilmiştir. Anketin uygulama süresinde herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiş; uygulama süresinin 15 dakikayı geçmediği gözlenmiştir.

Araştırmanın problemini gösteren bağımlı değişken, 2006-2007 öğretim yılında Konak ilçesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin belirlenen yeterliklere sahip olma düzeyleri; bu yeterliklere sahip olma düzeylerine etkisi olup olmadığı incelenen bağımsız değişkenler ise cinsiyet, görev süresi, görev yapılan okul kademesi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölümdür.

Literatür taraması sonucu elde edilen sınıf yönetimi becerilerinin belirlenen boyutları ölçmede yeterli olup olmadığına karar verebilmek amacıyla anket geliştirme çalışmaları kapsamında içerik-kapsam geçerliği alanın uzmanlarıyla beraber gözden geçirilerek, onların görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. *“İçerik geçerliği bir ölçme aracının-testin konuları ve buna ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçmekte olduğunun kararlaştırılması olayıdır... Kapsam geçerli hakkındaki*

*kanıtlar istatistiksel olmayıp uzman kanısına dayanır ve dolayısıyla öznelidir.*"<sup>17</sup> Bir ölçme aracının geçerliği, ölçme aracını oluşturan soruların içeriğinin, ölçülmesi amaçlanan özellikleri doğru olarak temsil edip etmediği ortaya konarak ispatlanabilir. Bu ispat çalışması, kişilik, duygular ve davranışlarla ilgili teorileri ve o konuyla ilgili uzmanların yorumlarını temel alır. Ayrıca bununla yetinilmemiş, anketin maddeleri ile ilgili alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ve Sperman-Brown düzeltmesi ile test yarılama güvenilirlik katsayısı ve iki yarı test korelasyonları hesaplanmıştır.

İç tutarlılık, ölçme aracının ölçtüğünü varsaydığımız nitelikleri ölçen sorularının kendi içlerinde ne kadar birbirleriyle ilişkili olduklarını, ne kadar homojen bir soru grubu oluşturduklarını tespit eder. İç tutarlılık, alfa katsayısı (Cronbach alfası) hesaplanarak bulunur. Alfa katsayısı, ölçme aracındaki farklı soruların aynı niteliği ölçerken birbirlerini ne kadar tamamladıklarını tespit eder. Bir ölçme aracında alfa katsayısının hesaplanabilmesi için ilgili niteliği ölçen iki veya daha fazla sorunun bulunması gereklidir. Bir tek soru alfa katsayısının hesaplanması için yeterli değildir. Birbirinden bağımsız olarak farklı nitelikleri ölçen sorulardan oluşan ölçme araçlarında alfa katsayısı hesaplanamaz.

Yarıya-bölüm güvenilirliği, bir ölçme aracını oluşturan soruların iki ayrı gruba bölünüp bu iki ayrı soru grubu arasındaki korelasyonun tespit edilmesini içerir. Bu yöntemle ölçme aracını oluşturan soruların hepsinin aynı niteliği ölçüp ölçmedikleri test edilmiş olur. Eğer iki ayrı soru grubu arasındaki korelasyon yüksekse ölçme aracının bütününün birbiriyle yakından ilişkili sorulardan oluştuğu sonucuna varılır.<sup>18</sup>

İçerik-kapsam geçerliği çalışmasının ardından anketin yeni şekli, anketin yapı geçerliğini (construct validity) test etmek için, anketin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkiler Person Momentler Çarpım Korelasyonu ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ile anketin boyutlarıyla ilgili önceden belirlenmiş olan teorik varsayımlar karşılaştırılmıştır.

---

<sup>17</sup> Ali Balcı, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, PegemA Yayıncılık, 4. Baskı, s. 104–105.

<sup>18</sup> Erdoğan, **a.g.e.**, s. 115-118.

Yapı geçerliğiyle ilgili olarak ayrıca madde analizi yöntemi kullanılmış ve madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonu ile ölçme aracını oluşturan her bir sorunun ölçme aracını oluşturan diğer sorularla ne kadar ilişkili olduğu ve böylece ölçme aracının bütünüyle ne derecede ilişkili olduğu tespit edilir. Yüksek ilişkililik ölçülen teorik yapıyla bağlantının da yüksek olduğunu gösterir.

Ayrıca, anketteki her bir maddenin ve alt boyutun ortalama puanına ve toplam puana göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ve alt boyut ortalama puanları ve toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için “bağımsız gruplar için t-testi” yapılmış ve t-değerlerinin anlamlılığına bakılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak üzere anket Aralık 2006’da Ankara’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Hizmet İçi Eğitim Kursu’na katılan 50 DKAB öğretmeni ile 24 Şubat 2007’de İzmir’de görev yapan ve *DKAB Dersinde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar* sempozyumuna katılan 156 DKAB öğretmeni olmak üzere toplam 206 DKAB öğretmenine uygulanmıştır.

## **K- VERİLERİN ANALİZİ**

Tezdeki soruları yanıtlamak veya hipotezleri sınamak için gerekli veriler anket tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu teknikte, bilgi alınacak kişilerin doğrudan doğruya okuyup cevaplandıracakları bir soru listesinin hazırlanması ile ham veriler elde edilir.<sup>19</sup>

Anketlerle elde edilen veriler *SPSS 12.0 paket programı* ile bilgisayara girilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili analizlerde *Person Momentler Çarpım Korelasyonu*, *madde analizleri*, *t testi*, *Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı* ve *Sperman-Brown düzeltmesi ile test yarılama güvenilirlik katsayısı* kullanılmıştır. Anketlerin değerlendirilmesinde yan dağılımlarda *frekans* ve *yüzdelerden*; toplam puanlarda genel toplam puan ve boyutlara ait toplam puanlardan; ilişkiye bakılırken *Person Momentler Çarpım Korelasyonu tekniğinden*; iki grup arasındaki ortalamanın fark testlerinde *t testinden*; ikiden fazla grup arasındaki fark testlerinde *tek yönlü varyans analizinden*, varsa farklılaşmanın

---

<sup>19</sup> Halil Seyidoğlu, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Kurtiş Matbaası, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul 2000, s. 36.

hangi gruplar arasında olduğunu görmek için *tukey HSD* testinden faydalanılmıştır.  $P < .05$ ;  $p < .01$  ve  $p < .001$  anlamlılık (manidarlık) düzeyi olarak kabul edilmiştir.

SPSS 12.0 paket programı ile analize tabi tutulan anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıdadır.

### **L-GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI BULGULARI**

Geçerlik güvenilirlik çalışması cinsiyet dağılımını gösteren frekans ve yüzde analizleri aşağıdadır.

**TABLO 1. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI**

Cinsiyet	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Bayan	79	38,3	38,3
Erkek	127	61,7	100,0
Toplam	206	100,0	

Tablo 1'den anlaşıldığı gibi öğretmen grubunun % 38,3'ü bayan; % 61,7'si erkek olarak ortaya çıkmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılan öğretmen grubunun kıdem durumunu gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 2'de verilmiştir.

**TABLO 2. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN KIDEM DURUMUNA GÖRE DAĞILIMI**

Kıdem durumu	f	Geçerli %	Yığılımlı %
1-5	95	46,1	46,1
6-10	25	12,1	58,3
11-15	36	17,5	75,7
16-20	25	12,1	87,9
5,00	25	12,1	100,0
Toplam	206	100,0	

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılan öğretmen grubunun öğrenim düzeyini gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 3'te verilmiştir.

**TABLO 3. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE DAĞILIMI**

Öğrenim düzeyi	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Yük.Lis. devam eden	28	13,6	13,6
Yük.Lis. bitiren	23	11,2	24,8
Dok. devam eden	2	1,0	25,7
Dok. bitiren	1	,5	26,2
Lisans	152	73,8	100,0
Toplam	206	100,0	

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılan öğretmen grubunun mezun olduğu fakülte/enstitüyü gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 4’te verilmiştir.

**TABLO 4. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN MEZUN OLDUĞU FAKÜLTE/ENSTİTÜYE GÖRE DAĞILIMI**

Fakülte/Enstitü	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Boş	3	1,5	1,5
Uludağ Üni.	17	8,3	9,7
DEÜ Üni.	82	39,8	49,5
İstanbul Üni.	4	1,9	51,5
Marmara Üni.	13	6,3	57,8
Kayseri Üni.	5	2,4	60,2
Sivas Üni.	3	1,5	61,7
Harran Üni.	3	1,5	63,1
Ankara Üni.	17	8,3	71,4
S.Demirel Üni.	7	3,4	74,8
Atatürk Üni.	10	4,9	79,6
Selçuk Üni.	18	8,7	88,3
Fırat Üni.	1	,5	88,8
19 Mayıs Üni.	4	1,9	90,8
Sakarya Üni.	1	,5	91,3
Dicle Üni.	1	,5	91,7
18 Mart Üni.	1	,5	92,2
İnönü Üni.	1	,5	92,7
Erz. İslami İlimler	1	,5	93,2
Konya Yük.İslam	1	,5	93,7
İzmir Yük.İslam	12	5,8	99,5
Mar. Yük.İslam	1	,5	100,0
Toplam	206	100,0	



Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılan öğretmen grubunun görev yaptıkları okul kademesini gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 5'te verilmiştir.

**TABLO 5. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN GÖREV YAPTIKLARI OKUL KADEMESİNE GÖRE DAĞILIMI**

Öğretim düzeyi	f	Geçerli %	Yığılımlı %
İlköğretim	131	63,6	63,6
Ortaöğretim	50	24,3	87,9
İlköğretim ve Ortaöğretim	25	12,1	100,0
Toplam	206	100,0	

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında kullanılan öğretmen grubunun mezun olduğu bölümü gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 6'da verilmiştir.

**TABLO 6. GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMA GRUBUNUN MEZUN OLDUĞU BÖLÜME GÖRE DAĞILIMI**

Mezun olunan bölüm	f	Geçerli %	Yığılımlı %
DKAB	23	11,2	11,2
İlahiyat	168	81,6	92,7
İlahiyat öncesi	15	7,3	100,0
Toplam	206	100,0	

Sınıf yönetimi veri toplama aracının geliştirilmesinde ülkemizde ve dünyada pek çok eğitimci tarafından kabul edilen sınıf yönetiminin 5 boyutu<sup>20</sup> esas alınmıştır. Güneş'in<sup>21</sup> önerdiği 1 boyut daha eklenerek 6 boyutlu, 38 maddeli likert tipi bir anket oluşturulmuştur. Anket, öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliği ile

<sup>20</sup> Hüseyin Başar, *Sınıf Yönetimi*, MEB Yayınları: 3390, İstanbul 1999, s. 13-14.; Esmahan Ağaoğlu, "Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular", *Sınıf Yönetimi*, Ed. Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, 4. Baskı Ankara 2004, s. 7-8; İrfan Erdoğan, *Sınıf Yönetimi- Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*, Sistem Yayıncılık, 7.Baskı, İstanbul 2003, s. 12; Ömer F. Tutkun, "Sınıfta Yerleşim Düzeni", *Sınıf Yönetimi*, Ed. Zeki Kaya, PegemA Yayınları, 4. Baskı, Ankara 2004, ss. 131-154, s. 137; Alpaslan Durmuş, Ayhan Başak, "Sınıf Yönetimi", *Kara Tahtayı Aşmak Öğrenci Merkezli Öğretmenlik*, Ed. Hatice Işılak, Alpaslan Durmuş, Kaknüs Yayınları, İstanbul 2004, s. 110- 111; Ramazan Arı, M. Engin Deniz, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2006, s. 11; Vehbi Çelik, *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yay. Dağ., 2. Baskı, Ankara 2003, s. 8; Temel Çalık, "Sınıf Yönetimi ve Özellikleri", *Sınıf Yönetimi*, Ed. Leyla Küçükahmet, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2004, ss. 1-9, s. 1.

<sup>21</sup> Firdevs Güneş, *Sınıf Yönetimi*, Ocak Yayınları, Ankara 2004, s. 10-12.

yakından ilişkili olan sınıf yönetimi yeterliğini ölçmek için tasarlanmıştır ve adı SY Y olarak kısaltılmıştır.

SPSS 12.0 paket programı ile analize tabi tutulan 6 boyutlu verilerin çözümlemesi ve yorumu aşağıdadır.

### M- GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA AİT VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU

Yapı geçerliği ile ilgili olarak ilk olarak anketin bütününe alt boyutlarla ve alt boyutların birbiri ile ilişkisi sınanmıştır. SY Y anketinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkileri gösteren veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

**TABLO 7. SY Y ANKETİNİN BÜTÜNÜ İLE ALT BOYUTLAR VE ALT BOYUTLARIN BİRBİRİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ GÖSTEREN VERİLER**

	Top.	Plan prog.	İlişki düz.	Dav. düz.	Fiz. düzen	Süre kul.	Öğrt. Öğrn süreci
Toplam		,734**	,881**	,631**	,622**	,460**	,850**
Plan prog.			,499**	,393**	,271**	,227**	,705**
İlişki düz.				,463**	,512**	,284**	,657**
Dav. düz.					,271**	,313**	,455**
Fiz. düzen						,197**	,419**
Süre kul.							,298**
Öğrt. Öğrn süreci							

\*\*  $p_{\text{çift}} < .01$  düzeyinde çift yönlü anlamlı

İlişki düzeyini görmek için Person Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve bütün ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Burada beklenen bütünle alt boyutlar arasındaki ilişkinin yüksek olması; alt boyutlar arasındaki ilişkinin ise ne çok yüksek olması ne de çok düşük olmasıdır. Alt boyutlar arasındaki ilişkinin yüksek olması binişikliğinin; düşük olması ise düşük düzeyde ilişkinin göstergesidir.<sup>22</sup> Anketin alt boyutları arasındaki ortalama

<sup>22</sup> İpek Üldaş, “Öğretmen ve Öğrtmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)’nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme” Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yük. Lis. Tezi, İstanbul 2005, s. 50-51; Levent Deniz,

korelasyon düzeyi ,398 olarak belirlenmiştir. Bu korelasyon düzeyi alt boyutların beklenen ölçümü yapabileceğinin bir göstergesidir.

Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu ilgili test maddesinden alınan puanlarla testin diğer maddeleri arasındaki ilişkiyi açıklar. Bundan dolayı madde kalan korelasyonu olarak da isimlendirilir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonundan alınan puanların pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları ölçtüğünü; testin iç tutarlığının ve ayırdediciliğinin yüksek olduğunu gösterir. Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonunu yorumlamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı görülmektedir. Genel olarak, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu .30 ve üzeri olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir.<sup>23</sup>

Tablo 8’de alt boyutlara ait düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları ve alt %27-üst %27’lik gruplar arasındaki t testi sonuçları sunulmuştur.

**TABLO 8. ANKETİN ALT BOYUTLARININ DÜZELTİLMİŞ MADDE-TOPLAM PUAN KORELASYONLARI VE ALT-ÜST %27’LİK GRUPLAR T TESTİ SONUÇLARI**

	Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu (1)	t değeri alt %27-üst %27 (2)
Toplam	-	24,929***
Ööe	,812	15,867***
İde	,819	18,074***
Ppe	,676	-9,916***
Dde	,582	-8,828***
Fde	,561	-9,505***
Ske	,403	-6,249***

(1) N=206

(2) n alt= n üst= 54; \*\*\* p<.001

Anketin alt boyutlarıyla bütünü arasındaki madde kalan korelasyonuna baktığımızda ise bunların ,403 ile ,819 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, anketteki boyutların güvenilirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yöneliktirler.

Anketten alınan toplam puana göre oluşturulan alt%27 ve üst%27’lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için yapılan

**“Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)’nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama”**, Marmara Üni. SBE, Yayınlanmamış Dok. Tezi, İstanbul 1994.

<sup>23</sup> Büyüköztürk, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, PegemA Yay., 6.Baskı, Ankara 2006, s. 171.

“bağımsız gruplar için t-testi” sonuçları, t-değerlerinin hem anketten alınan toplam puanlar için hem de alt boyutlar için  $p < .001$  düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgu, anketteki boyutların öğretmenleri sınıf yönetimi yeterlikleri açısından ayırt ettiği ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anketteki boyutlar ve ilgili maddeler sırasıyla şu şekildedir:

*1. boyut: Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin maddeleri içermektedir.*

1. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.), öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlerim (m5).

2. Sınıfta yerlerin, masaların, sıraların, eşyaların temiz olmasına ve tutulmasına özen gösteririm (m11).

3. Oksijen azlığı öğrencileri, dikkatsiz, uykulu yaptığından sınıfın yeteri kadar havalandırılmasına özen gösteririm (m17).

4. Öğrencilerin sınıfı temiz bulmaları ve temiz terk etmeleri için onları yönlendiririm (m22).

*2. boyut: Plan- program etkinlikleri ile ilgili maddeleri içermektedir.*

1. Derse girmeden önce dersimle ilgili her türlü planlamayı yaparım (m2).

2. Ders araç-gereçlerini hazırlamadan önce öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundururum (m8).

3. Öğrencilerin ilgilerini çekecek ders araç-gereçlerini seçerim (m14).

4. Ders araç-gereçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendiririm (m19).

5. Planlama yaparken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alırım (m38).

*3.boyut: Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili maddeleri içermektedir.*

1. İstenmeyen bir davranışı önlemek için öğrenciyi dikkatli bir biçimde dinlerim (m1).

2. Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparak istenmeyen bir davranışı önlerim (m4).

3. Kesin bir ifadeyle istenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerimi ortaya koyarım (m7).

4. Ortaya çıkan bir sorunu sınıfın katkısını alarak çözerim (m10).

5. Bir sorun ortaya çıktığında, öğrenciye yardım önerisinde bulunurum (m13).

6. Davranışçı psikolojinin ilkelerini kullanarak istenmeyen davranışı değiştirmeye çalışırım (m16).

7. Öğrencilerin istenilen davranışlar geliştirecek ilişkiler oluşturmasını sağlarım (m18).

8. Sağlıklı öğrenci- öğrenci ilişkilerinin oluşturulmasını sağlarım (m21).

9. İyi öğretmen- öğrenci ilişkilerinin kurulmasını sağlamak için sınıfta yargılayıcı olmayan, anlaşılır bir dil kullanırım (m24).

10. Öğrenciyi dinlerken onunla iletişimde olduğumu ifade eden jest ve mimiklerde bulunurum (m27).

11. Kendimi öğrencilerimin yerine koyarak onlarla iyi öğretmen- öğrenci ilişkileri kurmaya çalışırım (m29).

12. Öğrencilerime isimleriyle hitap ederim (m32).

13. Bir öğrenciyle konuşurken sınıfın diğer üyeleriyle göz teması kurarım (m34).

14. Sınıfta "lütfen", teşekkürler" gibi nezaket ifade eden kelimeler kullanırım (m37).

*4. boyut: Davranış düzenlemesine ilişkin maddeleri içermektedir.*

1. Sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla uyulması gereken kuralları bizzat kendim belirlerim (m25).

2. Sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla kuralların belirlenmesinde öğrencilerin katılımını sağlarım (m28).

3. Sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlayacak kuralları hemen ilk günlerde belirlerim (m31).

4. Öğrenci davranışlarına yönelik yapıcı geri bildirimler veririm (m33).

*5. boyut: Süre kullanımına ilişkin maddeleri içermektedir.*

1. Dersimin sık sık kesintiye uğramasına engel olurum (m36).

2. Rutin işlemleri (yoklama, ödev kontrolü, çeşitli görevlendirmeler vb.) kısa sürede tamamlarım (m3).

3. Sınıf disiplinini sağlamak için özel olarak zaman harcarım (m6).

4. Öğrencilerin sınıf içi öğrenme sürecine katılımını arttırmak için zamanında yönlendirmelerde bulunurum (m9).

6. *boyut: Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin maddeleri içermektedir.*<sup>24</sup>

1. Etkin bir öğretim lideri olarak öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için fırsatlar yaratırım (m12).

2. Tüm öğrencileri öğrenme etkinliğine katarak dersi etkili bir biçimde işlerim (m15).

3. Öğrenme etkinliklerinin gücüyle öğrencilerin akademik becerileri arasında bir denge kurarım (m20).

4. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluştururum (m23).

5. Ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile ders işlerim (m26).<sup>25</sup>

6. Derslerimde öğrencinin aktifliğine dayanan öğretim yöntemlerine yer veririm (m30).<sup>26</sup>

7. Dersimle ilgili araç-gereçleri yeteri kadar kullanırım (m35).

Anketteki her bir maddenin ortalama puanına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için yapılan “bağımsız gruplar için t-testi” sonuçları, t-değerlerinin hem anketteki (\*\*\*) işaretli 35 maddede (p<.001) düzeyinde anlamlı; (\*) işaretli 1

<sup>24</sup> “Boyutla ilgili maddeler hazırlanırken Şükrü Keyifli tarafından kullanılan ve ‘Öğrenme-öğrenme süreci’; ‘Öğretme-Öğrenme Sürecini Etkin Hale Getirme’ ve ‘Sınıf Yönetimi’ ile ilgili maddeler içeren bir anket formu ve araştırma bulgularından faydalanılmıştır.” Şükrü Keyifli, “İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları ile İlgili Bir Araştırma (D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı – I**, Yayına Haz. Z. Şeyma Arslan, Dem Yay., İstanbul 2004, ss. 132–166, s. 146–164.

<sup>25</sup> “Halit Ev tarafından yapılan bir araştırmada İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin anlatım yöntemini öğretmenin merkezde olduğu bir yaklaşımla kullandıkları, öğrenci merkezli bir anlatım yöntemi kullanımını tam olarak sergileyemedikleri belirtilmiştir.” Halit Ev, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı – I**, Yayına Haz. Z. Şeyma Arslan, Dem Yay., İstanbul 2004, ss. 95–118, s. 117.

<sup>26</sup> “Halit Ev tarafından yapılan aynı araştırmada İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin, derslerinde öğrencinin aktifliğine dayanan öğretim yöntemlerine yer vermekle beraber, bu yöntemlerin öğretmenler tarafından konuyla ilgili amaç ve hedef davranışların gerçekleşmesine yardımcı olacak şekilde kullanılmadıkları belirtilmiştir. Ev, **y.a.g.m.**, s. 117-118.

maddede ( $p < .05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu; 2 maddede ise anlamlı olmadığını ( $p > .05$ ) ortaya koymuştur.<sup>27</sup> Dolayısıyla bu bulgular, anketteki maddelerin büyük oranda öğretmenleri sınıf yönetimi yeterlikleri açısından ayırt ettiği ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anketteki 38 maddeye ait alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ,890; Sperm-Brown düzeltmesi ile test yarılama güvenilirlik katsayısı ise ,855 olarak ortaya çıkmıştır (Correlation Between Forms:  $r = ,746$ ;  $p < .01$ ). Bu değerler anketi oluşturan maddelerin “*yükseğe yakın*” bir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışma sınıf yönetimi yeterliklerinin altı boyutlu olduğu teorik alt yapısı üzerine kurulmuştu. Dolayısıyla yapılan korelasyon, madde analizi ve güvenilirlikle ilgili sonuçlar teorik varsayımı desteklemektedir.

---

<sup>27</sup> Bkz., Ekler Tablo 69 ve Tablo 70.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1- KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğretme-öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevre eğitim ortamını oluşturur.<sup>28</sup> Eğitim ortamında personel olarak görev yapan insan gücü ortamın diğer öğelerine anlam kazandıran, öğretme-öğrenme süreçlerinin yürütülmesini sağlayan ve öğrenci öğrenmesinde (ürünün oluşumunda) önemli düzeyde etkiye sahip olan bir öğedir.<sup>29</sup> Bu personel arasında bulunan öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerinin temel unsurlarından biri ve eğitim sisteminin işlemesine katkısı olan en etkili öğedir.<sup>30</sup> Bu nedenle bir eğitim sistemi ya da programının uygulamadaki başarısı da büyük ölçüde öğretmene bağlıdır.<sup>31</sup> Öğretmen, bir eğitim kurumunda bilgi, görgü ve yaşantıları ile çocukların ya da gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik eden, yön veren kişidir.<sup>32</sup> Öğrenciyle sürekli olarak ilişki içinde bulunan, öğretim faaliyetlerinin ve öğrencinin değerlendirmesini yapan, eğitim programını uygulayan kişi öğretmendir ve onun sahip olduğu nitelikler (kişilik özellikleri, davranışları, tutumları, ilgileri,

---

<sup>28</sup> Cevat Alkan, **Eğitim Ortamları**, A.Ü.E.F. Yay. No: 55, Ankara 1979, s. 21.

<sup>29</sup> Alkan, **y.a.g.e.**, s.61-63.

<sup>30</sup> Emel Bayraktar, "Eğitimin Niteliğini Etkilemesi Bakımından Eğitim Ortamını Oluşturan Öğeler", **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Ed. İlhami Fındıkcı, Kültür Koleji Yay. No: 1, İstanbul 1991, ss. 192-195, s. 193; Hasan Tan, "Türk Eğitiminde Kalite Sorunu", **M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, S. 1, 1989, s. 129.

<sup>31</sup> Akif Helvacı, **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yöntem ve Süreçler**, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2005, s. 225.

<sup>32</sup> Ülkü Tosun, **Onurlu Disiplin**, Beyaz Yayınları, İstanbul 2002, s. 105.



akademik özellikleri), eğitim-öğretim süreçlerinin niteliklerini de büyük ölçüde etkilemektedir.<sup>33</sup>

21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmenin niteliklerini tespit etmeyi ve şu anda görev yapan öğretmenlerin niteliklerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada hazırlanan anketler Türkiye’de eğitim alanında çalışan 8 gruptan (öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ilçe millî eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, akademisyenler, sendika, dernek ve vakıflar) toplam 6003 kişiye ulaştırılmış ve ayrıca görüşme yoluyla da görüş alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çağdaş öğretmen *konu alanına hâkim olma, öğrenci gelişimi, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim, sosyal-çevresel boyut ve kişisel özellikler* bakımından yeterli olmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini bu konularda ideale yakın görmelerine karşın araştırmaya katılan diğer gruplar onların yeterince donanımlı olmadıklarını düşünmektedirler.<sup>34</sup>

Sınıftaki faaliyetlerin belirlenen eğitim amaçlarına uygun bir biçimde gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Sınıfın iyi yönetilmesi ise eğitim amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıran önemli bir faktördür. Sınıftaki öğrenme ve yaşantı alanlarının düzenlenmesi ve yönetilmesi ise öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıfı öğrenme için daha elverişli bir ortam haline getirecek olan öğretmenin sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenin sergileyeceği sınıf yönetimi becerisi, eğitim-öğretimin niteliğini de etkileyecektir.<sup>35</sup>

Etkili sınıf yönetimi öğrenci davranışlarını düzenleme ve sınıfı öğrenme için uygun hale getirmeyi ifade eder.<sup>36</sup> Eğer bir sınıf etkili bir şekilde yönetilmezse,

<sup>33</sup> Yılmaz, **a.g.e.**, s. 42; Semra Ünal, “Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Kültür Koleji Yay. No: 1, İstanbul 1991, ss. 235-237.

<sup>34</sup> Ö. Geban, F. F. Çiçek, S. Başaran, A. Demirbaş ve C. Maden, **21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili**, EARGED, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara 2001; <http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/araştırma/eargedyaparas.htm> , 21/02/2007.

<sup>35</sup> Erden, **a.g.e.**, s. 17.

<sup>36</sup> Bekir Buluc, “An Analysis of Classroom Rules In Secondary Schools In Turkey”, **Educational Research Quarterly**, , Vol. 29, Issue 3, 2006, ss. 30-51, s. 30-31; Edmund T. Emmer, Carolyn

hedeflenen öğrenmeler de tam manasıyla gerçekleşmeyecektir.<sup>37</sup> Etkili bir sınıf yönetiminin kritik ögesi öğretmendir. Çünkü öğretmen diğer öğeleri birleştirir ve bütünleştirir. O, öğretim durumlarının hem hazırlayıcısı, hem de bir parçasıdır.<sup>38</sup>

Wang, Haertel ve Walberg tarafından yürütülen kapsamlı bir literatür araştırması sınıf yönetiminin önemini gözler önüne sermektedir. Bu araştırmacılar 86 araştırma makalesi, 44 kitap bölümü, 20 hükümet ve komisyon raporu ve 11 gazete makalesini tarayarak öğrenci başarısını etkileyen 228 değişken belirlediler. Bu bulgularını meta analiz<sup>39</sup> yöntemine tabi tutarak 134 başlık altında sıraladılar. Söz konusu değişkenler arasında sınıf yönetimi öğrenci başarısına etki eden en önemli değişken olarak ortaya çıktı.<sup>40</sup> White, Wong ve Wong'a atıfla<sup>41</sup> öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu belirtmektedir.<sup>42</sup>

Öğretmen yeterliğini inceleyen araştırmalar arasında yüksek ve düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını karşılaştırmaya yönelik bir eğilim vardır. Melby'nin yüksek ve düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenleri sınıf yönetimi açısından karşılaştırdığı araştırmasında, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında cezalandırıcı ve baskıcı bir disiplin kullanma eğiliminde oldukları, yüksek yeterliğe sahip öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlar karşısında ikna edici yöntemler kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.<sup>43</sup>

---

M. Evertson, "Synthesis of Research On Classroom Management", **Educational Leadership**, Research Information Service ASCD, January 1981, ss. 342-347, s. 342.

<sup>37</sup> Richard I. Arends, **Learning to Teach**, McGraw-Hill Companies, 6th edition, New York 2003, s. 134.

<sup>38</sup> Tosun **a.g.e.**, s. 105.

<sup>39</sup> "Meta analizi, bağımsız araştırma sonuçlarının istatistiksel olarak bütünleştirilmesidir. Kısaca daha önce yapılmış araştırma bulgularının istatistiksel teknikler uygulanarak bütünleştirilmesi yöntemidir." Balcı, **a.g.e.**, s. 66.

<sup>40</sup> Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel, Herbert J. Walberg, "Toward A Knowledge Base for School Learning", **Review of Educational Research**, 63, 3, 1993, ss. 249-294, s. 279.

<sup>41</sup> Harry K. Wong, Rosemary T. Wong, **The First Days Of School: How To Be An Effective Teacher**, Harry K. Wong Publications, Pap/Cdr edition, July 2004, s. 82, <http://www.effectiveteaching.com/product/index.htm>, 15/02/2007.

<sup>42</sup> Michael DeCarlo White, **Classroom Management At Crenshaw High School**, A dissertation for the degree of Doctor of Education In Organizational Leadership, Pepperdine University, January 2004, s. 34.

<sup>43</sup> Lynn Clauida Melby, **Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion and Strategy Usage Associated with Externalizing Student Behavior**, A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education, University of California, Los Angeles 1995, s. 67.

Atıcı tarafından ülkemizde yüksek ve düşük yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada ise düşük yeterlik düzeyindeki öğretmenlerin eleştirme, azarlama, bağırma ve ceza gibi olumsuz yöntemleri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, bu yöntemlerin yüksek yeterlik düzeyindeki öğretmenler tarafından daha az kullanıldığı belirlenmiştir.<sup>44</sup>

Emmer ve Hickman tarafından yapılan bir araştırma sınıf yönetimi ve disiplin anlayışı konusundaki yeterliğin öğretmen yeterliğinin diğer türlerinden farklı olduğunu; genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterliği ile yüksek düzeyde ilişkili olmakla beraber sınıf yönetiminin ayrı bir alan olduğunu ortaya koymuştur.<sup>45</sup> Bu araştırmanın sonuçlarına göre yüksek yeterliğe sahip öğretmenler, öğrenci merkezli sınıf yönetimi özellikleri göstermekte, disiplin anlayışları da dayatmacı olmayan, kuralların öğrencilerle beraber belirlendiği öğrenci merkezli disiplin özellikleri göstermektedir.

Jackson'ın çalışmasında Sınıf Yönetimi Yeterlikleri'nin tarihsel gelişimini verdiği akış şeması da Emmer ve Hickman'ın yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile uyumaktadır. Jackson, sosyal psikoloji çalışmaları ve Bandura'nın öz yeterlik kavramı (self-efficacy) ile başlayan öğretmen yeterlikleri çalışmalarının, Rand Araştırmasında yeterliğin, "*öğretmenin öğrenci öğrenmesinde sahip olduğu etkilere ilişkin inancı*" olarak tanımlanmasıyla devam edildiğini; süreçte öğretmenin yeterlik inancıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmalar yapıldığını; ardından yeterliğin, genel öğretim yeterliği ve kişisel öğretim yeterliği şeklinde bağımsız alanlar olarak ortaya çıktığını, gelinen son noktanın ise kişisel öğretim yeterliği ile daha çok bağlantılı ama ayrı bir yeterlilik alanı olan sınıf yönetimi yeterlikleri olduğunu söylemekte ve çalışmasında sınıf

---

<sup>44</sup> Atıcı, "Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 28, 2001, ss. 483-499, s. 489.

<sup>45</sup> Edmund T. Emmer, Julia Hickman, "Teacher Efficacy In Classroom Management and Discipline", **Educational and Psychological Measurement**, 51, 3, 1991, ss. 755-765, s. 761; Atıcı, **y.a.g.m.**, s. 485.

yönetimini<sup>46</sup>eğitimin, insanların ve davranışların yönetilmesi şeklinde üç boyutlu olarak ele almaktadır.

Öğretmenlerin yeterlik duygusu, onların uyguladıkları sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla, öğrenci öğrenmesi üzerinde oluşturdukları olumlu etkiye dair taşıdıkları inançtır. Kişisel öğretim yeterliği, öğretmenlerin öğrenci öğrenmeleri üzerinde etkili olabileceklerine dair taşıdıkları içsel kaynaklı kanaat ve inanca işaret ederken; genel öğretim yeterliği, okul ve sınıfın özellikleri ile beraber aile, arkadaş grubu gibi öğretmenin kendinden ve kendini algılayışından kaynaklanmayan dışsal kaynaklı etkenlerin öğretmenin öğretim yeterliğine yaptığı etkiye işaret eder.<sup>47</sup>

Öğretmen yeterliği, birbirinden bağımsız alanlar olan kişisel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği şeklinde incelenmiştir. Kişisel öğretim yeterliğinin temelinde, öğretmenin mesleki bilgi ve becerisine dayalı olan öğretmenlik davranışı, öğretmenin kendisini mesleki açıdan olumlu olarak algılaması yatarken; genel öğretim yeterliğinin temelinde, öğretmenin öğrenciye öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun çevresine bağlaması, öğretmenin kendisi dışındaki dış etmenlerin öğrenci başarısındaki etkisine ilişkin ben merkezli olmayan algısı bulunmaktadır. Kişisel öğretim yeterliğinin içsel olumlu, genel öğretim yeterliğinin ise dışsal olumsuz inanca dayalı olduğu ileri sürülmüştür.<sup>48</sup>

Marzano tarafından 100 çalışma üzerinde yapılan bir meta analizde, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitelisinin, sınıf yönetiminin diğer boyutları için belirleyici bir köşe taşı niteliğinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiye önem veren öğretmenler % 31 oranında daha az disiplin problemiyle karşılaşmaktadırlar.<sup>49</sup> Öğrencilerin belirli bir düzeninin olmadığı, iyi yönetilmeyen sınıflarda öğretmenlerin gerçek manada bir öğrenme gerçekleştiremeyecekleri ortaya çıkmıştır.<sup>50</sup>

---

<sup>46</sup> Diane Robinson Jackson, **An Exploration of the Relationship Between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles In Urban Middle Schools**, A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, Wayne State University, Detroit, Michigan 2005, s. 58-59.

<sup>47</sup> Jackson, **y.a.g.t.**, s. 11-13.

<sup>48</sup> Cevat Celep, **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Anı Yay., Ankara 2000, s. 66-67.

<sup>49</sup> Robert J. Marzano, Jana S. Marjano, Debra. J. Pickering, "Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher", **Educational Leadership**, ASCD, Alexandria-Virginia 2003, ss. 1-11; Robert J. Marzano, Jana S. Marjano, "The Key to Classroom Management", **Educational Leadership**, ASCD, September 2003, ss. 1-9.

<sup>50</sup> Marzano ve Marzano, **y.a.g.m.**, ss. 1-9.

Mahiroğlu, bir öğretmenin planlama, öğretim ve değerlendirme alanlarında oldukça gelişmiş öğretim becerilerine sahip olabileceğini fakat yönetim becerisinin yokluğu nedeniyle sınıfta ciddi başarısızlığa uğrayacağını belirtmektedir.<sup>51</sup>

Öğretmenlerin sınıfları nasıl yönetmeleri gerektiği ile ilgili farklı sınıf yönetimi teorileri vardır. Bu teorileri ve bunların altında yatan psikolojik ve felsefi temelleri bilmek, sınıf yönetimi ve öğrenci disiplini ile ilgili öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çünkü öğretmenler sınıflarını nasıl yöneteceklerini, benimsedikleri teorilere ve inançlarına göre şekillendirirler. Buna göre bir uğa öğretmen merkezli sınıflar; diğer uğa öğrenci merkezli sınıflar ve bu ikisi arasında yönetilen sınıflar vardır.<sup>52</sup>

Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili teoriler dayandıkları felsefi ve psikolojik temeller göz önüne alınarak müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşım olarak üç temel başlık altında kavramsallaştırılmıştır.<sup>53</sup>

#### **a- Müdahaleci Yaklaşım**

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen öğrenci davranışlarını kontrol etmede temel sorumluluğa sahiptir. Dolayısıyla öğretmen, sınıf kurallarını kendisi belirler, beklentilerini açık ve anlaşılır olarak belirtir, kurallara uyulması için ödöl ve cezadan faydalanır. Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı istenmeyen öğrenci davranışları karşısında bireysel farklılıkları dikkate almaz. İstenmeyen davranışlara anında müdahale edilmelidir. Bu yaklaşımın temsilcileri arasında Skinner ve Canter sayılabilir.<sup>54</sup>

Davranışçı Model:

Temsilcisi: Burrhus Frederic Skinner.

<sup>51</sup> Ahmet Mahiroğlu, "Sınıf Yönetimi", **Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Basımevi, S. 4, Ankara 1993, ss. 71–80, s. 71–72.

<sup>52</sup> Tamara M. Kruger, **The Thinking Adolescent: How Classroom Management Affects Higher Lever Thinking**, A thesis for the degree master of arts in education, The faculty of Pacific Lutheran University 2004, s. 43–44.

<sup>53</sup> Naciye Aksoy, "Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 25, 2001, ss. 9–20, s. 10–14.

<sup>54</sup> Aksoy, **y.a.g.m.**, s. 12.

Dayandığı düşünce: Ödül ve cezalar içeren bir sistemle davranış denetim altına alınabilir, değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir. Önleyici olmaktan çok müdahale edicidir. Öğretmen merkezlidir.

Amaç: Öğretmenin verdiği uygun pekiştireçler yoluyla öğrenci davranışları değiştirilerek denetim altına alınabilir. Modelin temel varsayımı, davranışların getirileri ya da davranışı izleyen ödüllendirmeler değiştirilerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Ödül ve fiziksel cezayı da içeren cezadan faydalanılır. Bu modelde pekiştirme, öğrenci davranışlarının bazı boyutlarını değiştirmek için sistemli olarak kullanılır. Uygun pekiştireç hemen davranışı takip etmeli; uygun davranış ödüllendirilirken uygun olmayan davranış duruma göre ya görmezden gelinmeli ya da cezalandırılmalıdır. Uygun olmayan davranış sergileyen öğrenciler ödül alabilmek için ya da cezadan kurtulmak için doğru davranışlar sergileyecekler ve böylece öğrencilerin uygun davranış gösterme eğilimleri gelişecektir.

Uygun davranış: Pekiştireçlerle ödüllendirilir. Uygun davranışlar sergilemeyen ya da istenilen performansı göstermeyen öğrenciler ilgiden ve ödülün yoksun bırakılır veya cezalandırılır.

Canter Modeli<sup>55</sup>

Temsilcisi: Lee Canter, Marlene Canter, Fredric H. Jones.

Dayandığı düşünce: Öğretmenin sınıf içindeki hakları kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sınıfta *öğretmenin etkin olması* düşüncesine dayanmaktadır. Etkin öğretmen, kuralları hiçbir biçimde zorla kabul ettirmeye çalışmaz. Öğretmen merkezli bir yapının önemini vurgulamaktadır. *“Çünkü öğretmenler iyi yönetilen bir sınıfta öğretim hakkına; öğrenciler de iyi kontrol edilen bir çevre de öğrenme hakkına sahiptirler.”*<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> İngilizce adı “Assertive Discipline” olan model Kararlı Disiplin, Etkin Disiplin adlarıyla da Türkçeleştirilmiştir. Aksoy, **y.a.g.m.**, s. 13.

<sup>56</sup> Kimber W. Malmgren, Beverly J. Trezek, and Peter V. Paul, “Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom”, **The Clearing House**, Vol. 79, No. 1, Heldref Publications, September/ October 2005, s. 37.

Amaç: Öğretmenlere sınıfta sakin ve aynı zamanda güçlü olmanın yollarını öğretmektir. Amaç etkin bir öğretmen tarafından etkin bir öğrenme çevresinin kurulmasıdır. Öğrencilerin olumlu beceriler oluşturmaları, kendi davranışlarını kontrol etmeleri sağlanır.<sup>57</sup>

İstenmeyen davranışı önlemek için: İstenmeyen davranışlara hiçbir şekilde tolerans gösterilmez. Ödül ve *fiziksel olmayan cezanın* yaptırım gücünden faydalanılır. “*İyi işleyen bir sınıf ödül ve cezanın öğretmen tarafından sistematik olarak uygulanmasının bir yansımasıdır.*”<sup>58</sup> İstenmeyen davranışın sonuçlarını tehdit aracı olarak kullanmaz. Sınıf kuralları ve bunların olası sonuçları konusunda öğrenciler ve veliler öğretim yılının başında açıkça bilgilendirilir.

Uygun davranış: Uygun davranış bir seçenek sorunudur. Öğrencinin istenmeyen davranışları sergilememe konusunda kendini kontrol edebileceği kabul edilir. Etkin öğretmen, uygun olan ve olmayan davranışlar için karşılıklar belirler. Kurallara uyan öğrenciler olumlu karşılıklar alırken; kurallara uymayan öğrenciler olumlu olmayan karşılıklar alırlar. Böylece öğrencinin uygun davranışları seçmesi sağlanır.

#### **b- Müdahaleci Olmayan Yaklaşım**

Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı insancıl ya da öğrenci merkezli olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmede sorumluluk sahibi oldukları ve kendi davranışlarını kontrol etme yeteneğinin tabiatlarında var olduğu inancı yatmaktadır. Öğretmenin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olacak olan sınıf ortamını oluşturmaktır. Uygun davranışlar, öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından geliştirilir. Bu yaklaşımın temsilcileri arasında Gordon ve Rogers sayılabilir.<sup>59</sup>

İnsancıl Model:<sup>60</sup>

Temsilcisi: Carl Rogers.

<sup>57</sup> Selahattin Özyurt, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Değişim yayınları, Adapazarı 1999, s. 39-40.

<sup>58</sup> Malmgren vd., **a.g.m.**, s. 38.

<sup>59</sup> Aksoy, **a.g.m.**, s. 10.

<sup>60</sup> Hasan Bacanlı, **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel yayınları. 8. Baskı, Ankara 2004, ss. 195-202.

Dayandığı düşünce: Düşünce ve duygulara bilgi kazanmaktan daha çok önem verilir. Benlik duygusu ve bireysel kimlik gelişimi önemlidir.

Amaç: Rahat ve işbirliğine dayalı bir sınıf ortamı oluşturmaktır.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Akıl verici, yansıtmacı ve yönlendirici olmayan öğretmen, öğrencinin içinde bulunduğu durumu daha iyi görmesine ve farkına varmadığı seçeneklerin farkına varmasına yardımcı olur.

Uygun davranış: Akademik başarının yanında bireysel kimliği öne çıkarma, açık ve içten iletişim, değerlerin açıklığa kavuşturulması, benlik duygusu ve duyguların geliştirilmesi gibi konulara müfredatta zaman ayrılmalıdır.

Öğretmen Etkinlikli Model<sup>61</sup>

Temsilcisi: Thomas Gordon

Dayandığı düşünce: Modelin özü, karışık bir durumda sorunun kime ait olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenlerin hatalı öğrenci davranışlarını, açık ve kışkırtıcı olmayan iletişimlerle azaltabileceği öngörülmektedir.

Amaç: Öğretmenlere, öğrencilerle nasıl olumlu ilişkiler kurabileceklerini öğretmektir.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Sınıfta ortaya çıkan sorunun kaynağını belirlemekle işe başlanır. Sorun öğrenci kaynaklı ise öğretmen aktif dinleme (empatik dinleme) yolunu kullanarak, öğrencinin kendi sorununa kendisinin çözüm bulmasına yardım eder. Sorun öğretmen kaynaklı ise öğretmen ve öğrenciler ortak çözüm üretmelidirler. Kaybeden yok tekniği kullanılarak öğrencinin kaybeden statüsüne düşürülmesi önlenir, dolayısıyla cezalandırılması önerilmez.

Uygun davranış: Aktif dinleme ve ortak çözüm yolu ile sağlanır. Gordon, öğretmenlerin ben mesajı ( I-message) ile öğrencilerden ne beklediklerini açıkça ifade etmeleri gerektiğini belirtmiştir.

---

<sup>61</sup> İngilizce adı “Teacher Effectiveness Training” olan model Etkili Öğretmenlik Eğitimi olarak da Türkçeleştirilmiştir. İlgili kullanım için bkz., Thomas Gordon, **E.Ö.E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, çev. Emel Aksay, Sistem yayıncılık, 15. Baskı, İstanbul 2003, s. 40-235.



### c- Etkileşimsel Yaklaşım

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı ise hem insancıl hem de davranışçı yaklaşımın felsefi ve psikolojik temellerine dayanmaktadır. Bireyin gelişiminde hem içinde bulunduğu çevre hem de içsel süreçler etkili olmaktadır. Bireyin yakın çevresinde bulunan kişiler onu kabul edilebilir davranışlara yöneltirler, kabul edilemez davranışlar oluştuğunda ise sınırları oluşturma ve sorunlara yapıcı çözümler getirme sorumluluğunu üstlenirler. Bu yaklaşıma göre öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde hem öğretmen hem de öğrenci temel sorumluluğa sahiptir. Bu yaklaşıma göre öğretmen grubun ihtiyaçlarını öğrencinin ihtiyaçlarının önünde tutar. Sınıf kuralları öğrenci ve öğretmen tarafından ortaklaşa oluşturulur. Öğretmenler kuralların uygulanması ile ilgili olarak sık sık sınıf içi toplantılar düzenlerler. Amaç, öğrencilerin sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımın temsilcileri arasında Glasser, Rudolf Dreikus, Redl, Wattenberg ve Kounin sayılabilir.<sup>62</sup>

#### Glasser Modeli<sup>63</sup>

Temsilcisi: William Glasser.

Dayandığı düşünce: Glasser, ödül – ceza teorilerine muhalefet eder ve öğrencilerin kontrolü almaları ve sorumluluk üstlenmeleri gerektiğini; öğrencilerin mantıklı varlıklar olduğunu, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerini, böylece kendi davranışlarını yönetebileceklerini belirtir. Öğretmenin rehberlik etmesi düşüncesine dayanmaktadır. Öğretmen bilinçli olarak arka planda kalır. Gerçekçi terapiyi sorumluluk kazanma ve gereksinimlerini karşılamada gerçeğe yönlendirmeyi destek sağlayıcı bir rehberlik etkinliği olarak görür.

Amaç: Öğrencilere kendi davranışlarını denetleyecek sorumluluk verilerek gerçek yaşama hazırlamaktır. Davranışlarının sorumluluğunun kendisine ait olduğu öğrenciye fark ettirilmelidir.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Glasser, kuralların gerekli olduğunu ve öğrencinin her davranışı sonucunda her zaman uygun bir karşılık görmesi

<sup>62</sup> Aksoy, a.g.m., s. 14.

<sup>63</sup> William Glasser, **Kaliteli Eğitimde Öğretmen**, çev. Ulaş Kaplan, Beyaz yayınları, İstanbul 2000, s. 113-132; William Glasser, **Okulda Kaliteli Eğitim**, çev. Ulaş Kaplan, Beyaz yayınları, İstanbul 1999, s. 45-65.

gerektiğini belirtir. Sınıf toplantılarını istenmeyen davranışlara çözüm üretmede etkin bir yol olarak önermektedir.

Uygun davranış: Okul öğrencilerin kendilerini oraya ait hissettikleri, eğlendikleri psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarını karşıladıkları bir yer olmalıdır. Öğrencileri davranışa sevk eden dört psikolojik ihtiyaç ait olma ihtiyacı, güç ihtiyacı, özgürlük ihtiyacı ve eğlence ihtiyacıdır. Bu ihtiyaçlar karşılandığı zaman öğrenciler uygun davranışlar sergileyeceklerdir.

#### Mantıklı Sonuçlar Modeli<sup>64</sup>

Temsilcisi: Rudolf Dreikurs.

Dayandığı düşünce: Dreikus, öğrencinin sergilediği yanlış davranışının, kabul edilme (recognition) ve onaylanma (acceptance) isteğinin gerçekleştirilmesine yönelik olduğunu ifade eder. Bütün öğrenciler sosyal olarak fark edilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç karşılanmazsa öğrenciler yanlış inanç kaynaklı amaçlara (mistaken goals) dayalı istenmeyen davranışları sergilemeye başlar. Yani onaylanma isteği olan bazı öğrenciler, yanlış bir inançla uygun olmayan davranışlar ortaya koyarak onaylanacaklarını zannederler. Mantıklı Sonuçlar Modeli, öğrenciye durumları değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir.

Amaç: Öğrencide öz disiplin geliştirmektedir. Öğrenciye kural açıklanır. İhlal ederse sonucundan sorumlu olacağı bildirilir. Yanlış davranışın engellenmesi amaçlanır.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Dreikus, hatalı inançlardan kaynaklanan amaçları; dikkat çekme (attention-seeking behaviors), güç gösterisi (power struggles), içine kapanma (issues of fairness) ve intikam (attempts to exact revenge) olarak dört kategoriye ayırır. İstenmeyen davranış gidermenin yolu, hatalı amacı tanımak ve öğrencinin istenmeyen davranışının güdüleyicisinin yanlış amaç olduğunu anlamasını sağlamaktır.<sup>65</sup> Öğrenci yanlış amaçlarına ulaşamadığını görünce yetersizliğini ve yanlış düşünüşünü fark eder ve bunları yapmayı bırakır.

<sup>64</sup> İngilizce adı "Logical Consequences" olan model, Ussal Sonuçlar Modeli olarak da Türkçeleştirilmiştir. İlgili kullanım için bkz., Malmgren, **a.g.m.**, s. 36-39.

<sup>65</sup> R. Dreikus, B. B. Grunwald, F. C. Pepper, **Maintaining sanity in the classroom, Classroom management techniques**, 2nd ed., DC: Taylor and Francis, Washington 1998, s. 13-25; Kenneth D. Moore, **Öğretim Becerileri**, çev. Nizamettin Kaya, ed. Ersin Altıntaş, b.t.y., s. 198.

Öğretmen bunu yaparken mantıklı sonuçlar modelini kullanır. Mantıklı sonuçlar doğal sonuçlardan farklıdır. Doğal sonuçlar öğretmen herhangi bir planlama yapmaksızın meydana gelirken; mantıklı sonuçlar yanlış davranışın ortadan kaldırılması için öğretmenin aktif planlamasını gerektirir.<sup>66</sup>

Uygun davranış: Öğrenciye istenmeyen davranışı sonucunda karşılaşacağı sonuçlar açıklanır ve istenen davranışlar göstermeye karar vermesi sağlanır.

Grup Dinamikleri Modeli:<sup>67</sup>

Temsilcisi: Fritz Redl ve William Wattenberg.

Dayandığı düşünce: Öğrenciler sıklıkla yaşlılarının davranışlarını taklit ederler ve bu özellikten hareketle oluşturulacak grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin gerçekliği anlamaları, kendilerini kontrol etmeli sağlanabilir.

Amaç: Öğrencilerin kendi davranışlarının sonuçlarını değerlendirmeleri için yardımcı olmaktır. Öğretmen gerçek yaşam kesitlerini ele alan grup etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin uygun davranışlar ortaya koymalarına yardımcı olur.

İstenmeyen davranışı önlemek için: Çoğu istenmeyen davranışın ardında yaşlıları arasında kabul edilmeme arzusu değil geçici bir kendini kontrol edememe durumu vardır. Bu kontrol edememe durumu öğrencilerin unuttuğu, sıkıldığı, kurallardan haberdar olmadığı veya oturmaktan bıktığı durumlarda ortaya çıkabilir. Grup etkinlikleri yoluyla bu şekildeki istenmeyen davranışların ortaya çıkması önlenir.

Uygun davranış: Öğrenciler gerekli kontrolü sağlamak ve uygun davranışı göstermek için zaman zaman yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğrencinin gerçekliği, gerçek yaşamı anlaması ve değerlendirmesi için cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Böylece gerçek yaşama uygun davranışlar ortaya koyabileceklerdir.

Kounin Modeli<sup>68</sup>

Temsilcisi: S. Jacob Kounin.

---

<sup>66</sup> Malmgren, **a.g.m.**, s. 37.

<sup>67</sup> Kruger, **a.g.t.**, s. 44.

<sup>68</sup> Mustafa Sarıtaş, "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme", **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ed: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2003, ss. 44-84, s. 77.

Dayandığı düşünce: Grup yönetimi ve dalga etkisi konuları üzerine inşa edilmiştir. Açıklık ve kararlılık dalga etkisinin en önemli iki özelliği olarak kabul edilir.

Amaç: Kounin'e göre öğretmen öğrencinin hatalı davranışını düzelttiğinde, bu sonuç dalga etkisi yaratarak, gelecekte diğer öğrenciler tarafından sergilenecek aynı ya da benzer davranışları da önler.

İstenmeyen davranışı önlemek için: İstenmeyen davranışları önlemek için öğretmen sınıfta her şeyi takip etmelidir. Gruba yönelme, istenmeyen davranışları önlemek için kullanılır. Sınıfı rahatsız etmesi ve korku yaratması nedeniyle sert fiziksel tehditlerden kaçınılmalıdır.

Uygun davranış: Uygun davranış dalga etkisi ile sağlanır

Yukarıda sıralanan modellerin bazıları zaman içinde popülerlik kazanmakla birlikte, hangisinin daha üstün olduğunu ortaya koyan kesin bir araştırma yoktur.<sup>69</sup> Sınıf yönetimi ile ilgili gerçek problem iyi yönetilen bir sınıfın herkes için farklı şeyler ifade etmesidir. Bazı yönetici ve öğretmenlere göre, öğrencilerin sessiz biçimde ve itaat içerisinde oturduğu sınıflar iyi yönetilen sınıflardır. Bu şekilde bir sınıf yönetimi anlayışı tarafsız olmaktan uzaktır ve öğrenci merkezli bir öğrenme çevresi için uygun olmayan amaçlara sahiptir.<sup>70</sup>

Aşağıda kuramsal çerçeveyi belirlerken kullanılan kavram ve terimlere yer verilmiştir.

## 1. 1-KAVRAM VE TERİMLER

### Öğretmen:

24.06.1973 tarih, 14574 sayı ve 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenlik mesleğini ve öğretmen yetiştirmedeki ölçütleri şöyle tanımlamıştır:

*“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.*

<sup>69</sup> Aksoy, **a.g.m.**, s. 19.

<sup>70</sup> Alfie Kohn, **Beyond Discipline: From Compliance to Community**, VA: ASCD, 1996; Reviewed by David Moadel, <http://edrev.asu.edu/reviews/rev393.htm>, 23/07/2005.

*Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.*

*Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir.”<sup>71</sup>*

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, hizmet öncesi eğitim programlarının<sup>72</sup> genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarını içermesi ile sağlanır.

Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucu meydana gelir. Öğretmenin görevi, öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılmasını sağlamaktır. İyi bir öğretmenin hem konu alanının uzmanı, hem de bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak olan öğretmenlik bilgisine sahip olmasının yanı sıra hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, kendini ifade edebilme ve dinleme yeteneğine sahip, problem çözme becerisi gelişmiş bir kişi olması gerektiği belirtilmiştir.<sup>73</sup>

Öğretmen, Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla, dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin etkinliklerini planlayan, uygulayan, yöneten ve değerlendiren kişidir.

### **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni:**

DKAB öğretmeni, ilk ve ortaöğretim kurumlarında DKAB dersinde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getiren kişidir. 1982 yılında yapılan anayasa değişikliği ile ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu hale getirilen DKAB dersi, ilköğretimin 4. sınıfından itibaren haftada ikişer, ortaöğretimde de her sınıfta birer saat olmak üzere toplam 13 kredilik bir ders olarak okutulmaktadır.

---

<sup>71</sup> “Milli Eğitim Temel Kanunu”, **Resmi Gazete**, 24.06.1973 tarih, 14574 sayı ve 1739 numaralı kanun.

<sup>72</sup> Bkz., Fatma Varış, **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**, A.Ü.E.B.F. Yayınları No:157, Ankara 1988, s. 81.

<sup>73</sup> Bkz., Nurettin Fidan, Münire Erden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Repa Eğitim Yayınları: 1, Ankara, b.t.y., s. 82.

## Öğretmen Yeterliği:

Ülkemizde inceleme ve araştırmalara yeni yeni konu olan yeterlik kavramının çıkış noktasının, yirminci yüzyılın başlarında yönetsel yaklaşımların kullandığı yeterlik kavramı olduğu söylenebilir. Yeterlik temelli yaklaşımlar özellikle batıda Yönetim Bilimi'nin kurucusu olarak kabul edilen Frederic Winslow Taylor'un "bilimsel işletme kuramı" ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Amerikalı eğitimci Benjamin Bloom'un düşüncelerini temele alan "davranışçı hedefler hareketinin" de yeterlik temelli yaklaşımlar üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir.<sup>74</sup>

Davranışçı hedefler hareketi, öğrenme-öğretme sürecinin istendik çıktıları üzerine odaklanmış ve öğretimin hedeflerinin öğrencilerin davranışlarındaki istendik değişimler cinsinden ifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu istendik davranış değişimleri gözlenebilir ve ölçülebilir olduğundan davranışın varlığı ya da yokluğu hakkında bir değerlendirme kolaylıkla yapılabilir. Türk eğitim sisteminde Selahattin Ertürk'ün,<sup>75</sup> Nurettin Fidan'ın<sup>76</sup> ve Veysel Sönmez'in<sup>77</sup> yaklaşımları davranışçı hedefler hareketi ile paralellik göstermektedir.<sup>78</sup>

Yeterlik temelli eğitim programlarının ilk uygulaması 1960'lı yılların sonlarına doğru ABD'de öğretmen eğitimi alanında başlamıştır. Türkiye'de bu anlamdaki ilk çalışmanın Ziya Bursalıoğlu tarafından 1975 yılında tamamlanan "Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri"<sup>79</sup> adlı çalışma olduğu söylenebilir. Özellikle son yıllarda yeterlik araştırmaları farklı kademelerdeki eğitim yöneticilerinin, deneticilerinin ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri belirlemeye yönelik olarak hız kazanmıştır.<sup>80</sup>

---

<sup>74</sup> Ali Ekber Şahin, "Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004, ss. 36-42, s. 38; <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>, 09/02/2007.

<sup>75</sup> Bkz., Selahattin Ertürk, **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara 1986.

<sup>76</sup> Bkz., Nurettin Fidan, **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1986.

<sup>77</sup> Bkz., Veysel Sönmez, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 1994.

<sup>78</sup> Şahin, **a.g.m.**, s. 39.

<sup>79</sup> Ziya Bursalıoğlu, **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, II. Baskı. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:93, Ankara 1981.

<sup>80</sup> Şahin, **a.g.m.** s. 41.

Yeterlik sözlükte “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet ve görevini yerine getirme gücü, kifayet”<sup>81</sup> olarak tanımlanmıştır. Yeterlik, bir kişiye, belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğu<sup>82</sup> olarak da tanımlanabilir. Psikolojik açıdan bakıldığında ise yeterlik, kişinin dünyayla etkili bir şekilde başa çıkmasını sağlayan kişisel bir özelliktir.<sup>83</sup>

Yeterlik kavramı, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular.

Yeterlikler, meslekî performans göstergeleri olarak önemsenmekte ve bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken standartlar olarak düşünülmektedir. Bir mesleğe ilişkin olarak belirlenmiş yeterlik ifadeleri temele alınarak, meslek üyelerinin etkililiği analiz edilebilir, değerlendirilebilir. Yeterlik temelli pek çok yönetimsel eylem, işgörenlerin performansını arttırmayı amaçlar. Yeterlikler işgörenlerin işe ilişkin özellikleri hakkında daha doğru bilgiler elde etmenin, daha doğru değerlendirmeler yapmanın, geri bildirimde bulunmanın, geliştirmenin ve ödüllendirmenin etkili bir aracıdır.

Öğretmen yeterliği kavramı ise öğretmenlerin eğitim stilleri ve davranışlarını etkileyen öğretmen tutumlarını içerir.<sup>84</sup> Öğretmen yeterliği, öğrenci öğrenmesi ve onlarda olumlu değişim meydana getirme yeteneği ile ilgili olarak öğretmenlerin kendilerine güvenini ifade eder.<sup>85</sup>

Öğretmen yeterlikleri kavramı, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretme

---

<sup>81</sup> İsmail Parlatur vd, **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, 9. Baskı, Ankara 1998, s. 2442.

<sup>82</sup> Bursalıoğlu, **a.g.e.**, s. 5.

<sup>83</sup> Anita E. Woolfolk, Wayne K. Hoy, “Prospective Teachers’ Sense of Efficacy and Beliefs About Control”, **Journal of Educational Psychology**, 1990, 82, 1, ss. 81-91, akt.: Weinstein, **a.g.t.**, s. 17.

<sup>84</sup> Patricia Asthon, “Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education”, **Journal of Teacher Education**, 1984, 35, 5, ss. 28-32.

<sup>85</sup> Melby, **a.g.t.**, p. 1 ; Patricia T. Ashton, Rodman B. Webb, **Making a Difference: Teachers’ Sense of Efficacy and Student Achievement**, Longman, London and New York 1986, s. 8.

yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretme yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuar olarak düşünülmelidir. Öğretmen, farklı öğretim ortamlarında programın hedeflerinin etkili şekilde gerçekleşmesi için bir bütün olarak ele aldığı bu repertuarın ortama uygun kısımlarını kullanır.

Öğretmenin, toplumsal beklentiler ve Milli eğitimin genel amaçları doğrultusunda istenilen özellik ve yeterlikte bireyler yetiştirmesi, onun öğretme-öğrenme süreçlerini planlama, uygulama, yönetme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olması ile olanaklıdır.<sup>86</sup>

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “*Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur.*” ifadesi yer almaktadır.<sup>87</sup> Millî Eğitim Bakanlığı kanunda belirtilen bu sorumluluğun bir gereği olarak Mart 1999'da MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”nu oluşturmuştur. Söz konusu komisyon tarafından “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak MEB tarafından yayımlanan “Öğretmen Yeterlikleri” adlı kitapta, bu yeterlikler listesinde, çeşitli kurumların görüşleri doğrultusunda gerekli bulunan bir takım değişikliklerin yapıldığı belirtilmektedir. 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan bu yeterliklerin aşağıdaki amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir:

- *Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,*
- *Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,*
- *Öğretmenlerin seçimi,*
- *Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,*
- *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri,*

---

<sup>86</sup> Tutkun, **a.g.m.**, s. 133.

<sup>87</sup> MEB, **Öğretmen Yeterlikleri**, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 2002.



- *Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi.*<sup>88</sup>

Bu yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara gönderilerek, öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi istenmiştir.<sup>89</sup> Bu yeterlik gruplarından biri olan “Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri” 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır.

Eğitme ve öğretme yeterliklerinin alt bölümleri şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Bu yeterlikler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca da uygun görülerek Bakanlık tarafından yürürlüğe konulmuştur.

---

<sup>88</sup> MEB, **y.a.g.e.**, 2002, s. 4.

<sup>89</sup> Ahmet Mahiroğlu, “Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler, Cilt-I**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, ss. 435-465.

Yukarıdaki çalışmalara ilave olarak MEB tarafından, Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Taslağı” hazırlanmıştır. Bu taslak “Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğrenme ve Öğretme süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 38 alt yeterlik ve 251 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu çalışmanın genel yeterliklerin de ötesinde her bir alan öğretmenliği için de yürütüleceği ifade edilmektedir.<sup>90</sup>

MEB'in Temel Eğitime Destek Projesinin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalarda yeterlik, “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” olarak tanımlanmıştır.<sup>91</sup>

Eğitimin hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve değişik eğitim durumlarında kullanması gereken özellikler öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturur ve yeterliklerin tespit edilmesi farklı yöntemler kullanılarak gerçekleştirilir. Bu yöntemler:

1. Meslekle ilgili alan literatürünün incelenmesi,
2. İş analiz tekniklerinin kullanılması,
3. Uzmanlardan oluşan çalışma gruplarının oluşturulması şeklinde sıralanabilir.<sup>92</sup>

*“Yukarıda sıralanan her bir yöntem, bazı üstünlükler yanında pek çok sınırlılığa da sahiptir. Pek çok ülkede öğretmen yeterlikleri araştırma konusu yapılmış, yeterlik listeleri oluşturulmuştur. Ancak, ilgili alan yazın taramasıyla kolaylıkla belirlenecek bu yeterliklerin, ait olduğu ülkenin genel*

<sup>90</sup> Süleyman Sadi Seferoğlu, “Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim”, **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm>, 09/02/2007.

<sup>91</sup> MEB, **TEDEP Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara 2005, s. vii.

<sup>92</sup> Şahin, **a.g.m.**, ss. 36-42

vizyonu, eğitim sisteminin vizyonu, felsefesi, temel öğrenme-öğretme yaklaşımları gözetilerek hazırlandığı unutulmamalıdır. Bu nedenle bir sistemde etkili sonuçlar veren öğretmen özellikleri bir başka sistemde aynen uygulandığında benzer sonuçları sağlayamayabilir. Hatta başlı başına bir problem kaynağı haline gelebilir. Bu yüzden ilgili alan yazın dikkatle izlenmeli ve kullanılabilir yönleri değerlendirilmelidir.

*Benzer şekilde, iş analizi tekniklerinin yeterlik belirleme sürecinde tek başına kullanılması da etkili sonuçlar doğurmayacaktır. Okul eğitimi, diğer pek çok iş ve uğraştan farklı bir şekilde insan üzerine odaklı bir süreçtir. Bu süreç, oldukça karmaşık ve çok değişkeni olan bir süreçtir. Bu nedenle, okul eğitiminin ürünü olan istenik davranışları etkili bir şekilde oluşturan durumları öğretmenin sadece sınıf içindeki davranışlarında aramak yanlış bir yaklaşımdır.*

*Uzmanlardan oluşan çalışma gruplarının kullanılması, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu gruplar, kuram ve uygulama boyutlarında deneyim sahibi olan bireylerden oluşur. MEB'in, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yukarıda sözü edilen her iki uygulamasında da bu yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin, üniversite öğretim elemanlarının, eğitim politikalarına yön veren yöneticilerin, deneticilerin, eğitim bilim uzmanlarının yer aldığı gruplar "Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?" sorusuna birlikte yanıt vermeye çalışmışlardır."<sup>93</sup>*

Öğretmen yeterliği kimi zaman öğretim etkililiğinin genel bir göstergesi olarak kabul edilir. Bu bağlamda öğretmen yeterliği, öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları ortaya koyabilme konusunda öğretmenin sahip olduğu inançlar olarak tanımlanmaktadır.<sup>94</sup> Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Araştırmalar insanların sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır.

---

<sup>93</sup> Şahin, y.a.g.m., ss. 36-42

<sup>94</sup> Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy, "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", **Review of Educational Research**, 1998, 68, 2, ss. 202-248.

Bandura, kendini yetkin-yeterli görme inancının (self-efficacy) düşünce kalıpları, duygular ve eylemleri etkilediğini belirtmiştir.<sup>95</sup> Kendini yeterli görme, davranış değişimi için önemli bir değişken olarak görülmekte ve belirli sonuçları elde etmek için, bir davranışı başarıyla yapma beklentisi olarak tanımlanmaktadır.<sup>96</sup> Aynı zamanda davranış ve yeterlik inancı arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yeterlik inancı davranışı etkilemekte ve bireyin başarılı ya da başarısız davranışlarından da etkilenmektedir.<sup>97</sup>

Kendini yetkin-yeterli görme inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı ifade edilmektedir. Öğretmenin kendini yeterli görme inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak da tanımlanmaktadır.<sup>98</sup>

Yüksek düzeydeki öğretmen yeterliği ile bir dizi etkili öğretim yaklaşımı ve eğitim çıktıları arasında olumlu ilişkiler bulunmuştur.<sup>99</sup> Öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliği duygusu ile öğrencileri güdülemeleri arasında da olumlu yönde ilişkiler bulunmuştur.<sup>100</sup>

Bandura öğretmenlerin öğretim konusundaki yeterlik inançlarının konu alanına göre değiştiğini belirtmekte; örneğin bir öğretmen kendisini matematik öğretiminde yüksek yeterlik düzeyinde algılamakta, dil öğretiminde kendisini aynı yeterlik düzeyinde görmeyebileceğini belirtmektedir.<sup>101</sup> Öğretmen yeterliği hakkında yapılan çalışmalar, genel olarak yeterlik inançlarını araştırmaya odaklanmış olmasına rağmen, yeterlik inancı özel öğretim durumlarını da

---

<sup>95</sup> Albert Bandura, "Self-efficacy Mechanism In Human Agency", **American Psychologist**, 1982, 37, ss. 122-147.

<sup>96</sup> Atıcı, **a.g.m.**, s. 483.

<sup>97</sup> Atıcı, **y.a.g.m.**, s. 484.

<sup>98</sup> Miraç Yılmaz, Pınar Köseoğlu, Cem Gerçek, Hâluk Soran , "Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm>, 09/02/2007.

<sup>99</sup> Donald F. DeMolin, "Re-conceptualizing The Self Efficacy Paradigm: Analysis of Eight-year Study", **Education**, 1993, 114, 2, ss. 167-199, akt.: Weinstein, **a.g.t.**, s. 18.

<sup>100</sup> Carolyn H. Denham, Joan J. Michael, "Teacher' Sense of Efficacy: A Definition of The Construct and A Model for Further Reseach", **Educational Research Quartely**, 1981, 6,1, ss. 39-63; Weinstein, **a.g.t.**, s. 18.

<sup>101</sup> Albert Bandura, **Self-efficacy: The Exercise of Control**, W.H. Freeman and Company, New York 1997, akt.: Atıcı, **a.g.m.**, s. 485.

ilgilendirdiği için, son yıllarda özel alanlardaki yeterlik inançları da araştırılmaktadır. Bir başka deyişle genel olarak yeterlik inançları, belirli bir alandaki yeterliklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, öğretmenlerin özel alanlardaki yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır.<sup>102</sup> Bu çalışmada da DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları/kendilerini yeterli görme inançları, kendi algılarına dayalı olarak saptanmaya çalışılmıştır.

DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada yeterlik kavramı, genelde okullarda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan “bir işi veya görevi yapabilme gücü”; özelde ise sınıf yönetimi ile ilgili “bir işi veya görevi yapabilme gücü” olarak kullanılacaktır.

### **Sınıf:**

Gelişim düzeyleri bakımından ortak özellikleri olan öğrencilerden oluşan, önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yer derslik, sınıftır. Öğretmenin buradaki başarısında ise sahip olduğu sınıf yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerin önemli bir yeri vardır.<sup>103</sup> Kısaca sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşama alanıdır.<sup>104</sup> Sınıfı bir sistem olarak algılayan çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, aile ve çevre gibi dış faktörlerin etkileşim alanıdır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan ayrılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır.<sup>105</sup>

### **Sınıf Yönetimi:**

Yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılması sürecine dayanır.<sup>106</sup> Yönetimin

---

<sup>102</sup> Yılmaz vd., **a.g.m.**, Aralık 2004.

<sup>103</sup> Tutkun, **a.g.m.**, s. 134.

<sup>104</sup> Ayhan Aydın, **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayınları, Geliştirilmiş 3. Baskı, İstanbul 2000, s. 1.

<sup>105</sup> Zübeyde Erol, **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006, s. 9; Aydın, **a.g.e.**, s. 5.

<sup>106</sup> Erdal Toprakçı, **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, Ütopya Yayınları, Ankara 2002, s. 16.

etkililiğini belirleyecek iki ölçüt ise amaçların gerçekleşme düzeyi ile çalışanların işlerindeki verimlilikleri ve işlerinden sağladıkları doyum düzeyleridir.<sup>107</sup>

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim sisteminde, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen eğitim işgörenleri (eğitim hizmeti üreticileri ) ve kaynaklarının eşgüdümlenerek (örgütlenen insan gücü ve kaynakların kaynaşık, yanaşık olarak milli eğitimin amaçları doğrultusunda çalışması, yönltilmesi) eyleme geçirilme sürecidir.<sup>108</sup> Eğitim yöneticiliği ise eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insanların ve kaynakların etkili bir biçimde kullanılması ile ilgili çalışmalar yapan bir bilim dalıdır.<sup>109</sup>

Okul yönetimi, eğitim yönetimin daha sınırlı bir alanda, örneğin bir eğitim kurumunda uygulanmasıdır. Okul yöneticiliği ise okul veya okulların eğitimsel amaçlara uygun olarak çalıştırılması ile ilgili çalışmalar yapan bir bilim dalıdır.<sup>110</sup>

Sınıf yönetimi kavramının içeriği ilgili olarak literatürde değişik açıklamalar yer almakta, farklı kapsamlarda tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamaları birbiriyle çelişen tanımlamalar olmaktan ziyade teorik ve pratik alanlardaki yaklaşım farklılaşmalarının bir yansıması olarak kabul etmek daha doğru olacaktır.

Tekışık'a göre eğitim-öğretim ve öğrenme etkinliklerinin gereği gibi yürütülmesi sınıf yönetiminin kapsamını oluşturur ve sınıf yönetiminden öncelikle öğretmen sorumludur. Öğretmenin temel görevi sınıf yönetimi, sınıf kuralları ve olumsuz öğrenci davranışları ile ilgili ilkelere uygun bir yönetim sistemi oluşturup bunların devamlı uygulanmasını sağlamaktır.<sup>111</sup>

Mahiroğlu sınıf yönetimini, öğretmenin öğrencinin uygun davranışlarını yüceltme, uygun olmayan davranışlarını azaltma, şahıslar arasında iyi ilişkileri geliştirme, sınıfta olumlu sosyo-duyuşsal bir iklim yaratma ve etkili ve verimli bir

---

<sup>107</sup> Ali Balcı, "Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye'de Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi", **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Düzenleme Kurulu: Halil Etyemez v.d., Eğitim-Bir-Sen Yay.: 16, Ankara 2007, ss. 249-267, s. 251.

<sup>108</sup> İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Yönetimi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1983, s. 13-15.

<sup>109</sup> Cavit Binbaşoğlu, **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşoğlu Yayınevi, 3. Basım, Ankara 1983, s. 2-3.

<sup>110</sup> Lütfü İlgar, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Bas. Yay. Dağ., İstanbul 2000, s. 14.

<sup>111</sup> Hüseyin Hüsni Tekışık, "Sınıf Yönetimi", **Çağdaş Eğitim**, 28, 301, 2003, ss. 1-6, s. 1.

sınıf organizasyonu kurma faaliyetlerinin toplamı olarak tanımlamıştır.<sup>112</sup> Doyle, sınıf yönetimini öğretmenlerin sınıflardaki düzen problemlerini çözmek için kullandıkları eylem ve stratejiler olarak özetlemiştir.<sup>113</sup>

Jones, sınıf yönetiminin doğasını beş ana özellik altında kapsamlı olarak belirtmiştir:

1-Sınıf yönetimiyle ilgili güncel araştırma ve teorileri, öğrencilerin psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarını anlamak.

2-Olumlu öğrenci-öğretmen ve meslektaş ilişkileri yaratmak.

3-Sınıftaki öğrenci gruplarının ve birey olarak her öğrencinin akademik ihtiyaçlarını maksimum öğrenmeyi sağlayarak karşılayacak olan eğitimsel metotları kullanmak.

4-İş performansını maksimum düzeye çıkartacak olan organizasyon ve grup yönetimi metodlarını kullanmak.

5-İstenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilere yardım etmek için danışmanlık ve davranış düzeltme metodlarını kullanabilme yeteneğine sahip olmak.<sup>114</sup>

Sınıf yönetimi, etkili öğretmenliğin güçlü bir boyutudur. Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel çevresini düzenlemek, sınıf prosedürlerini kurmak ve devam ettirmek, öğrenci davranışlarını izlemek, istenmeyen davranışlarla ilgilenmek, öğrencileri derse hazır halde tutmak ve öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştireceği şekilde dersle ilgili düzenlemeleri yapmak gibi geniş kapsamlı aktiviteleri içerir.<sup>115</sup>

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulması için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının sağlanması ve sürdürülmesi, öğrencilerin ve öğretmenin çalışma engellerinin en aza indirilmesi,

---

<sup>112</sup> Mahiroğlu, **a.g.m.**, s. 71.

<sup>113</sup> Walter Doyle, "Classroom Organization and Management", **Handbook of Research on Teaching**, Ed. MC Wittrock, Macmillan, 3rd edition, NewYork 1986, ss. 392-431, s. 397.

<sup>114</sup> Vernon F. Jones, "Classroom Management", **Handbook of research on teacher education**, Ed. J. Sikula, T. Buttery, and E. Guiton, Simon & Schuster., 2nd edition., New York 1996, ss. 503-521, s. 507.

<sup>115</sup> M. Martin, B. Norwich, "The Integration of Research Findings On Classroom Management Into A Program for Use In Teacher Education", **British Educational Research Journal**, 17, 4, ss. 333-351, s. 333-334.

öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır.<sup>116</sup> Tertemiz'e göre sınıf yönetimi sınıf liderliği, öğrenime ilişkin sınıf atmosferi ve disiplin öğelerinden oluşmaktadır.<sup>117</sup>

Planlı, programlı ve düzenli etkinlikler dizisi olan öğretim, uygun bir sınıf yönetiminin sağlandığı ve sınıf düzenini bozucu davranışların olmadığı ya da en aza indirildiği ortamlarda gerçekleşmektedir. Sınıf yönetimi ve disiplin kavramı etkin eğitim ortamlarının oluşturulmasında sıkça kullanılan ve zaman zaman da birbirine karıştırılan kavramlar arasındadır.<sup>118</sup> Hâlbuki sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbirinin yerine kullanılsa bile bu ikisi aynı şey değildir. Disiplin, öğrenci davranışları ile ilgili uyulması gereken kurallara tekabül ederken; ilgili literatürde sınıf yönetimi, öğrenci davranışı, sosyal ilişki ve öğrenme ile ilgili birçok aktivitenin yürütülmesiyle ilgili öğretmen gayretini ifade eden daha geniş bir semsiye kavram olarak tanımlanır.<sup>119</sup>

Sınıf yönetimi, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir<sup>120</sup>. Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimini süreç boyutu (planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevleri), bilimsellik boyutu (ilke, kavram kuram, model ve teknikler) ve sanat boyutu sistematik ve bilinçli olarak uygulanması) olan etkinlikler (sonuç boyutu) bütünü olarak düşünmek mümkündür.

Sınıf yönetimini, öğrencileri disipline etmenin ötesini amaçlayan etkinlikler bütünü olarak gören yaklaşımlar da vardır:

---

<sup>116</sup> Tanju Gürkan, Erten Gökçe, **Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**, Siyasal Kitabevi, Ankara 1999, s. 165.

<sup>117</sup> Neşe Tertemiz, "Sınıf Yönetimi ve Disiplin", **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayınları, 6. Baskı, Ankara 2004, s. 69.

<sup>118</sup> Semra Güven, Mustafa Akdağ, "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 29, ss. 69-80, s. 69-70.

<sup>119</sup> David Anthony Parker, **Classroom Management Styles: Differences in beliefs among traditionally-lisenced and alternatively-lisenced teachers**, A dissretation for the degree of doctor of philosophy, The University of Southern Mississippi May 2002, s. 29.

<sup>120</sup> Ağaoğlu, **a.g.b.**, s. 7-8; Erdoğan, **a.g.e.**, s. 12; Başar, **a.g.e.**, s. 13-14.



Sınıf yönetimi, itaatten-disiplinden çok daha fazla bir şeydir; o, öğrencilerin kendilerini anlamalarını (self-understanding), kendilerini değerlendirmelerini (self-evaluation) ve kendilerinin kontrolünü içselleştirmeyi (the internalization of self-control) sağlayan bir yol, araçtır.<sup>121</sup>

Bu tanımlardan hareketle sınıf yönetiminin öğrenciyi merkeze alan çok boyutlu bir araç olduğunu söylemek gerekecektir.

Kısaca sınıftaki *kaynakların, insanların ve zamanın yönetimi* olarak tarif edilen<sup>122</sup> sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanmasını ve sürdürülmesini amaçlayan bir araçtır ve *etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü*<sup>123</sup> gerçekleştirerek öğrenciyi öğrenmeye yönlendirici şartları oluşturmayı amaçlamaktadır.

İyi bir sınıf yönetimi; öğretmenin iletişim becerilerinin, planlama ve organizasyon becerilerinin açıklama ve gösterimdeki yeterliğinin, güdüleme ve pekiştirme becerilerinin niteliği ile doğru orantılıdır.<sup>124</sup>

Sınıf yönetimini bir orkestranın yönetilmesine benzeten tanımlamalar ise sınıf yönetiminde etkinliklerin eş zamanlılığına ve eş güdümlülüğüne işaret eder niteliktedir:

Sınıf yönetimi, müfredatın planlanması, sınıftaki kuralların ve kaynakların organize edilmesi, maksimum verim sağlayacak şekilde çevrenin düzenlenmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi ve potansiyel problemlerin tahmin edilmesini de içerecek şekilde sınıf yaşamının adeta bir orkestra gibi yönetilmesidir.<sup>125</sup>

Bu tanım ve açıklamalardan hareketle sınıf yönetimi, öğrenciyi zihinsel ve duyuşsal boyutta üst işlemlere ulaştıracak olan “uygun öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli olanak ve süreçlerin, düzenek ve kuralların sağlanması ve

---

<sup>121</sup> Vernon F. Jones, Lousie S. Jones, **Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Promlems**, Allyn&Bacon, 6th Edition, Boston 2000, s. 3; Cevat Celep, **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Anı Yayınları, Ankara 2000, s. 10.

<sup>122</sup> Durmuş, Başak, **a.g.b.**, s. 106

<sup>123</sup> Aydın, **a.g.e.** s. 15.

<sup>124</sup> F. Dilek Gözütok, **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum**, Siyasal Kitabevi, Ankara 2000, s. 143.

<sup>125</sup> Johanna Kasin Lemlech, **Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers**, Waveland Press, 3rd Revised Edition, 1998, s. 4.

sürdürülmesidir.”<sup>126</sup> Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, uygun davranışların sergilenmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesi sınıf yönetimi süreçlerini oluşturur ve bunlar öğrenci öğrenmesini etkileyebilecek her türlü önlemi de içermektedir.

## 1.2-KURAMSAL TARTIŞMA

Sınıf yönetimi etkinlikleri ve boyutları ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır ve sınıf yönetimi tanımında olduğu gibi bu çeşitliliği de teorik ve pratik alanlardaki yaklaşım farklılaşmalarının bir yansıması olarak kabul etmek daha doğru olacaktır.

Dünya Bankası, YÖK ve MEB tarafından yürütülen “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında hazırlanan Hizmet Öncesi Öğretmen Yeterlikleri’nde sınıf yönetimi, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler içerisinde yer almıştır ve bu yeterlik Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ve öğretmen yeterlik alanlarını ifade eden genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon alanlarından pedagojik formasyon(mesleki yeterlik) alanına girmektedir. Söz konusu Hizmet Öncesi Öğretmen Yeterlikleri alanları ana başlıkları ve Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler ise alt başlıkları ile beraber aşağıda belirtilmiştir:

1. Konu Alanı ve Alan Eğitimine İlişkin Yeterlikler
  - a. Konu Alanı Bilgisi
  - b. Alan Eğitimi Bilgisi
2. Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
  - a. Planlama
  - b. Öğretim Süreci
  - c. Sınıf Yönetimi

---

<sup>126</sup> Muharrem Ök vd, “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, **Milli Eğitim**, S. 145, Ankara 2000, ss. 20-23.

- Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme

- Dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme
- Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma
- Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama
- Öğrencilere davranışlarına ilişkin dönüt verme
- Ödül ve yaptırımları uygun ve etkili biçimde kullanma

d. İletişim

3. Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma

4. Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler<sup>127</sup>

Brophy'e göre sınıf yönetiminin içinde gerçekleştiği öğrenme ortamı(sınıf) ile ilgili etkinlikler beş boyutta ele alınmalıdır:

1. Sınıfın fiziksel ortamını düzenleme
2. Sınıf kurallarını belirleme ve uygulama
3. Öğrencilerin dikkatini derse çekme
4. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurma
5. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini düzenlemedir.

Lemlech ise sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci davranışlarını yönetebilme
2. Öğrenci gelişim düzeylerini değerlendirebilme
3. Öğretim tekniği
4. Sınıfta oluşan öğrenme çevresini yönetebilme
5. Öğrenci velilerinin öğretime katılımını sağlama
6. Öğretmenin sınıf içi liderliği<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Eskicumalı, **a.g.m.**, s. 27-29.

Sanford ve Emmer sınıf yönetimi becerilerini dört ana başlık altında toplamaktadır:

1. Öğretimin yönetilmesi
2. Sınıf prosedürü ve rutin işler
3. Sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu
4. Öğrenci davranışlarının yönetilmesi<sup>129</sup>

Başar, Sınıf Yönetimi'nin içeriğini beş boyutta yer alan kapsamlı etkinlikler bütünü olarak sıralamaktadır:

1. Sınıf ortamını fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
2. Plan- program etkinlikleri
3. Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler
4. Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler
5. Süre kullanımına ilişkin etkinlikler<sup>130</sup>

Ayrıca YÖK tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında sınıf yönetimine değinilmiş ve öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler şöyle sıralanmıştır:

- 1- Alan hâkimiyeti
- 2- Öğretme-öğrenme sürecini yönetme
  - Plan yapma ve ders hazırlığı
  - Öğretim yöntemlerinden yararlanma
  - İletişim
  - Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iyi ilişkiler
  - Öğrencileri değerlendirme ve kayıt tutma
- 3- Öğrenci rehberlik hizmetleri

---

<sup>128</sup> Nuri Baloğlu, **Etkili Sınıf Yönetimi**, Baran Ofset, Ankara 2001, s. 33.

<sup>129</sup> J.P. Sanford, E.T. Emmer, **Understanding Classroom Management An Observation Guide**, Allyn and Bacon, Boston 1988.

<sup>130</sup> Başar, **a.g.e.**, s. 13-14.

#### 4- Kişisel ve mesleki özellikler<sup>131</sup>

Bu görüşlerden hareketle, yeterliklerin tespit edilmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan ilgili literatürün taranması sonucu sınıf yönetimi etkinliklerini Başar ve diğerlerinin<sup>132</sup> önerdiği beş boyuta, Güneş'in önerdiği<sup>133</sup> bir boyutu daha ekleyerek altı boyutta toplamak mümkündür:

1. Sınıf ortamını fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
2. Plan- program etkinlikleri
3. Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler
4. Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler
5. Süre kullanımına ilişkin etkinlikler
6. Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikler

Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikler, öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırılırken; öğrencilerin yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştığı sorunları çözebilen... bireyler olarak yetişmeleri için yapılması gereken etkinlikler olarak düşünülmektedir.<sup>134</sup>

Tezde kullanılan ankette, sınıf yönetimi yeterliklerinin belirlenmesi için yapılan literatür taraması ile elde edilen sınıf yönetimi becerileri yukarıda belirtilen altı boyutta ele alınmıştır.

---

<sup>131</sup> YÖK, *MEGP, Sınıf Öğretmenliği İçin Eğitim Programı Taslağı*, Ankara 1996; YÖK, *Fakülte-Okul İşbirliği*, Ankara 1998.

<sup>132</sup> Başar, *a.g.e.*, s. 13-14; Ağaoğlu, *a.g.b.*, s. 7-8; Erdoğan, *a.g.e.*, s. 12, Tutkun, *a.g.m.*, s. 137; Durmuş, Başak, *a.g.b.*, s. 110- 111; Arı, Deniz, *a.g.e.*, s. 11; Çelik, *a.g.e.*, s. 8; Çalık, *a.g.m.*, s. 1.

<sup>133</sup> Güneş, *a.g.e.*, s. 10-12.

<sup>134</sup> Güneş, *y.a.g.e.*, s. 10-12.

## İKİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmanın örneklemini oluşturan DKAB öğretmenlerinin anketin bütününden, alt boyutlarından ve maddelerinden aldıkları puanların, belirlenen istatistiksel işlemlere tabi tutulmasına ve belirlenen değişkenler açısından sınanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

#### 1- DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİSEL DURUMU İLE İLGİLİ BİLGİLER

##### 1.1-Araştırmaya Denek Olarak Katılan DKAB Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

###### 1.1.1-Cinsiyete Göre Dağılımları:

Değerlendirme çalışmasına katılan DKAB öğretmenlerine ilişkin cinsiyet dağılımını gösteren frekans ve yüzdelere ilişkin analizler aşağıdadır.

**TABLO 9. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI**

Cinsiyet	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Bayan	49	31,4	31,4
Erkek	107	68,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 9'dan anlaşıldığı gibi örneklem grubunun % 31,4'ü bayan; % 68,6'sı erkek olarak ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme çalışmasında kullanılan örneklem grubunun kıdem durumunu gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 10’da verilmiştir.

### 1.1.2- Mesleki Kıdem Durumları:

**TABLO 10. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN KIDEM DURUMUNA GÖRE DAĞILIMI**

Kıdem durumu	f	Geçerli %	Yığılımlı %
1-5 yıl	45	28,8	28,8
6-10 yıl	25	16,0	44,9
11-15 yıl	36	23,1	67,9
16-20 yıl	25	16,0	84,0
21 yıl ve üzeri	25	16,0	100,0
Toplam	156	100,0	

Değerlendirme çalışmasında kullanılan örneklem grubunun eğitim düzeyini gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 11’de verilmiştir.

### 1.1.3- Lisansüstü Eğitim Durumları:

**TABLO 11. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE DAĞILIMI**

Eğitim düzeyi	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Yük.Lis. devam eden	11	7,1	7,1
Yük.Lis. bitiren	20	12,8	19,9
Dok. devam eden	1	,6	20,5
Dok. bitiren	1	,6	21,2
Lisans	123	78,8	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 11’den anlaşıldığı gibi örneklem grubunun % 7,1’i bir yüksek lisans programına devam ediyor; %12,8’i bir yüksek lisans programını bitirmiş; % 0,6’sı bir doktora programına devam ediyor; % 0,6’sı doktorasını bitirmiş; % 78,8’i lisans mezunu olarak ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme çalışmasında kullanılan örneklem grubunun mezun olduğu fakülte/enstitüyü gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 12’de verilmiştir.

#### 1.1.4- Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları:

**TABLO 12. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN MEZUN OLDUĞU FAKÜLTE/ENSTİTÜYE GÖRE DAĞILIMI**

Mezun olunan okul	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	9,0	9,0
DEÜ Üni. İlah. Fak.	79	50,6	59,6
İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	,6	60,3
Marmara Üni. İlah. Fak.	7	4,5	64,7
Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	3,2	67,9
Ankara Üni. İlah. Fak.	13	8,3	76,3
S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	1,9	78,2
Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	5,1	83,3
Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	5,8	89,1
19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	,6	89,7
Erz. İslami İlimler Fak.	1	,6	90,4
Konya Yük.İslam Ens.	2	1,3	91,7
İzmir Yük.İslam Ens.	12	7,7	99,4
Mar. Yük.İslam Ens.	1	,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Değerlendirme çalışmasında kullanılan örneklem grubunun görev yaptıkları okul kademesini gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 13’te verilmiştir.

#### 1.1.5- Okul Kademesine Göre Dağılımları:

**TABLO 13. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN GÖREV YAPTIKLARI OKUL KADEMESİNE GÖRE DAĞILIMI**

Öğretim düzeyi	f	Geçerli %	Yığılımlı %
İlköğretim	108	69,2	69,2
Ortaöğretim	33	21,2	90,4
İlköğretim ve Ortaöğretim	15	9,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Değerlendirme çalışmasında kullanılan örneklem grubunun mezun olduğu bölümü gösteren frekans ve yüzde analizleri Tablo 14’te verilmiştir.



### 1.1.6- Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımları:

**TABLO 14. DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBUNUN MEZUN OLDUĞU BÖLÜME GÖRE DAĞILIMI**

Mezun olunan bölüm	f	Geçerli %	Yığılımlı %
DKAB*	23	14,7	14,7
İlahiyat *	118	75,6	90,4
İlahiyat öncesi***	15	9,6	100,0
Toplam	156	100,0	

\* DKAB bölümünden mezun olanlar

\*\* Bölüm ayrımına<sup>135</sup> gidilmeden önce İlahiyat fakültelerinden mezun olanlar ile 1997 yılında DKAB bölümü açıldıktan sonra İlahiyat bölümünden mezun olanlar

\*\*\* Yüksek İslam Enstitüsü vb. mezun olanlar

## 2- SYY ANKETİ GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

Tablo 15'te SYY ile ilgili toplam 156 verinin tamamının kullanıldığı görülmektedir. Veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Literatürde, değişken sayısı fazla büyük olmadığında, 100 ile 200 arasındaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği de ifade edilmektedir.<sup>136</sup>

**TABLO 15. SYY ANKETİ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMA GRUBU VERİ SETİ TOPLAM PUANLARINA AİT NORMALLİK TESTİ**

Toplam puan	Kolmogorov-Smirnov (1)		
	Statistic	sd	p
	,071	156	,055

(1) Lilliefors Anlamlılık Korelasyonu

İstatistik çalışmalarında en yaygın kullanılan dağılım normal dağılımdır. Veri grubunun normal dağılıp dağılmadığına Kolmogorov-Smirnov veya Shapiro-Wilk

<sup>135</sup> Söz konusu bölüm ayrımı, YÖK'ün 06.02.1998 tarih ve 2115 sayılı yazısı ekindeki 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı YÖK Yürütme Kurulu Kararı ile yürürlüğe girmiş ve bünyelerinde güçlü eğitim fakültesi bulunan üniversitelerin ilahiyat fakültelerinde 4 yıllık lisans düzeyinde "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" programı uygulamaya konulmuştur.

<sup>136</sup> Şener Büyüköztürk, "Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 32, Güz 2002, ss. 470-483, s. 480.

testlerine bakılarak karar verilir.<sup>137</sup> Veri setimiz  $n>29$  olduğu için Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi kullanılacaktır. Bu testin karşıt hipotezi ( $H_0$ ) “Verilerin dağılımı normal dağılıma uyar” şeklinde kurulur. %5 anlamlılık düzeyine göre Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testinde verilerin anlamlılık değeri ,055( $p>.05$ ) %5’ten büyük olduğu için alternatif hipotez ( $H_1$ ) reddedilir, karşıt hipotez ( $H_0$ ) kabul edilir. Yani veriler normal dağılım göstermektedir.

Analize konu olan ve literatür taraması sonucu belirlenen sınıf yönetimi etkinlikleri ile ilgili 38 adet değişken 6 alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar kullanılarak anketin bütünü ile alt boyutları ve alt boyutların birbiri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

SYA anketinin bütünü ile alt boyutlar ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkileri gösteren veriler Tablo 16’da sunulmuştur.

**TABLO 16. SYA ANKETİNİN BÜTÜNÜ İLE ALT BOYUTLAR VE ALT BOYUTLARIN BİRBİRİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİ GÖSTEREN VERİLER**

	Top.	Plan prog.	İlişki düz.	Dav. düz.	Fiz. düzen	Süre kul.	Öğrt. Öğm. süreci
Toplam		,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**
Plan prog.			,555**	,497**	,316**	,306**	,717**
İlişki düz.				,464**	,611**	,315**	,718**
Dav. düz.					,305**	,273**	,578**
Fiz. düzen						,150**	,482**
Süre kul.							,369**
Ö.Ö süreci							

\*\* $p_{çift}<.01$  düzeyinde çift yönlü anlamlı

İlişki düzeyini görmek için Person Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış ve bütün ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişki düzeyi istatistiksel olarak  $p<.01$  düzeyinde çift yönlü anlamlı bulunmuştur. Anketin alt boyutları arasındaki ortalama korelasyon düzeyi ise ,523 olarak belirlenmiştir. Bu korelasyon düzeyi alt boyutların beklenen ölçümü yapabileceğinin bir göstergesidir.

<sup>137</sup> Ali Sait Albayrak, “Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi” SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ed. Şeref Kalaycı, Asil Yay. Dağ., 2. Baskı, Ankara 2006, ss. 3-47, s. 10.

Süre kullanımı alt boyutunun anketin bütünü ve alt boyutları ile arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı, fakat yüksek değildir. Bu durum alt boyutun ölçmek istediği özelliği tam olarak ölçemeyeceği anlamına gelmekle beraber, bu boyutun madde kalan korelasyonunun ,363 olması boyutun bireyleri iyi derecede ayırt edecek kadar yüksek olduğunu göstermiş ve boyutun ankette kalmasını gerektirmiştir.

**TABLO 17. ANKETİN ALT BOYUTLARININ DÜZELTİLMİŞ MADDE-TOPLAM PUAN KORELASYONLARI VE ALT-ÜST %27'LİK GRUPLAR T TESTİ SONUÇLARI**

	Düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu (madde kalan korelasyonu) (1)	t değeri (2)
Toplam	-	-22,455***
öoetplm	,819	-15,830***
idtplm	,747	-16,494***
ppetplm	,657	-10,463***
ddetplm	,565	-7,720***
fdtplm	,546	-8,402***
sktplm	,363	-4,941***

(1) N=156

(2) n alt %27= n üst %27= 42

\*\*\*  $p_{çift} < .001$

Anketin alt boyutlarına ait düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonuna baktığımızda ise bunların ,363 ile ,819 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, anketteki boyutların güvenilirlikleri yüksek ve aynı özelliği ölçmeye yöneliktir.

Anketten alınan toplam puana göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için yapılan “bağımsız gruplar için t-testi” sonuçları, t-değerlerinin hem anketten alınan toplam puanlar için hem de alt boyutlar için anlamlı ( $p < .001$ ) olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgu, anketteki boyutların öğretmenleri sınıf yönetimi yeterlikleri açısından ayırt ettiğini ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

**TABLO 18. MADDELERE AİT MADDE-TOPLAM PUAN KORELASYONLARI, ALT %27 VE ÜST %27'LİK BAĞIMSIZ GRUPLAR T-TESTİ SONUÇLARI VE MADDELERE AİT TANIMLAYICI VERİLER**

Madde No	M.-Top. Kore.(1)	t değeri (2)	Madde Ort.ları	Ort. Std. Hata	Std. Sapma
m6	-,136(3)	2,146***	2,1538	,08442	1,05435
m25	,079(3)	1,360***	2,6218	,08927	1,11496
m26	,182(3)*	-2,199*	2,6474	,06733	,84092
m16	,423**	-5,318***	3,8526	,06609	,82544
m10	,447**	-4,707***	3,9038	,06607	,82524
m35	,610**	-6,268***	3,9231	,06465	,80753
m2	,469**	-5,436***	3,9551	,05918	,73916
m14	,600**	-7,643***	3,9808	,06397	,79896
m38	,523**	-6,328***	4,0000	,06168	,77042
m31	,397**	-4,899***	4,0064	,07074	,88352
m20	,534**	-6,075***	4,0064	,05342	,66717
m28	,607**	-6,661***	4,0064	,06398	,79917
m5	,363**	-2,951***	4,0513	,06854	,85606
m19	,631**	-8,648***	4,0705	,05540	,69200
m15	,559**	-6,779***	4,0833	,05221	,65213
m30	,661**	-8,334***	4,0897	,05850	,73064
m32	,576**	-7,696***	4,0962	,06417	,80144
m36	,610**	-4,800***	4,1603	,05419	,67677
m34	,386**	-4,731***	4,1667	,05290	,66073
m33	,647**	-7,995***	4,1667	,06157	,76902
m18	,547**	-7,323***	4,1795	,05787	,72278
m8	,535**	-6,259***	4,1987	,06061	,75707
m12	,615**	-9,340***	4,1987	,05098	,63672
m13	,400**	-4,610***	4,2115	,06102	,76208
m9	,512**	-5,717***	4,2308	,05521	,68952
m29	,461**	-5,757***	4,2756	,05270	,65819
m21	,633**	-8,095***	4,2821	,05287	,66035
m27	,526**	-6,870***	4,2821	,06019	,75173
m17	,454**	-5,005***	4,2949	,06183	,77224
m4	,446**	-5,934***	4,3526	,05365	,67014
m24	,396**	-4,415***	4,3590	,05890	,73571
m3	,406**	-4,128***	4,3718	,05839	,72928
m7	,431**	-4,173***	4,3974	,05871	,73335
m1	,266**	-4,343***	4,4103	,04626	,57778
m11	,463**	-6,692***	4,4103	,05134	,64129
m37	,534**	-6,611***	4,4423	,05840	,72948
m22	,436**	-4,715***	4,4551	,05483	,68479
m23	,560**	-8,603***	4,4872	,04854	,60628
Toplam		-22,455***	153,8910	1,02171	12,76112

(1) N=156; (2) n alt-üst%27=42; (3) Ters puan. Madde.; \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05

Anket maddeleri ile toplam puan arasındaki ilişki düzeyini görmek için Person Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmış; anketteki maddelerin toplam puanla korelasyonu (\*\*) işaretli 35 maddede ( $p<.01$ ) düzeyinde ; (\*) işaretli 1 maddede ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Maddelerin toplam puanla korelasyon katsayılarının pozitif yönde ve anlamlı olması, maddelerin aynı özelliği, yani öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini ölçtüğünü gösterir. m6 ve m25 ters puanlanan maddelerdir ve toplam puanla anlamlı bir korelasyon göstermemiştir.

Anketteki her bir maddenin ortalama puanına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için yapılan “bağımsız gruplar için t-testi” sonuçları, t-değerlerinin anketteki (\*\*\*) işaretli 37 maddede ( $p<.001$ ) düzeyinde anlamlı; (\*) işaretli 1 maddede ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu bulgular, anketteki maddelerin büyük oranda öğretmenleri sınıf yönetimi yeterlikleri açısından ayırt ettiğini ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anketteki 38 maddeye ait alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ,901; Sperman-Brown iki yarı test güvenirlik katsayısı ise ,879 olarak ortaya çıkmıştır (Correlation Between Forms:  $r_s= ,784$ ;  $p<.01$ ). Bu değerler anketi oluşturan maddelerin “yükseğe yakın” bir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### **3-DKAB ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLARI**

Madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 1,00-1,80 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “hiçbir zaman ” sergilendiğini; 1,81-2,60 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “çok seyrek” sergilendiğini; 2,61-3,40 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “bazen” sergilendiğini; 3,41-4,20 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini; 4,21-5,00 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “her zaman” sergilendiğini göstermektedir.

Anketi oluşturan 38 maddeye ait genel aritmetik ortalama 4, 043'tür. Dolayısıyla anketi oluşturan sınıf yönetimi etkinliklerinin DKAB öğretmenleri tarafından “çoğu zaman” sergilendiğini söylemek mümkündür.

Tablo 18 incelendiğinde sınıf yönetimi etkinliklerini içeren m6'nın "çok seyrek" sergilendiği; m25 ve m26'nın "bazen" sergilendiği; m16, m10, m35, m2, m14, m38, m31, m20, m28, m5, m19, m15, m30, m32, m36, m34, m33, m18, m8 ve m12'nin "çoğu zaman" sergilendiği; m13, m9, m29, m21, m27, m17, m4, m24, m3, m7, m1, m11, m37, m22 ve m23'ün ise "her zaman" sergilendiği söylenebilir. Bu ortalamalar DKAB öğretmenlerinin derslerinde genel olarak sınıf yönetimi etkinliklerine dikkat ettikleri ve önem verdiklerine işaret etmektedir.

SYT anketi toplam puanının değerlendirilmesinde 0-67 arası düşük, 82-139 arası orta, 152 ve üzeri yüksek yeterlik düzeyi olarak kabul edilmiştir. Tablo 18'e bakıldığında SYT anketinden alınan toplam puan aritmetik ortalamasına göre DKAB öğretmenlerinin kendilerini "yüksek düzeyde yeterli" olarak algıladıkları söylenebilir ( $x=153,8910$ ). Dolayısıyla bu sonuç "DKAB öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar." hipotezini destekler niteliktedir.

Eklerdeki Tablo 71'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin SYT'nin bütününe ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %'lerinde DKAB öğretmenlerinin %13,5'inin "orta düzeyde" puanlar aldıkları; %57,7'sinin ise "yüksek düzeyde" puanlar aldıkları görülür. "Düşük düzeyde" puan alan DKAB öğretmeni olmamıştır. Bu bulgular DKAB öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin olumlu algılarına işaret etmektedir. Ayrıca 140-151 arası puan alan 47 kişi (%31,4) ara bölgede olduğu için yığılımlı %'lerde gösterilmemiştir.

### **3.1-DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Sınıfın iyi yönetilmesi eğitimde başarılı olmanın ilk adımı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda yönetim ile öğrenme ve öğretim birbiriyle bağlantılı olmaktadır. İlk boyut, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanıdır. Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin gerçekleştirilmesi için bölünmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencinin gruplara bölünmesi, fiziksel düzen etkinliklerinin başlıcalarıdır. Sınıfın fizikî düzeni sadece öğrencileri değil, öğretmenleri de etkilemektedir.

Sınıfın genişliği, öğrenci sayısı, sınıfın genişliği ve öğrenci sayısına bağlı olarak sıraların ve masaların arka arkaya dizili olduğu ve öğrencilerin birbirinin enselerini gördüğü geleneksel sınıf düzeni, duvarların renkleri, vb. gibi öğretmenin doğrudan kontrol edemediği değişkenlerle ilgili durumlar araştırma dışında tutulmuş; öğretmenlere daha çok öğrenme ortamının fiziksel koşullarını öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme ile ilgili ifadeler yöneltilmiştir. Çünkü sınıfın fizikî düzeni açısından önemli olan nokta, sınıf atmosferinin fiziksel öğeleri değil, onların öğretmen tarafından düzenlenerek eğitime uygun hale getirilmesidir.

Anketteki sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler, öğrenme ortamının fiziksel koşullarının (ısı, ışık, ses durumu vb.), öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenmesini (m5); sınıfta yerlerin, masaların, sıraların, eşyaların temiz olmasına ve tutulmasına özen gösterilmesini (m11); sınıfın yeteri kadar havalandırılmasını (m17); öğrencilerin sınıfı temiz bulmaları ve temiz terk etmeleri için yönlendirilmelerini (m22) içermektedir.

**TABLO 19. FDE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

<b>Fde</b>	<b>m5</b>	<b>m11</b>	<b>m17</b>	<b>m22</b>
Ortalama	4,0513	4,4103	4,2949	4,4551
Ortalama Std. Hata	,06854	,05134	,06183	,05483
Std.Sapma	,85606	,64129	,77224	,68479

Fde alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 3,41-4,20 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini; 4,21-5,00 aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “her zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında fiziksel düzen ile ilgili davranışların m5’te “çoğu zaman”; m11, m17 ve m22’de ise DKAB öğretmenleri tarafından “her zaman” sergilendiği görülmektedir.

Görev yapılan okul kademesine göre sadece m11’den alınan ortalamalar arasında ilköğretim kademesinde görev yapan DKAB öğretmenleri ( $x= 4,46$ ) ile ortaöğretimde görev yapan DKAB öğretmenleri arasında ( $x= 4,15$ )  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $F_{2,153} = 3,843$ ).

Söz konusu fark, ilköğretim kademesinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin sınıfta yerlerin, masaların, sıraların, eşyaların temiz olmasına ve tutulmasına daha çok özen gösterdiklerine işaret etmektedir. Sınıf yönetimi ile ilgili kaynaklarda ortaöğretim kademesinde temizliğe daha az vurgu yapılacağı belirtilmemekle beraber bu kademedeki öğrencilerin temizlikle ilgili davranışlarında eğitim amaçları doğrultusunda kalıcı değişiklikler meydana geldiğinden dolayı DKAB öğretmenlerinin bu konulara daha az özen gösteriyor oldukları da düşünülebilir.

Cinsiyet, kıdem durumu, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm ve öğrenim durumu değişkenlerinde sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili maddelerde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### 3.1.1-DKAB Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamının Fiziksel Koşullarını Öğrenmeyi Destekleyecek Biçimde Düzenleme Durumları

**TABLO 20. M5 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m5	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	9	5,8	6,4
Bazen	20	12,8	19,2
Çoğu zaman	77	49,4	68,6
Her zaman	49	31,4	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 20'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %49,4'ünün "çoğu zaman"; %31,4'ünün ise "her zaman" öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.), öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenledikleri, dolayısıyla öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortadan kaldırmaya çalıştıkları görülmektedir.

Fiziksel koşulların, öğrencilerin duyuşsal ve zihinsel yapılarını olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlendiği sınıflarda, öğretim ve yönetim etkinlikleri daha rahat bir şekilde yürütülecektir.



### 3.1.2-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Yerlerin, Masaların, Sıraların, Eşyaların Temiz Olmasına ve Tutulmasına Özen Gösterme Durumları

TABLO 21. M11 FREKANS VE YÜZDELERİ

m11	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	1	,6	,6
Bazen	10	6,4	7,1
Çoğu zaman	69	44,2	51,3
Her zaman	76	48,7	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 21'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %44,2'sinin "çoğu zaman"; %48,7'sinin ise "her zaman" sınıfta yerlerin, masaların, sıraların, eşyaların temiz olmasına ve tutulmasına özen gösterdikleri görülmektedir.

Sınıfın temiz olması ve tutulması, sınıfı öğrenciler ve öğretmenler için daha çekici ve öğrenme için uygun bir ortam haline getirir, eğitim ve öğretime verilen önemi de gösterir. Ayrıca öğrenciler DKAB dersi kazanımlarından olan, dinin temizliğe ve temiz bir insan olmaya verdiği önemi fark ederek, ailede kazandıkları temizlik alışkanlıklarını DKAB öğretmenlerinin bu konuda sergilediği özen sayesinde daha da geliştirerek devam ettirirler.

### 3.1.3-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfın Yeteri Kadar Havalandırılmasına Özen Gösterme Durumları

TABLO 22. M17 FREKANS VE YÜZDELERİ

m17	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	3	1,9	2,6
Bazen	15	9,6	12,2
Çoğu zaman	67	42,9	55,1
Her zaman	70	44,9	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 22'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %42,9'unun "çoğu zaman"; %44,9'unun ise "her zaman" sınıfın yeteri kadar havalandırılmasına özen gösterdikleri görülmektedir.

Sınıfın yeterince havalandırılmamış olması, sınıftaki oksijenin azalması sebebiyle öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve dolayısıyla öğrenmenin kalitesinin düşmesine yol açacaktır. Söz konusu öğrenme engelinin DKAB öğretmenlerinin büyük bir kısmı tarafından daha oluşmadan ortadan kaldırılmaya çalışılması, önleyici sınıf yönetimi yaklaşımına iyi bir örnektir.

### 3.1.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sınıfı Temiz Bulmaları ve Temiz Terk Etmeleri İçin Onları Yönlendirme Durumları

**TABLO 23. M22 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m22	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	2	1,3	1,3
Bazen	11	7,1	8,3
Çoğu zaman	57	36,5	44,9
Her zaman	86	55,1	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 23'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %36,5'inin "çoğu zaman"; %55,1'inin ise "her zaman" öğrencilerin sınıfı temiz bulmaları ve temiz terk etmeleri için onları yönlendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını sınıfta geçirdikleri için sınıfın temiz bulunması ve temiz terk edilmesi sınıf ortamını daha çekici ve rahat bir hale getirecek, öğrencilerin temizliği başkalarından beklemek yerine temizlikle ilgili davranışlar geliştirmesine de yardımcı olacaktır.

### 3.1.5-DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar

**TABLO 24. FDE TOPLAM PUAN ARİTMETİK ORTALAMASI**

Fde	n=156	Fde Toplam Puan
Ortalama		17,2115
Ortalama Std. Hata		,15857
Std.Sapma		1,98058

DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında fiziksel düzen ile ilgili davranışların DKAB öğretmenleri tarafından “yüksek düzeyde” sergilendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo 72’ye DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %’lerine bakıldığında %10,3’ünün “orta düzeyde” puanlar aldıkları; %83,9’unun ise “yüksek düzeyde” puanlar aldıkları görülür. Ayrıca 15 puan alan 9 kişi (%5,8) ara bölgede olduğu için yığılımlı %’lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %84’ünün sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin “yüksek düzeyde” puanlar alması da yukarıda belirtilen hipotezi desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet, kıdem durumu, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### **3.2-DKAB Öğretmenlerinin Plan-Program Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Sınıf Yönetimi yeterliklerinin ikinci boyutunu plan-program etkinlikleri oluşturmaktadır. Plan-program etkinlikleri, etkin bir öğretim lideri olarak öğretmenin sınıftaki eğitim-öğretim çalışmalarını etkili ve verimli bir şekilde sürdürmesine olanak tanır. Bu etkinlikler, öğretmenin derse girmeden önce dersle ilgili her türlü planlamayı yapmasını (m2); ders araç-gereçlerini hazırlamadan önce öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmasını (m8); öğrencilerin ilgilerini çekecek ders araç-gereçlerini seçmesini (m14); ders araç-gereçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirmesini (m19) ve planlama yaparken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almasını (m38) içermektedir.

**TABLO 25. PPE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

<b>Ppe</b>	<b>m2</b>	<b>m8</b>	<b>m14</b>	<b>m19</b>	<b>m38</b>
Ortalama	3,9551	4,1987	3,9808	4,0705	4,0000
Ort. Std. Hata	,05918	,06061	,06397	,05540	,06168
Std.Sapma	,73916	,75707	,79896	,69200	,77042

Ppe alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 3,41-4,20 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların DKAB öğretmenleri tarafından “çoğu zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında plan-program etkinlikleri ile ilgili davranışların tamamının DKAB öğretmenleri tarafından “çoğu zaman” sergilendiği görülmektedir.

Ppe alt boyutu maddelerinin birbiriyle, Ppe toplam puanı ve genel toplam puanla ilişki düzeyi  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla Ppe alt boyutu, maddeler arası, boyut ve genel toplam puanla ilişki düzeyi oldukça yüksek olan ifadelerden oluşmaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile m2 ve m14 arasında  $p<.05$ ; yine cinsiyet değişkeni ile m8 ve Ppe toplam puanı arasında  $p<.01$  düzeyinde anlamlı ilişki ve ilgili maddelerde ve Ppe toplam puanında bayan DKAB öğretmenleri lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Mezun olunan bölüm değişkeni ile m14 arasında ( $r= -.199$ )  $p<.05$ ; mezun olunan bölüm değişkeni ile m8 ( $r= -.267$ ) ve Ppe toplam puanı arasında ( $r= -.218$ )  $p<.01$  düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yine mezun olunan bölüm değişkeni ile m8 ( $F_{2,153} = 8,897$ ), m14 ( $F_{2,153} = 3,997$ ) ve Ppe toplam puanında ( $F_{2,153} = 4,213$ ), DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında ve İlahiyat Fak. mezunu DKAB öğretmenleri ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında birinciler lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

### 3.2.1-DKAB Öğretmenlerinin Derse Girmeden Önce Dersiyle İlgili Planlamaları Yapma Durumları

TABLO 26. M2 FREKANS VE YÜZDELERİ

m2	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	3	1,9	2,6
Bazen	31	19,9	22,4
Çoğu zaman	88	56,4	78,8
Her zaman	33	21,2	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 26'ya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %19,9'unun "bazen"; %56,4'ünün "çoğu zaman"; %21,2'sinin ise "her zaman" derse girmeden önce dersiyle ilgili planlamaları yaptıkları görülmektedir.

Ross, Cousins ve Gadalla tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre öğretmen yeterliğinin ilk ve en güçlü göstergesi öğretmenin dersiyle ilgili her türlü planlamayı yaptığına yönelik taşıdığı duygudur.<sup>138</sup>

Eğitim-öğretime hazırlık dersle ilgili planlamalarla başlar. Sınıfın iyi yönetilmesi, sadece öğretmenin sınıftaki öğretimi yönetme becerisine bağlı değil, aynı zamanda öğretmenin sınıf dışındaki bireysel zamanını etkili bir şekilde planlaması ve dersiyle ilgili etkinlikleri planlı yürütmesine de bağlıdır.

Öğretmenlerin girdiği her ders için bir ders planı yapmak zorunda ve sorumluluğunda olmasına rağmen, DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %20'sinin derse girmeden önce dersiyle ilgili planlamaları "bazen" yapıyor olması, derse etkili bir giriş yapmayı ve öğrencileri öğrenmeye odaklamayı zorlaştıracığından dolayı dikkat çekicidir. Etkili olmayan bir başlangıç, öğretmeni ve öğrencileri olumsuz yönde etkileyecek, öğretim için ayrılan zamanın verimli kullanılmasını da engelleyecektir. Bu noktada plan yapmanın yasal bir zorunluluk olmaktan çok, DKAB öğretmenleri tarafından öneminin fark edilmesi gerekmektedir.

<sup>138</sup> Stacy Guzzetta Daugherty, **Teacher Efficacy And Its Relation To Teachers' Behaviors In The Classroom**, A dissertation for the degree doctor of philosophy, University of Houston, May 2005, s. 18.

### 3.2.2-DKAB Öğretmenlerinin Ders Araç-Gereçlerini Hazırlamadan Önce Öğrencilerin Gelişim Düzeylerini Göz Önünde Bulundurma Durumları

TABLO 27. M8 FREKANS VE YÜZDELERİ

m8	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	4	2,6	3,2
Bazen	14	9,0	12,2
Çoğu zaman	81	51,9	64,1
Her zaman	56	35,9	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 27'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %51,9'unun "çoğu zaman"; %35,9'unun ise "her zaman" ders araç-gereçlerini hazırlamadan önce öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin iyi yönetilebilmesi, gelişim ve öğrenme ilkelerinin kullanılıyor olmasına bağlıdır.

İlgili maddede yapılan karşılaştırmalarda, kıdem durumuna ve mezun olunan bölüme göre diğer kıdem grupları ve bölümler ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında diğerleri lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmesi, 21 yıl ve üzeri kıdemdeki DKAB öğretmenlerini temsil eden İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri tarafından öğrencilerin gelişim düzeyleri ve özelliklerinin gereği kadar önemsenmediğini göstermektedir.

### 3.2.3-DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İlgilerini Çekecek Ders Araç-Gereçlerini Seçme Durumları

TABLO 28. M14 FREKANS VE YÜZDELERİ

m14	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
Çok seyrek	2	1,3	2,6
Bazen	33	21,2	23,7
Çoğu zaman	79	50,6	74,4
Her zaman	40	25,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 28'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %21,2'sinin "bazen"; %50,6'sının "çoğu zaman"; %25,6'sının ise "her zaman" öğrencilerin ilgilerini çekecek ders araç-gereçlerini seçtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu duygular geliştirebilmesinin yollarından biri onların ilgilerine hitap etmektir. DKAB öğretmenlerinin %21'inin öğrencilerin ilgilerini bazen konuşarak, bazen de araç-gereçler yoluyla çektikleri düşünülebilir. Ama öğrencilerin ilgilerini dersin içeriğine çekecek olan araç-gereçlerin, öğretmenin ders içeriği ile ilgili olarak konuşmasından daha etkili olacağı unutulmamalıdır. M8'de olduğu gibi m14'te de diğer bölümler ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında diğerleri lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### 3.2.4-DKAB Öğretmenlerinin Ders Araç-Gereçlerini Öğrencilerin İhtiyaçlarına Göre Biçimlendirme Durumları

**TABLO 29. M19 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m19	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	4	2,6	2,6
Bazen	20	12,8	15,4
Çoğu zaman	93	59,6	75,0
Her zaman	39	25,0	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 29'a bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %12,8'inin "bazen"; %59,6'sının "çoğu zaman"; %25'inin ise "her zaman" ders araç-gereçlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirdikleri görülmektedir.

Öğretimin yönetimi ve planlanması sürecinde öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate almak zorundadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı bir öğretim ve yönetim sürecinde öğrencilerin öğrenmeye yoğunlaşmaları mümkün değildir. Öğrenciler öğrenmeye yoğunlaşmadıklarında ise başka şeylere yoğunlaşırlar ve yönetim problemlerine yol açacak olan istenmeyen davranışlar sergilerler..

### 3.2.5-DKAB Öğretmenlerinin Planlama Yaparken Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Durumları

TABLO 30. M38 FREKANS VE YÜZDELERİ

m38	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	5	3,2	3,2
Bazen	31	19,9	23,1
Çoğu zaman	79	50,6	73,7
Her zaman	41	26,3	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 30'a bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %19,9'unun "bazen"; %50,6'sının "çoğu zaman"; %26,3'ünün ise "her zaman" planlama yaparken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldıkları görülmektedir.

Planlamalarda bireysel farklılıklarının dikkate alınmasıyla amaçlanan şey ön bilgi, ilgi, tutum ve yetenekleri bakımından farklılıklar gösteren öğrencilerin her birinin öğrenme etkinliğine katılabilmesi ve kendi hızında ilerleyebilmesini sağlamaktır. Bireysel farklılıkların dikkate alınması sonucu oluşacak olan öğrenme ortamı, öğretim ve yönetim görevinin eşzamanlı olarak gelişmesine olanak sağlayacaktır.

### 3.2.6-DKAB Öğretmenlerinin Plan-Program Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar

TABLO 31. PPE TOPLAM PUAN ARİTMETİK ORTALAMASI

Ppe	n= 156	Ppe Toplam Puan
Ortalama		20,2051
Ortalama Std. Hata		,21803
Std.Sapma		2,72318

DKAB öğretmenlerinin plan- program etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-9 arası düşük; 11-18 arası orta; 20 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında plan- program etkinliklerine ilişkin davranışların DKAB öğretmenleri tarafından "yüksek düzeyde" sergilendiği



görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin plan-program etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo73'e DKAB öğretmenlerinin plan- program etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %'lerine bakıldığında %21,8'inin “orta düzeyde” puanlar aldıkları; %63,5'inin ise “yüksek düzeyde” puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca 19 puan alan 23 kişi (%17,9) ara bölgede olduğu için yığılımlı %'lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %64'ünün plan-program etkinliklerine ilişkin “yüksek düzeyde” puanlar alması da belirtilen hipotezi desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin plan- program etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet (bayanlar lehine), kıdem durumu (İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri aleyhine), mezun olunan üniversite ( Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine ait sonuçlar bölüm sonunda ayrıntılı olarak verilmiştir.) ve mezun olunan bölüm (İlahiyat Fak. öncesi mezun olanlar aleyhine) değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### **3.3-DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesiyle İlgili Etkinliklerine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Sınıf Yönetimi yeterliklerinin üçüncü boyutunu sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler oluşturmaktadır. Sınıf içi ilişkiler dokusunun öğretmen tarafından oluşturulma düzeyi, aynı zamanda öğretimin amacına ulaşma düzeyini de etkilemektedir.<sup>139</sup> Sınıf içi ilişkilerle öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri kastedilmektedir. Sınıfta sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulabilmesi öncelikle iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin oluşturulmasına bağlıdır.<sup>140</sup> Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesinin, sınıf yönetiminin diğer boyutları için belirleyici bir köşe taşı niteliğinde olduğu ortaya çıkmıştır.

---

<sup>139</sup> Ağaoğlu, **a.g.m.**, s. 9.

<sup>140</sup> Ağaoğlu, **y.a.g.m.**, s. 10.

Öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiye önem veren öğretmenler % 31 oranında daha az disiplin problemiyle karşılaşmaktadırlar.<sup>141</sup>

Sınıftaki ilişkilerle ilgili etkinlikler, istenmeyen bir davranışı önlemek için öğrencinin dikkatli bir biçimde dinlenmesini (m1); öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yapılmasını (m4); istenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerin kesin bir ifadeyle ortaya konulmasını (m7); ortaya çıkan bir sorununun sınıfın katkısıyla çözülmesini (m10); bir sorun ortaya çıktığında, öğrenciye yardım önerisinde bulunulmasını (m13); davranışçı psikolojinin ilkelerinin kullanılarak istenmeyen davranışın değiştirilmeye çalışılmasını (m16); öğrencilerin istenilen davranışlar geliştirecek ilişkiler oluşturmasının sağlanmasını (m18); sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulmaya çalışılmasını (m21); iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasını sağlamak için sınıfta yargılayıcı olmayan, anlaşılır bir dil kullanılmasını (m24); öğrenciyi dinlerken onunla iletişimde olduğunu ifade eden jest ve mimiklerde bulunulmasını (m27); öğrenciyle empati kurulmasını (m29); öğrencilere isimleriyle hitap edilmesini (m32); bir öğrenciyle konuşurken sınıfın diğer üyeleriyle göz teması kurulmasını (m34) ve sınıfta “lütfen”, “teşekkürler” gibi nezaket ifade eden kelimeler kullanılmasını (m37) içermektedir.

**TABLO 32. İDE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

İde	Ortalama	Ort.Std. Hata	Std. Sapma
m1	4,4103	,04626	,57778
m4	4,3526	,05365	,67014
m7	4,3974	,05871	,73335
m10	3,9038	,06607	,82524
m13	4,2115	,06102	,76208
m16	3,8526	,06609	,82544
m18	4,1795	,05787	,72278
m21	4,2821	,05287	,66035
m24	4,3590	,05890	,73571
m32	4,0962	,06417	,80144
m34	4,1667	,05290	,66073
m37	4,4423	,05840	,72948

İde alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 3,4-4,20 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini; 4,21-5,00

<sup>141</sup> Marzano vd.,**a.g.m.**, ss. 1-9.

aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “her zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında ilişkilerin düzenlenmesi ile ilgili davranışların m10, m16, m18, m32 ve m34’te “çoğu zaman”; m1, m4, m7, m13,m21, m24 ve m37’de ise DKAB öğretmenleri tarafından “her zaman” sergilendiği görülmektedir.

İde alt boyutu maddelerinin İde toplam puanı ve genel toplam puanla ilişki düzeyi  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla İde alt boyutu, boyut ve genel toplam puanla ilişki düzeyi oldukça yüksek olan ifadelerden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkeni ile m7, m32 ve m37 ve İde toplam puanı arasında  $p<.05$  düzeyinde anlamlı ilişki ve ilgili maddelerde ve İde toplam puanında, bayan DKAB öğretmenleri lehine  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

### 3.3.1- DKAB Öğretmenlerinin İstenmeyen Bir Davranışı Önlemek İçin Öğrenciyi Dikkatli Bir Biçimde Dinleme Durumları

TABLO 33. M1 FREKANS VE YÜZDELERİ

m1	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Bazen	7	4,5	4,5
Çoğu zaman	78	50,0	54,5
Her zaman	71	45,5	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 33’e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %50’sinin “çoğu zaman”; %45,5’inin ise “her zaman” istenmeyen bir davranışı önlemek için öğrenciyi dikkatli bir biçimde dinledikleri görülmektedir.

m10, m32 ve m37 (iletişim süreci ile ilgili maddeler) ile  $p<.05$  düzeyinde; “İyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasını sağlamak için sınıfta yargılayıcı olmayan, anlaşılır bir dil kullanılma (m24)” durumu ile arasında  $p<.01$  düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilen bu madde, öğrencilerle iletişimde bulunmaksızın eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinin imkânsızlığına işaret etmektedir.

### 3.3.2- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilere Açık ve Anlaşılır Açıklamalar Yaparak İstenmeyen Davranışı Önleme Durumları

**TABLO 34. M4 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m4</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	1	,6	1,3
Bazen	8	5,1	6,4
Çoğu zaman	78	50,0	56,4
Her zaman	68	43,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 34'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %50'sinin "çoğu zaman"; %43,6'sının ise "her zaman" öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparak istenmeyen davranışı önlemeye çalıştıkları görülmektedir.

### 3.3.3- DKAB Öğretmenlerinin Kesin Bir İfadeyle İstenmeyen Bir Davranış Hakkındaki Düşüncelerini Ortaya Koyma Durumları

**TABLO 35. M7 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m7</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Çok seyrek	4	2,6	2,6
Bazen	11	7,1	9,6
Çoğu zaman	60	38,5	48,1
Her zaman	81	51,9	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 35'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %38,5'inin "çoğu zaman"; %51,9'unun ise "her zaman" kesin bir ifadeyle istenmeyen bir davranış hakkındaki düşüncelerini ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 33, 34 ve 35'teki ifadelerin DKAB öğretmenlerinin neredeyse tamamı tarafından gerçekleştirilmesi, onların sınıf ortamının düzenlenmesinde kendi rollerini ortaya koyarak öğrencilerin dikkatlerini istedik davranışlara yönelttiklerine, bunları güçlendirici sözel pekiştiriciler verdiklerine, öğrencileri

pasif alıcılar olarak değil, doğruyu bulmaya eğilimli bireyler olarak gördüklerine işaret etmektedir.

### 3.3.4- DKAB Öğretmenlerinin Ortaya Çıkan Bir Sorunu Sınıfın Katkısını Alarak Çözme Durumları

TABLO 36. M10 FREKANS VE YÜZDELERİ

m10	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	7	4,5	5,1
Bazen	34	21,8	26,9
Çoğu zaman	78	50,0	76,9
Her zaman	36	23,1	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 36'ya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %21,8'inin "bazen"; %50'sinin "çoğu zaman"; %23,1'inin ise "her zaman" ortaya çıkan bir sorunu sınıfın katkısını alarak çözmeye çalıştıkları görülmektedir.

DKAB öğretmenlerinin çoğunun demokratik yönelimli öğretmen özellikleri gösterdikleri, bir kısmının ise otoriter öğretmen özelliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Sorunun çözümünde sınıfın katkısının alınması hem oluşacak olan sınıf kurallarının kabulünü hem de kalıcılığını kolaylaştırarak öğrencileri istedik davranışlarda bulunmaya yöneltecektir.

### 3.3.5- DKAB Öğretmenlerinin Bir Sorun Ortaya Çıktığında, Öğrenciye Yardım Önerisinde Bulunma Durumları

TABLO 37. M13 FREKANS VE YÜZDELERİ

m13	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
Çok seyrek	1	,6	1,9
Bazen	17	10,9	12,8
Çoğu zaman	78	50,0	62,8
Her zaman	58	37,2	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 37'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %10,9'unun "bazen"; %50'sinin "çoğu zaman"; %37,2'sinin ise "her zaman" bir sorun ortaya çıktığında, öğrenciye yardım önerisinde buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin iyi birer insan olabilmeleri için yetişkinlerin yardımlarına ihtiyaçları vardır. DKAB öğretmenlerinin çoğunun istedik davranışların öğrenilmesinde ve istenmeyen davranıştan uzaklaşılmasında öğrencilere yardımcı oldukları görülmektedir.

### 3.3.6- DKAB Öğretmenlerinin Davranışçı Psikolojinin İlkelerini Kullanarak İstenmeyen Davranışı Değiştirmeye Çalışma Durumları

TABLE 38. M16 FREKANS VE YÜZDELERİ

m16		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
	Çok seyrek	5	3,2	4,5
	Bazen	39	25,0	29,5
	Çoğu zaman	78	50,0	79,5
	Her zaman	32	20,5	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 38'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %25'inin "bazen"; %50'sinin "çoğu zaman"; %20,5'inin ise "her zaman" davranışçı psikolojinin ilkelerini kullanarak istenmeyen davranışı değiştirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Davranışçı psikolojinin ilkeleri kullanılarak davranışların düzeltilmesi yaklaşımı, davranışların olumsuz ya da olumlu sonuçlarına, pekiştireçten cezaya kadar uzanan çeşitli vasıtalar kullanarak davranışın ortaya çıkma sıklığını değiştirme fikrine dayanmaktadır. Ancak, davranışların neden kaynaklandığını bilmeye ya da davranışlara yol açan nedenleri ortadan kaldırmaya veya düzeltmeye çalışmak, öğrenci davranışlarını sonuçlarına göre kontrol etmeye çalışmaktan daha kalıcı çözümler sağlayacaktır.

### 3.3.7- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenilen Davranışlar Geliştirecek İlişkiler Oluşturmasını Sağlama Durumları

TABLO 39. M18 FREKANS VE YÜZDELERİ

m18	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
Bazen	17	10,9	12,2
Çoğu zaman	86	55,1	67,3
Her zaman	51	32,7	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 39'a bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %10,9'unun "bazen"; %50,1'inin "çoğu zaman"; %32,7'sinin ise "her zaman" öğrencilerin istenilen davranışlar geliştirecek ilişkiler oluşturmasını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmen, öğrencilerin kendisiyle ve birbiri ile istedik davranışlar geliştirecek düzenli, olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olarak onların duygusal, zihinsel ve sosyal gelişim sürecine katkıda bulunur. Söz konusu katkının DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

### 3.3.8- DKAB Öğretmenlerinin Sağlıklı Öğrenci-Öğrenci İlişkilerinin Oluşturulmasını Sağlama Durumları

TABLO 40. M21 FREKANS VE YÜZDELERİ

m21	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	2	1,3	1,3
Bazen	12	7,7	9,0
Çoğu zaman	82	52,6	61,5
Her zaman	60	38,5	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 40'a bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %52,6'sının "çoğu zaman"; %38,5'inin ise "her zaman" sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulmasını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişimin sağlıklı olması sınıf yönetimi sorunlarını büyük oranda azaltmaktadır. Olumlu ilişki

ve sınıf ortamının, DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından sağlanmaya çalışılması, öğrencilerin daha çok şey paylaşmasını ve öğrenmesini mümkün kılmaktadır.

### 3.3.9- DKAB Öğretmenlerinin İyi Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Kurulmasını Sağlamak İçin Sınıfta Yargılayıcı Olmayan, Anlaşılır Bir Dil Kullanma Durumları

**TABLO 41. M24 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m24		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Hiçbir zaman	1	,6	,6
	Çok seyrek	2	1,3	1,9
	Bazen	12	7,7	9,6
	Çoğu zaman	66	42,3	51,9
	Her zaman	75	48,1	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 41'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %42,3'ünün "çoğu zaman"; %48,1'inin ise "her zaman" iyi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasını sağlamak için sınıfta yargılayıcı olmayan, anlaşılır bir dil kullandıkları görülmektedir. Öğretmenleri ile olumlu ilişki ve iletişim kurabilen öğrencilerin olumlu ve istedik davranışlarını arttıracığı unutulmamalıdır.

### 3.3.10- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenciyi Dinlerken Onunla İletişimde Olduğunu İfade Eden Jest ve Mimiklerde Bulunma Durumları

**TABLO 42. M27 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m27		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Çok seyrek	6	3,8	3,8
	Bazen	10	6,4	10,3
	Çoğu zaman	74	47,4	57,7
	Her zaman	66	42,3	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 42'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %47,4'ünün "çoğu zaman"; %42,3'ünün ise "her zaman" öğrenciyi dinlerken onunla iletişimde olduğunu ifade eden jest ve mimiklerde buldukları görülmektedir. Öğretmenleri ile kurdukları



iletişimde öğrencilerin en çok jest ve mimik gibi beden hareketlerinden, dolayısıyla öğretmenlerin kendilerine yaklaşımından etkilendikleri ifade edilmektedir.<sup>142</sup> İlgili yaklaşımın DKAB öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından sergilendiği görülmektedir.

### 3.3.11- DKAB Öğretmenlerinin Kendilerini Öğrencilerinin Yerine Koyarak Onlarla İyi Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Kurma Durumları

**TABLO 43. M29 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m29</b>	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	1	,6	,6
Bazen	15	9,6	10,3
Çoğu zaman	80	51,3	61,5
Her zaman	60	38,5	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 43'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %51,3'ünün "çoğu zaman"; %38,5'inin ise "her zaman" kendilerini öğrencilerinin yerine koyarak onlarla iyi öğretmen- öğrenci ilişkileri kurmaya çalıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla DKAB öğretmenlerinin çoğunun empati yeteneğine ve öğrencileri daha yakından tanıma imkanına sahip oldukları görülmektedir.

### 3.3.12- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerine İsimleriyle Hitap Etme Durumları

**TABLO 44. M32 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m32</b>	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	3	1,9	2,6
Bazen	28	17,9	20,5
Çoğu zaman	72	46,2	66,7
Her zaman	52	33,3	100,0
Toplam	156	100,0	

<sup>142</sup> Vural Hoşgörür, "İletişim", **Sınıf Yönetimi**, Ed. Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara 2004, ss. 65-90, s. 80.

Tablo 44'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %17,9'unun "bazen"; %46,2'sinin "çoğu zaman"; %33,3'ünün ise "her zaman" öğrencilerine isimleriyle hitap ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin isimleri ile hitap ediliyor olmaları, kendilerinin değerinin fark edildiğinin bir göstergesi olarak anlaşılacaktır. Ancak, sınıfların kalabalık olmasının ve girilen sınıf sayısının bu durumu bazen zorlaştırdığı düşünülebilir.

### 3.3.13- DKAB Öğretmenlerinin Bir Öğrenciyle Konuşurken Sınıfın Diğer Üyeleriyle Göz Teması Kurma Durumları

TABLO 45. M34 FREKANS VE YÜZDELERİ

m34	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	2	1,3	1,3
Bazen	17	10,9	12,2
Çoğu zaman	90	57,7	69,9
Her zaman	47	30,1	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 45'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %10,9'unun "bazen"; %57,7'sinin "çoğu zaman"; %30,1'inin ise "her zaman" bir öğrenciyle konuşurken sınıfın diğer üyeleriyle göz teması kurmaya çalıştıkları görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerle olan göz temasına önem vermeleri, DKAB derslerinde öğretim ve yönetimin eşzamanlı olarak gerçekleşmesine olanak sağlayacaktır.

### 3.3.14- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta "Lütfen", "Teşekkürler" Gibi Nezaket İfade Eden Kelimeler Kullanma Durumları

TABLO 46. M37 FREKANS VE YÜZDELERİ

m37	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	1	,6	1,3
Bazen	13	8,3	9,6
Çoğu zaman	54	34,6	44,2
Her zaman	87	55,8	100,0
Toplam	156	100,0	

Tabloya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %10,9'unun "bazen"; %34,6'sının "çoğu zaman"; %55,8'inin ise "her zaman" sınıfta "lütfen", "teşekkürler" gibi nezaket ifade eden kelimeler kullanmaya çalıştıkları; öğrencileri tanımaya çalıştıklarını ve onlara değer verdiklerini öğrencilere hissettirecektir.

### 3.3.15- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesi Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar

TABLO 47. İDE TOPLAM PUAN ARİTMETİK ORTALAMASI

İde	n = 156	İde Toplam Puan
Ortalama		59,2115
Ortalama Std. Hata		,41954
Std.Sapma		5,24006

DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinliklere ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-25 arası düşük; 30-52 arası orta; 56 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili davranışların DKAB öğretmenleri tarafından "yüksek düzeyde" sergilendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, "DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir." hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo 74'te DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi etkinliklere ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %'lerine bakıldığında %10,3'ünün "orta düzeyde" puanlar aldıkları; %73,6'sının ise "yüksek düzeyde" puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca 53 puan alan 4 kişi (%2,6); 54 puan alan 12 kişi (%7,7) ve 55 puan alan 9 kişi (%5,8) ara bölgede oldukları için yığılımlı %'lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %74'ünün sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi etkinliklere ilişkin "yüksek düzeyde" puanlar alması da belirtilen hipotezi desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi etkinliklere ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet (bayanlar lehine), kıdem durumu (Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine ait sonuçlar bölüm sonunda ayrıntılı olarak verilmiştir.) değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### **3.4-DKAB Öğretmenlerinin Davranış Düzenleme Etkinlikleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar**

Sınıf Yönetimi yeterliklerinin dördüncü boyutunu sınıfta davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler oluşturmaktadır. Davranış düzenleme etkinlikleri, sınıfta istenen davranışı oluşturu ve pekiştirici bir havanın oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilerek önlemler alınması, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması ve istenmeyen davranışların değiştirilmesi konularını içerir.<sup>143</sup>

Bu boyutla ilgili olarak anket formunda yer alan maddeler, sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla uyulması gereken kuralları öğretmenin bizzat kendisinin belirlemesi (müdahaleci ve öğretmen merkezli bir yaklaşımı yansıttığı için madde ters puanlanmıştır) (m25); sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla kuralların belirlenmesinde öğrencilerin katılımını sağlanması (m28); sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlayacak kuralları hemen ilk günlerde belirlenmesi (m31); öğrenci davranışlarına yönelik yapıcı geri bildirimler verilmesi (m33) dir.

Sınıf kurallarının öğrencilerin katılımı ile oluşturulmasının yanı sıra, sayısının fazla olmaması, sınıfta uyulması zor olan kuralların kaldırılması, kuralların sınıf yaşamını kolaylaştırıcı, kolay ve anlaşılır olması, olumsuz ifadeler yerine olumlu ifadeler içermesi beklenir. Sınıf içi kuralların oluşturulmasında önemli olan bir başka nokta da öğretim faaliyetlerinin daha az aksaması için kuralların hemen ilk günlerde oluşturulmasının gerekliliğidir.<sup>144</sup>

**TABLO 48. DDE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

<b>Dde</b>	m25	m28	m31	m33
Ortalama	2,6218	4,0064	4,0064	4,1667
Ortalama Std. Hata	,08927	,06398	,07074	,06157
Std.Sapma	1,11496	,79917	,88352	,76902

<sup>143</sup> Ağaoğlu, **a.g.m.**, s. 10.

<sup>144</sup> Ağaoğlu, **y.a.g.m.**, s. 11.

Dde alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 2,61-3,40 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “bazen” sergilendiğini; 3,4-4,20 aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında davranışların düzenlenmesi ile ilgili davranışların m25’te “bazen”; m28, m31 ve m33’te ise DKAB öğretmenleri tarafından “çoğu zaman” sergilendiği görülmektedir.

Dde alt boyutu maddelerinin Dde toplam puanı ve genel toplam puanla ilişki düzeyi  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla Dde alt boyutu, boyut ve genel toplam puanla ilişki düzeyi oldukça yüksek olan ifadelerden oluşmaktadır.

### 3.4.1- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlamak Amacıyla Uyulması Gereken Kuralları Kendilerinin Belirleme Durumları

**TABLO 49. M25 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m25	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Her zaman	27	17,3	17,3
Çoğu zaman	47	30,1	47,4
Bazen	49	31,4	78,8
Çok seyrek	24	15,4	94,2
Hiçbir zaman	9	5,8	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 49’a bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %15,4’ünün “çok seyrek”; %31,4’ünün “bazen”; %30,1’inin “çoğu zaman”; %17,3’ünün ise “her zaman” sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla uyulması gereken kuralları bizzat kendilerinin belirledikleri görülmektedir. Kurallarla ilgili olarak öğrenci katılımını aramayıp kendilerinin belirlediğini söyleyen DKAB öğretmenlerinin öğretmen merkezli otoriter bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Öğrenciler sınıf içi süreçlerde kendilerini dışlanmış hissedersen, huzurlu bir sınıf ortamını sağlamak zor olacaktır. Dolayısıyla sınıftaki istenmeyen davranışların sayısı artacak, öğrenme ortamı daha sık kesintiye uğrayacaktır.

**3.4.2- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlamak Amacıyla Kuralların Belirlenmesinde Öğrencilerin Katılımını Sağlama Durumları**

**TABLO 50. M28 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m28</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
Çok seyrek	4	2,6	3,8
Bazen	25	16,0	19,9
Çoğu zaman	85	54,5	74,4
Her zaman	40	25,6	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 50'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %16,0'ının "bazen"; %54,5'inin "çoğu zaman"; %25,6'sının ise "her zaman" sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlamak amacıyla kuralların belirlenmesinde öğrencilerin katılımını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 49'da DKAB öğretmenlerinin yaklaşık yarısının sınıfta uyulması gereken kuralları bizzat kendilerinin belirledikleri, dolayısıyla öğretmen merkezli bir özellik gösterdikleri görülmektedir. Tablo 50'de ise %80'inin öğrenci katılımını sağlamaya çalıştıklarını söylemeleri, Tablo 49 ile çelişmekle beraber DKAB öğretmenlerinin en azından niyet olarak öğrenci merkezli olmaya çalıştıklarını göstermektedir.

**3.4.3- DKAB Öğretmenlerinin Sınıfta Davranışların Düzenlenmesini Sağlayacak Kuralları Hemen İlk Günlerde Belirleme Durumları**

**TABLO 51. M31 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m31</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	8	5,1	5,8
Bazen	30	19,2	25,0
Çoğu zaman	67	42,9	67,9
Her zaman	50	32,1	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 51'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %19,2'sinin "bazen"; %42,9'unun "çoğu zaman"; %32,1'inin ise "her zaman" sınıfta davranışların düzenlenmesini sağlayacak kuralları hemen ilk günlerde belirledikleri görülmektedir. Sınıfta işlerin yolunda gitmesi için kuralların olması gerekmektedir. Kuralların nasıl belirlendiği de öğretmenin sahip olduğu sınıf yönetimi yöneliminin yönünü belirlemektedir. DKAB öğretmenlerinin %20'ye yakınının kuralları ilk günlerde belirleme işini bazen yapıyor olmaları, ilgili öğretmenlerin sınıfta olumlu bir davranış ortamı hazırlamanın temellerini yeterince sağlam atmadıklarını göstermektedir.

#### 3.4.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışlarına Yönelik Yapıcı Geri Bildirimler Verme Durumları

**TABLO 52. M33 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m33		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Çok seyrek	5	3,2	3,2
	Bazen	20	12,8	16,0
	Çoğu zaman	75	48,1	64,1
	Her zaman	56	35,9	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 52'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %12,8'inin "bazen"; %48,1'inin "çoğu zaman"; %35,9'unun ise "her zaman" öğrenci davranışlarına yönelik yapıcı geri bildirimler verdikleri, dolayısıyla öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilere değer verdiklerini yeterince gösterdikleri görülmektedir.

Cinsiyet, kıdem ve bölüm değişkenleri ile m33 arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İlgili madde ile cinsiyet değişkeni arasında bayan DKAB öğretmenleri lehine  $p < .01$  düzeyinde; kıdem değişkeni ile arasında ise  $p < .05$  düzeyinde anlamlı (1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar lehine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında; 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar lehine 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla yapıcı geri bildirimler verme noktasında erkek DKAB öğretmenlerinin ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan DKAB öğretmenlerinin daha az yeterli olduğu görülmektedir.

### 3.4.5- DKAB Öğretmenlerinin Davranış Düzenleme Etkinliklerine İlişkin Aldıkları Ortalama Puanlar

TABLO 53. DDE TOPLAM PUAN ARİTMETİK ORTALAMA

Dde	n = 156	Dde Toplam Puan
Ortalama		14,8013
Ortalama Std. Hata		,15011
Std.Sapma		1,87486

DKAB öğretmenlerinin davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin davranışların DKAB öğretmenleri tarafından “orta düzeyde” sergilendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin davranış düzenlemeye ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo 75’te DKAB öğretmenlerinin sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %’lerine bakıldığında %42,3’ünün “orta düzeyde” puanlar aldıkları; %39,7’sinin ise “yüksek düzeyde” puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca 15 puan alan 28 kişi (%17,9) ara bölgede oldukları için yığılımlı %’lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %42’sinin sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin “orta düzeyde” puanlar alması da belirtilen hipotezi desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet (bayanlar lehine), kıdem durumu, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm ve görev yapılan okul kademesi (İlgili boyutlarla ilgili Tukey HSD çoklu karşılaştırma testine ait sonuçlar bölüm sonunda ayrıntılı olarak verilmiştir.) değişkenleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğrenim durumu değişkeni ile sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.



### 3.5-DKAB Öğretmenlerinin Süre Kullanımına İlişkin Etkinlikler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sınıf Yönetimi yeterliklerinin beşinci boyutunu süre kullanımına ilişkin etkinlikler oluşturmaktadır. Bir bakıma plan-program etkinliklerinin uygulama sahasını süre kullanımına yönelik olarak ortaya konulan etkinlikler oluşturmaktadır. Öğretmenin süreyi etkin kullanabilmesi için işlenen konuya ve sınıfa hakim olması, öğrencileri güdüleyebilmesi ve dersi öğrenci öğrenmesine uygun bir hale getirmesi gerekir. Öğretmenin hazırlıksız derse girmesi, konudan konuya geçmesi ve öğrencilerin anlayış düzeyinin üzerinde uzun cümleler kurması, dersi ve süre kullanımını olumsuz etkiler.

Süre kullanımı ile ilgili olarak anket formunda yer alan maddeler, öğretmenin sınıftaki süreçleri dikkatli bir şekilde ve önceden planlayarak dersinin sık sık kesintiye uğramasına engel olması (m36); rutin işlemleri (yoklama, ödev kontrolü, çeşitli görevlendirmeler vb.) kısa sürede tamamlaması (m3); sınıf disiplinini sağlamak için özel olarak zaman harcaması ( öğretmenin dersi ile ilgili planlamaları önceden yapmadığının bir göstergesidir ve madde ters puanlanmıştır) (m6); öğretmenin öğrencilerin sınıf içi öğrenme sürecine katılımını arttırmak için zamanında yönlendirmelerde bulunması (m9) dır.

**TABLO 54. SKE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

Ske	m36	m3	m6	m9
Ortalama	4,1603	4,3718	2,1538	4,2308
Ortalama Std. Hata	,05419	,05839	,08442	,05521
Std.Sapma	,67677	,72928	1,05435	,68952

Ske alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 1,81-2,60 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “çok seyrek” sergilendiğini; 3,41 - 4,20 aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini; 4,21-5,00 aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “her zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında süre kullanımı ile ilgili davranışların m6’da “çok seyrek”; m36’da “çoğu zaman”; m3 ve m9’da ise DKAB öğretmenleri tarafından “her zaman” sergilendiği görülmektedir.

Ske alt boyutu maddelerinin Ske toplam puanı ve genel toplam puanla ilişki düzeyi  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla Ske alt boyutu, boyut ve genel toplam puanla ilişki düzeyi oldukça yüksek olan ifadelerden oluşmaktadır.

### 3.5.1- DKAB Öğretmenlerinin Dersin Sık Sık Kesintiye Uğramasına Engel Olma Durumları

**TABLO 55. M36 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>m36</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Çok seyrek	2	1,3	1,3
Bazen	19	12,2	13,5
Çoğu zaman	87	55,8	69,2
Her zaman	48	30,8	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 55'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %12,2'sinin "bazen"; %55,8'inin "çoğu zaman"; %30,8'inin ise "her zaman" dersin sık sık kesintiye uğramasına engel oldukları görülmektedir. Öğretmenin dersinin sık sık kesintiye uğramasına engel olması, sınıftaki süreçleri dikkatli bir şekilde planladığının ve zamanını iyi kullanmaya çalıştığının göstergesidir.

### 3.5.2- DKAB Öğretmenlerinin Rutin İşlemleri (Yoklama, Ödev Kontrolü, Çeşitli Görevlendirmeler vb.) Kısa Sürede Tamamlama Durumları

**TABLO 56. M3 FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>M3</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
Hiçbir zaman	1	,6	,6
Çok seyrek	2	1,3	1,9
Bazen	11	7,1	9,0
Çoğu zaman	66	42,3	51,3
Her zaman	76	48,7	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 56'ya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %42,3'ünün "çoğu zaman"; %48,7'sinin ise "her zaman" rutin işlemleri (yoklama, ödev kontrolü, çeşitli görevlendirmeler vb.) kısa sürede tamamladıkları; rutin işlemlerin yürütülmesinde zamanı verimli bir şekilde kullanmaya önem verdikleri görülmektedir.

Mezun olunan üniversite ( $p<.05$ ) ve mezun olunan bölüm ( $p<.01$ ) değişkenleri ile m3 arasında anlamlı ilişki ve farklılık tespit edilmiştir. Mezun olunan üniversitedeki farklılık İzmir Yüksek İslam Ens.nü bitiren DKAB öğretmenleri aleyhinedir. Mezun olunan bölümdeki farklılık ise DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri lehine DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasındadır.

### 3.5.3- DKAB Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamak İçin Özel Olarak Zaman Harcama Durumları

TABLO 57. M6 FREKANS VE YÜZDELERİ

M6	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Her zaman	51	32,7	32,7
Çoğu zaman	53	34,0	66,7
Bazen	31	19,9	86,5
Çok seyrek	19	12,2	98,7
Hiçbir zaman	2	1,3	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 57'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %32,7'sinin “her zaman”; %34'ünün “çoğu zaman”; %19,9'unun “bazen”; %12,2'sinin ise “çok seyrek” olarak sınıf disiplinini sağlamak için özel olarak zaman harcadıkları görülmektedir. Sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkması ve bunun DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %70'i için zaman kaybına yol açması düşündürücü; öğretimle yönetimin eşzamanlı olması gerekliliğini göstermesi bakımından önemlidir.

### 3.5.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sınıf İçi Öğrenme Sürecine Katılımını Arttırmak İçin Zamanında Yönlendirmelerde Bulunma Durumları

TABLO 58. M9 FREKANS VE YÜZDELERİ

M9	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	3	1,9	1,9
Bazen	14	9,0	10,9
Çoğu zaman	83	53,2	64,1
Her zaman	56	35,9	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 58'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %53,2'sinin "çoğu zaman"; %35,9'unun ise "her zaman" öğrencilerin sınıf içi öğrenme sürecine katılımını arttırmak için zamanında yönlendirmelerde buldukları; daha fazla zamanı öğrenme amaçları doğrultusunda kullandıkları görülmektedir.

### 3.5.5- DKAB Öğretmenlerinin Süre Kullanımına İlişkin Alınan Ortalama Puanlar

TABLO 59. SKE TOPLAM PUAN ARİTMETİK ORTALAMASI

Ske	n = 156	Ske Toplam Puan
Ortalama		14,9167
Ortalama Std. Hata		,13178
Std.Sapma		1,64595

DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıfta süre kullanımına ilişkin davranışların DKAB öğretmenleri tarafından "orta düzeyde" sergilendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu sonuç "DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir." hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo 76'da DKAB öğretmenlerinin sınıfta süre kullanımına ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %'lerine bakıldığında %42,3'ünün "orta düzeyde" puanlar aldıkları; %34'ünün ise "yüksek düzeyde" puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca 15 puan alan 37 kişi (%23,7) ara bölgede oldukları için yığılımlı %'lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %42'sinin sınıfta süre kullanımına ilişkin "orta düzeyde" puanlar alması da belirtilen hipotezi desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıfta süre kullanımına ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet değişkeni arasında bayan DKAB öğretmenleri lehine  $p < .05$  düzeyinde anlamlı ilişki ve farklılık tespit edilmiştir.

Kıdem durumu, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri ile sınıfta süre kullanımına ilişkin alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

### 3.6-DKAB Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Etkinlikler İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Sınıf Yönetimi yeterliklerinin altıncı boyutunu öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikler oluşturmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikler, öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırılırken; öğrencilerin yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştığı sorunları çözebilen... bireyler olarak yetişmeleri için yapılması gereken etkinlikler olarak ele alınmıştır.<sup>145</sup>

Bu boyutla ilgili olarak anket formunda yer alan maddeler, etkin bir öğretim lideri olarak öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için fırsatlar yaratması (m12); öğretmenin öğrencileri öğrenme etkinliğine katarak dersi etkili bir biçimde işleme (m15); öğretmenin öğrenme etkinliklerinin güçlüğü ile öğrencilerin akademik becerileri arasında bir denge kurması (m20); öğretmenin öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturması (m23); öğretmenin ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile ders işleme ( öğretmenin ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanması sınıftaki bireysel farklılıkları dikkate almadığının bir göstergesidir ve madde ters puanlanmıştır) (m26); öğretmenin derslerinde öğrencinin aktifliğine dayanan öğretim ve öğrenme yöntemlerine yer vermesi (m30) ve öğretmenin dersiyile ilgili araç-gereçleri yeteri kadar kullanması (m35) dır.

**TABLO 60. ÖÖE MADDE ARİTMETİK ORTALAMALARI**

Ööe	m12	m15	m20	m23	m26	m30	m35
Ortalama	4,1987	4,0833	4,0064	4,4872	2,6474	4,0897	3,9231
Ortalama Std. Hata	,05098	,05221	,05342	,04854	,06733	,05850	,06465
Std.Sapma	,63672	,65213	,66717	,60628	,84092	,73064	,80753

Ööe alt boyutu madde aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 2,61 - 3,40 aralığındaki puanlar, ilgili davranışların “bazen” sergilendiğini; 3,41-4,20 aralığındaki puanlar ilgili davranışların “çoğu zaman” sergilendiğini; 4,21-5,00 aralığındaki puanlar ise ilgili davranışların “her zaman” sergilendiğini göstermektedir. Tabloya bakıldığında öğrenme-öğretme süreci ile ilgili

<sup>145</sup> Güneş, a.g.e. , s. 10-12.

davranışların m26’da “bazen”; m12, m15, m20, m30 ve m35’te “çoğu zaman”; m23’te ise ilgili davranışların DKAB öğretmenleri tarafından “her zaman” sergilendiği söylenebilir.

Ööe alt boyutu maddelerinin Ööe toplam puanı ve genel toplam puanla ilişki düzeyi  $p<.01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla Ööe alt boyutu, boyut ve genel toplam puanla ilişki düzeyi oldukça yüksek olan ifadelerden oluşmaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile m20 ( $p<.05$ ) ve m12, m30 ( $p<.01$ ) düzeyinde anlamlı ilişki ve farklılık tespit edilmiştir.

### 3.6.1- DKAB Öğretmenlerinin Etkin Bir Öğretim Lideri Olarak Öğrencilerin Öğrenmeyi Gerçekleştirmeleri İçin Fırsatlar Yaratma Durumları

TABLO 61. M12 FREKANS VE YÜZDELERİ

m12		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Bazen	19	12,2	12,2
	Çoğu zaman	87	55,8	67,9
	Her zaman	50	32,1	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 61’e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %12,2’sinin “bazen”; %55,8’inin “çoğu zaman”; %32,1’inin ise “her zaman” öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için fırsatlar yarattıkları görülmektedir.

### 3.6.2- DKAB Öğretmenlerinin Tüm Öğrencileri Öğrenme Etkinliğine Katarak Dersi Etkili Bir Biçimde İşleme Durumları

TABLO 62. M15 FREKANS VE YÜZDELERİ

m15		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Çok seyrek	2	1,3	1,3
	Bazen	21	13,5	14,7
	Çoğu zaman	95	60,9	75,6
	Her zaman	38	24,4	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 62'ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %13,5'inin "bazen"; %60,9'unun "çoğu zaman"; %24,4'ünün ise "her zaman" tüm öğrencileri öğrenme etkinliğine katarak dersi etkili bir biçimde işledikleri görülmektedir.

### 3.6.3- DKAB Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerinin Güçlüğü İle Öğrencilerin Akademik Becerileri Arasında Denge Kurma Durumları

**TABLO 63. M20 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m20	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	3	1,9	1,9
Bazen	25	16,0	17,9
Çoğu zaman	96	61,5	79,5
Her zaman	32	20,5	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 63'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %16'sının "bazen"; %61,5'inin "çoğu zaman"; %20,5'inin ise "her zaman" öğrenme etkinliklerinin güçlüğü ile öğrencilerin akademik becerileri arasında denge kurmaya çalıştıkları görülmektedir.

### 3.6.4- DKAB Öğretmenlerinin Öğrencilerin Kendilerini İfade Edebilecekleri Bir Ortam Oluşturma Durumları

**TABLO 64. M23 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m23	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Bazen	9	5,8	5,8
Çoğu zaman	62	39,7	45,5
Her zaman	85	54,5	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 64'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %39,7'sinin "çoğu zaman"; %54,5'inin ise "her zaman" öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir.

### 3.6.5- DKAB Öğretmenlerinin Ağırlıklı Olarak Anlatım Yöntemi İle Ders İşleme Durumları

TABLO 65. M26 FREKANS VE YÜZDELERİ

m26	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Her zaman	10	6,4	6,4
Çoğu zaman	60	38,5	44,9
Bazen	63	40,4	85,3
Çok seyrek	21	13,5	98,7
Hiçbir zaman	2	1,3	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 65'e bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %38,5'inin "çoğu zaman"; %40,4'ünün "bazen"; %6,4'ünün ise "her zaman" ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile ders işledikleri görülmektedir. Görev yapılan okul kademesine göre m26'da ilköğretimde görev yapan DKAB öğretmenleri aleyhine ilköğretim ile ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerinin aldıkları puanlar arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı ilişki ve farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla ilköğretim kademesindeki DKAB öğretmenleri, ortaöğretim kademesindeki DKAB öğretmenlerine göre anlatım yöntemini daha çok kullanmaktadırlar.

### 3.6.6- DKAB Öğretmenlerinin Derste Öğrencinin Aktifliğine Dayanan Öğretim Yöntemlerine Yer Verme Durumları

TABLO 66. M30 FREKANS VE YÜZDELERİ

m30	f	Geçerli %	Yığılımlı %
Çok seyrek	5	3,2	3,2
Bazen	20	12,8	16,0
Çoğu zaman	87	55,8	71,8
Her zaman	44	28,2	100,0
Toplam	156	100,0	

Tablo 66'ya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %12,8'inin "bazen"; %55,8'inin "çoğu zaman"; %28,2'sinin ise "her zaman" derste öğrencinin aktifliğine dayanan öğretim yöntemlerine yer verdikleri görülmektedir.



Tablo 65’te DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %45’inin ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ile ders işledikleri görülmektedir. Bir araştırmada DKAB öğretmenlerinin anlatım yöntemini öğretmen merkezli olarak kullandıkları belirtilmiştir.<sup>146</sup> Tablo 66’da görülen %80’in üzerindeki öğrenci merkezli yöntemlere yer verme durumu, DKAB öğretmenlerinin bu yönde taşıdıkları bir niyet olarak yorumlanabilir.

### 3.6.7- DKAB Öğretmenlerinin Dersle İlgili Araç-Gereçleri Kullanma Durumları

**TABLO 67. M35 FREKANS VE YÜZDELERİ**

m35		f	Geçerli %	Yığılımlı %
	Hiçbir zaman	2	1,3	1,3
	Çok seyrek	6	3,8	5,1
	Bazen	27	17,3	22,4
	Çoğu zaman	88	56,4	78,8
	Her zaman	33	21,2	100,0
	Toplam	156	100,0	

Tablo 67’ye bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %17,3’ünün “bazen”; %56,4’ünün “çoğu zaman”; %21,2’sinin ise “her zaman” dersle ilgili araç-gereçleri kullandıkları görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin %17’si tarafından dersle ilgili araç-gereçlerinin bazen kullanılıyor olması ile anlatım yönteminin kullanılma sıklığı arasında bağlantı olduğu düşünülmektedir.

### 3.6.8- DKAB Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Alınan Ortalama Puanlar

**TABLO 68. ÖÖE ARİTMETİK ORTALAMASI**

Ööe	n= 156	Ööe Toplam Puan
Ortalama		27,4359
Ortalama Std. Hata		,23456
Std.Sapma		2,92967

<sup>146</sup> Ev, a.g.m., s. 117-118.

DKAB öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-12 arası düşük; 15-26 arası orta; 28,35 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin davranışların DKAB öğretmenleri tarafından “orta düzeyde” sergilendiği söylenebilir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

Ekler Tablo 77’de DKAB öğretmenlerinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin aldıkları ortalama puanların yığılımlı %’lerine bakıldığında %37,2’sinin “orta düzeyde” puanlar aldıkları; %50’sinin ise “yüksek düzeyde” puanlar aldıkları söylenebilir. Ayrıca 27 puan alan 20 kişi (%12,8) ara bölgede oldukları için yığılımlı %’lerde gösterilmemiştir. DKAB öğretmenlerinin yaklaşık %37’sinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin “orta düzeyde” puanlar alırken, %50’sinin “yüksek düzeyde” puanlar alması yukarıda belirtilen hipotezi “desteklemeyen” bulgulara işaret etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin aldıkları ortalama puanlarla cinsiyet değişkeni arasında bayan DKAB öğretmenleri lehine  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ilişki ve farklılık tespit edilmiştir.

Kıdem durumu, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, görev yapılan okul kademesi ve öğrenim durumu değişkenleri ile sınıfta öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin alınan ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

#### **4- DKAB ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLARI:**

Bu kısımda Sınıf Yönetimi yeterliklerinin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, görev süresi (mesleki kıdem), öğrenim düzeyi (yüksek lisans veya doktora yapma durumu), mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm ve görev yapılan okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir

ilişki ve farklılaşma gösterip göstermediklerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve bu yeterlikleri oluşturan alt boyutlarla (Fde boyutu hariç) cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ekler Tablo 85).

Eklerdeki Tablo 78 ve Tablo 79'daki verilere bakıldığında, DKAB öğretmenlerinin cinsiyetleri ile SY Y'nin bütününden alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.256$ ,  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre SY Y'nin bütününden aldıkları ortalama puanlara uygulanan "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre SY Y'nin bütünü için ( $t = 3,280$ )  $p < .001$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}} = 7,00229$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ppe alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.178$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Ppe alt boyutunda "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre ( $t = 2,322$ )  $p < .05$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}} = 1,03986$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

İde alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.197$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. İde alt boyutunda "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre ( $t = 2,498$ )  $p < .05$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}} = 2,22068$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Dde alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.220$ ,  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Dde alt boyutunda "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre ( $t = 2,795$ )  $p < .01$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}} = ,88480$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ske alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.161$ ,  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Ske alt boyutunda "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre ( $t = 2,020$ )  $p < .05$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}} = ,56780$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öoe alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin ( $r = -.235$ ,  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Öoe alt boyutunda "bağımsız

grup t-testi” sonuçlarına göre ( $t= 2,997$ )  $p<.01$  düzeyinde kızlar lehine ( $x_{\text{fark}}= 1,47702$ ) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Fde alt boyutundan alınan puanlarla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki ( $r= -,109$ ,  $p>.05$ ) bulunmamıştır. Fde alt boyutunda “bağımsız grup t-testi” sonuçlarında ( $t= 1,365$ ,  $p>.05$ ) kızlarla erkekler arasında ( $x_{\text{fark}}= ,46519$ ) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyetle ilgili bulgulara bir bütün olarak bakıldığında, Ppe alt boyutunda; İde alt boyutunda ve Ske alt boyutunda; “bağımsız grup t-testi” sonuçlarına göre  $p<.05$ ; Dde alt boyutunda ve Ööe alt boyutunda  $p<.01$  düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgulara göre bayan DKAB öğretmenlerinin SYY toplam, Ppe, İde, Ske, Dde ve Ööe puanları erkeklerden daha yüksektir. Fde alt boyutunda kızlar erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olmalarına rağmen cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Amerika ve İngiltere’de öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak yapılan araştırmalar kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik morallerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermiş, araştırmacılar kadınların yaşam biçiminin ve iş yönelimlerinin öğretmenlik mesleğine daha uygun olduğunu ileri sürmüşlerdir.<sup>147</sup>

Yukarıdaki bulgular, “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Kızlar erkeklerden daha yüksek puanlara sahiptirler.” hipotezini büyük oranda desteklemektedir.

Eklerdeki Tablo 80’e bakıldığında kıdemlere göre SYY toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 156,2778$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 148,6800$ ) almıştır.

Kıdemlerine göre Ppe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 20,6389$ ), en düşük ortalamayı 16-20 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 20,0800$ ) almıştır. İde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 60,6389$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl

---

<sup>147</sup> Mahmut Tezcan, **Eğitim Sosyolojisi**, Zirve Ofset, Ankara 1992, s. 271.

ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 57,5200$ ) almıştır. Dde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 1-5 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,1778$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 14,0000$ ) almıştır. Fde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 17,5278$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 16,9200$ ) almıştır. Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 16-20 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,2000$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 14,4800$ ) almıştır. Ööe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 27,7778$ ), en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri ( $x= 26,4400$ ) almıştır.

DKAB öğretmenlerinin kıdemleri ile SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında sadece Dde alt boyutunda ( $r= - ,172$ ,  $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ekler Tablo 81). Söz konusu ilişki negatif yönlü olduğu için DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça Dde alt boyutunda aldıkları puanların anlamlı olarak azaldığına işaret etmektedir. Dolayısıyla aşağıdaki hipotezi desteklemektedir.

Kıdemlerine göre SYY anketinin bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaların genel olarak 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenlerince alındığı, en düşük ortalamayı ise genel olarak 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenlerinin aldığı görülür. Benzer bir çalışmada “21 yıl ve üzeri kıdemdeki D.K.A.B. öğretmenlerinin çoğunluğunun, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına verdikleri tepkilerde, öğrencilerle olan sınıf içi iletişimlerinde, derslerde yardımcı materyal kullanmada ve öğrencileri tanımaya çalışmada diğer kıdemlere oranla daha olumsuz bir durum ortaya koydukları”<sup>148</sup> belirtilmiştir. Ayrıca Ghaith ve Yaghi tarafından yapılan bir araştırma kıdemli öğretmenlerin daha düşük öğretmen yeterliklerine sahip olduklarını göstermiştir.<sup>149</sup> Bununla beraber DKAB öğretmenlerinin kıdemlerine göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi”nde ise gruplar

---

<sup>148</sup> Uçar, **a.g.t.**, s. 243.

<sup>149</sup> Daugherty, **a.g.t.**, s. 19.

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır(Ekler Tablo 82). Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin artması ile toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.” hipotezini desteklemektedir.

Eklerdeki Tablo 83'e bakıldığında tahsil düzeylerine göre SYY toplam puan ortalamalarında Dok. devam eden ve Dok. bitiren gruplarda birer kişi olduğu görülür. Birer kişinin ilgili grubu temsil etmeyeceği varsayımından hareketle, tablolarda verilmekle beraber grupların karşılaştırılmasında ilgili gruplar dikkate alınmamıştır. Buna göre tahsil düzeylerine göre SYY toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x=157,4000$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x=150,8182$ ) almıştır. Daha önce yapılan bir araştırmada Lisansüstü öğrenim görmüş DKAB öğretmenlerinin, lisans mezunu olan DKAB öğretmenlerine göre sınıflarını yönetebilmede birçok açıdan daha iyi durumda oldukları belirtilmiştir.<sup>150</sup> İlgili araştırmadaki bu bulgu bizim araştırmamızdaki Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenlerinin aldıkları puanlarla uyum göstermektedir. Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenlerinin aldıkları puanların genel olarak Lisans mezunlarına ve Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenlerine göre düşük olması ise onların Lisansüstü öğrenim çalışmalarına yoğunlaşmalarıyla bağlantılandırılabilir.

Eklerdeki Tablo 83'e bakıldığında tahsil düzeylerine göre Ppe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x=20,7500$ ) alırken, en düşük ortalamayı Lisans mezunu DKAB öğretmenleri ( $x=20,1626$ ) almıştır. İde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x=60,4500$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x=58,0909$ ) almıştır. Dde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x=15,1500$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x=13,8182$ ) almıştır. Fde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x=17,5000$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x=16,7273$ )

---

<sup>150</sup> Uçar, **a.g.t.**, s. 243.

almıştır. Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 15,3000$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x= 14,7273$ ) almıştır. Öoe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Yük. Lis.'ı bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 28,2500$ ) alırken, en düşük ortalamayı Yük. Lis.'a devam eden DKAB öğretmenleri ( $x= 27,0909$ ) almıştır.

DKAB öğretmenlerinin tahsil durumları ile SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Ekler Tablo 84).

DKAB öğretmenlerinin tahsil durumlarına göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi”nde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Ekler Tablo 85). Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından tahsil düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezini *desteklememektedir*.

Eklerdeki Tablo 86'ya bakıldığında mezun oldukları fakültelere göre SYY toplam puan ortalamalarında İstanbul Üni. İlah. Fak., 19 Mayıs Üni. İlah. Fak., Erz. İslami İlimler Fak. ve Mar. Yük.İslam Ens.gruplarında birer kişi; Konya Yük.İslam Ens. grubunda ise iki kişi olduğu görülür. Bu sayıların ilgili grupları temsil etmeyeceği varsayımından hareketle, tablolarda verilmekle beraber grupların karşılaştırılmasında ilgili gruplar dikkate alınmamıştır. Buna göre mezun oldukları fakültelere göre SYY toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 165,0000$  ) alırken, en düşük ortalamayı İzmir Yük.İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 144,9167$ ) almıştır.

Eklerdeki Tablo 86'ya bakıldığında mezun oldukları fakültelere göre Fde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Kayseri Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 18,2000$ ) alırken, en düşük ortalamayı S.Demirel Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 15,6667$ ) almıştır. Ppe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Kayseri Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 22,2000$ ) alırken, en düşük ortalamayı İzmir Yük. İslam

Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 17,5000$ ) almıştır. İde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 62,6250$ ) alırken, en düşük ortalamayı Ankara Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 57,1538$ ) almıştır. Dde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 1,03510$ ) alırken, en düşük ortalamayı İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 2,13733$ ) almıştır. Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 15,8750$ ) alırken, en düşük ortalamayı İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 14,2500$ ) almıştır. Ööe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 30,3750$ ) alırken, en düşük ortalamayı İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri ( $x= 25,9167$ ) almıştır.

DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteler ile SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (Ekler Tablo 87).

DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültele göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında SYY'nin bütününde istatistiksel açıdan ( $F_{8,141} = 2,079$ )  $p<.05$  düzeyinde; Ppe ( $F_{8,141} = 3,213$ ) ve Dde ( $F_{8,141} = 3,037$ ) boyutlarında istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde ve Ööe ( $F_{8,141} = 2,000$ ) boyutunda  $p<.06$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mezun oldukları fakültele göre Toplam puan, Ppe, Dde ve Ööe alt boyutları dışında diğer alt boyutlarda (Fde, İde, Ske) DKAB öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Ekler Tablo 88).

Dolayısıyla bu sonuçlar, “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından mezun oldukları fakültele göre anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezini üç alt boyutta (Fde, İde, Ske) desteklemektedir.

Farklılığın hangi fakülteler arasında ortaya çıktığını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre toplam puanda anlamlı farklılığın, Atatürk Üni. İlah. Fak.'ni bitiren DKAB öğretmenleri ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren



DKAB öğretmenlerinin arasında olduğu; Ppe alt boyutunda anlamlı farklılığın, Marmara Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri; Kayseri Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri; Selçuk Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri; Atatürk Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri arasında olduğu; Dde alt boyutunda anlamlı farklılığın, Uludağ Üni. İlah. Fak. ile Atatürk Üni. İlah. Fak. bitiren DKAB öğretmenleri; DEÜ Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri; Atatürk Üni. İlah. Fak. ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri arasında olduğu; Öoe alt boyutunda anlamlı farklılığın, Atatürk Üni. İlah. Fak. bitiren DKAB öğretmenleri ile İzmir Yük. İslam Ens.'nü bitiren DKAB öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Eklerdeki Tablo 89'a bakıldığında bölümlerine göre SYY toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x=157,4783$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x=149,0667$ ) almıştır.

Tablo 90'da bölümlerine göre Fde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x=17,3913$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x=17,0667$ ) almıştır. Ppe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x=21,0870$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x=18,5333$ ) almıştır. İde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 60,0000$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x= 58,5333$ ) almıştır. Dde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,5652$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x= 14,0000$ ) almıştır. Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,4783$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x= 14,5333$ ) almıştır. Öoe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı DKAB bölümü mezunu

DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 27,9565$ ), en düşük ortalamayı İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri ( $x= 26,4000$ ) almıştır.

DKAB öğretmenlerinin bölümleri ile SY Y'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına arasında SY Y'nin bütününde ( $r= -,159$ ;  $p<.05$ ) düzeyinde; Ppe boyutunda ( $r= -,218$ ;  $p<.01$ ) düzeyinde; Dde boyutunda ( $r= -,207$ ;  $p<.01$ ) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Ekler Tablo 90).

DKAB öğretmenlerinin bölümlerine göre SY Y'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında Ppe ( $F_{2,153} = 4,213$ ) ve Dde ( $F_{2,153} = 3,420$ ) boyutlarında istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Ekler Tablo 91).

Farklılığın hangi bölümler arasında ortaya çıktığını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre (Ekler Tablo 92) Ppe ( $x_{\text{fark}} = 2,55362$ ) ve Dde ( $x_{\text{fark}} = 1,56522$ ) boyutlarında anlamlı farklılığın, DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri lehine, DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bölümlerine göre toplam puan ve diğer alt boyutlarda DKAB öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık vardır. DKAB bölümü mezunları daha yüksek puanlara sahiptirler.” hipotezini Ppe ve Dde alt boyutları için desteklemekte; DKAB bölümü mezunları daha yüksek puanlara sahip olmalarına rağmen toplam puan ve diğer alt boyutlarda desteklememektedir.

Eklerdeki Tablo 93'e bakıldığında görev yaptıkları okul kademesine göre SY Y toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 156,4000$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 151,2121$ ) almıştır. Fde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 17,8000$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 16,6061$ ) almıştır. Ppe toplam puan

ortalamları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 20,2667$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 20,1212$ ) almıştır. İde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 60,4667$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 58,5455$ ) almıştır. Dde toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı ilköğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,0185$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 14,0909$ ) almıştır. Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 15,1333$ ), en düşük ortalamayı ilköğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 14,8889$ ) almıştır.

Görev yaptıkları okul kademesine göre Ske toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken, en düşük ortalamayı ilköğretime giren DKAB öğretmenleri almıştır. Süre kullanımında, öğretmenin yöntem çeşitliliğine gitmesi, anlatım yönteminin dışında yöntemler kullanması veya müfredatın yoğunluğu gibi süre kullanımına etki eden birden çok etken vardır. Dolayısıyla bu etkenlerin dikkate alınarak ilgili bulgunun daha anlamlı hale getirilmesi yolunda çalışmalar yapılmalıdır.

Eklerdeki Tablo 93'e bakıldığında görev yaptıkları okul kademesine göre Öoe toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri alırken ( $x= 27,9333$ ), en düşük ortalamayı ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri ( $x= 26,9394$ ) almıştır.

DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okul kademesi ile SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmemiştir (Ekler Tablo 94).

DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan "tek yönlü varyans analizi" sonuçlarında, Dde ( $F_{2,153} = 3,181$ ) boyutunda istatistiksel açıdan  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Ekler Tablo 95).

Farklılığın hangi okul kademeleri arasında ortaya çıktığını tespit etmek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre (Ekler Tablo 96) anlamlı farklılığın ( $x_{\text{fark}} = ,92761$ ), ilköğretime giren DKAB öğretmenleri lehine, ilköğretime giren DKAB öğretmenleri ile ortaöğretime giren DKAB öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Görev yaptıkları okul kademesine göre Dde dışındaki diğer alt boyutlarda ve toplam puanda DKAB öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık vardır. İlköğretim sınıflarına giren DKAB öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptirler.” hipotezini sadece Dde boyutunda desteklemekte; diğer alt boyutlarda ve toplam puanda desteklememektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 1. SONUÇ

Araştırma, giriş kısmını takip eden üç ana bölümden oluşmaktadır. Giriş'te araştırmanın yapılmasını gerektiren problem durumu ortaya konulmuş, araştırmada kullanılan yöntem açıklanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Birinci bölümde, kuramsal çerçeve ortaya konulmuş, kavram ve terimler açıklanmış ve kuramsal tartışmaya yer verilmiştir.

İkinci bölümde, örneklemin anketin bütününden, alt boyutlarından ve maddelerinden aldıkları puanların geçerlik ve güvenilirlik bulguları ile değerlendirme çalışmasına ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm, değerlendirme çalışmasına yönelik sonuçların ortaya konularak, gerekli önerilerin yapılması ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır.

İlgili literatür tarandıktan sonra sınıf yönetimi yeterliklerinin altı boyutlu olduğu teorik alt yapısı üzerine kurulan anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 206 DKAB öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik çalışmasında, SY Y anketinin bütünü ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişki düzeyi Person Momentler Çarpım Korelasyonu ile istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre, anket içinde yer alan alt boyutlar ve içerdikleri madde sayıları sırasıyla, sınıf

ortamının fiziksel düzeni (4), plan- program etkinlikleri (5), sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi (14), davranış düzenleme (4), süre kullanımı (4) ve öğretme-öğrenme süreci (7)'dir. Benzer çalışmalara bakıldığında yukarıdaki boyutlar “*sınıf yönetimin boyutları*”<sup>151</sup> olarak sayılmakla birlikte benzer çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin,<sup>152</sup> sınıf yönetimini eğitimin, insanların ve davranışların yönetilmesi şeklinde üç boyutlu olarak ele aldığı görülür. SY Y anketi, benzer sınıf yönetimi niteliklerini ölçmekle beraber, literatürde belirtilen alt boyutları daha çok kapsar niteliktedir.

Hem geçerlik çalışmasında hem de değerlendirme çalışmasında “*süre kullanımı*” alt boyutunun anketin bütünü ve alt boyutları ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak  $p < .01$  düzeyinde anlamlı fakat yüksek değildir. Bu durum alt boyutun ölçmek istediği özelliği tam olarak ölçemeyeceği anlamını taşımakta fakat boyutun madde kalan korelasyonunun bireyleri iyi derecede ayırt edecek kadar yüksek olması, boyutun ankette kalmasını gerektirmiştir.

İlgili kaynaklar incelendiğinde, yukarıda belirtilen sınıf yönetimi boyutlarını içeren bir sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğine rastlanmamıştır. Bundan dolayı ortaya çıkan sonuçlarla böyle bir ölçeğin ortaya çıkardığı sonuçlar ve yapılan çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılamamıştır. Bu araştırma ile bundan sonra yapılacak olan ve belirtilen sınıf yönetimi boyutlarını içeren çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılabilecektir.

İkinci bölümde yer alan değerlendirme çalışmasında, anketten alınan genel toplam puan ve alt boyut toplam puanlarına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını görmek için yapılan “*bağımsız gruplar için t-testi*” sonuçları, t-değerlerinin anketten alınan genel toplam puanlar ve 6 alt boyuta ait toplam puanlar için  $p < .001$  düzeyinde anlamlı (t değerleri Tablo 17’de verilmiştir); anketteki 38 maddenin her birinin ortalamaları için, 37 maddede  $p < .001$  düzeyinde ve 1 maddede ise  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (t değerleri Tablo 18’de verilmiştir). Dolayısıyla bu sonuç, anketin toplam puanının, alt boyutlarının ve maddelerinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

<sup>151</sup> Başar, **a.g.e.**, s. 13-14; Ağaoglu, **a.g.b.**, s. 7-8; Erdoğan, **a.g.e.**, s. 12, Tutkun, **a.g.m.**, s. 137; Durmuş, Başak, **a.g.b.**, s. 110-111; Arı, Deniz, **a.g.e.**, s. 11; Çelik, **a.g.e.**, s. 8; Çalık, **a.g.m.**, s. 1.; Güneş, **a.g.e.**, s. 10-12.

<sup>152</sup> Jackson, **a.g.t.**, s. 58-59.

Anketteki 38 maddeye ait alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ,901; Sperman-Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı ise ,879 olarak ortaya çıkmıştır (Correlation Between Forms:  $r_s = ,784$ ;  $p < .01$ ). Bu bulgulardan hareketle anket, ölçmek istediği nitelikleri ölçebilecek nitelikleri taşıyan geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır.

SY Y anketinden alınan toplam puan aritmetik ortalamasına göre DKAB öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından “yüksek düzeyde yeterli” olarak algılamaktadırlar ( $x = 153,8910$ ). Söz konusu yeterlik algı düzeyi, sınıf yönetimi boyutunu da içeren öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili bir araştırmanın<sup>153</sup> verileriyle uyum göstermektedir. İlgili araştırmada öğretmenler kendilerini sahip olmaları gereken nitelikler konusunda ideale yakın görürken, araştırmaya katılan diğer gruplar onların yeterince donanımlı olmadıklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan yeterlik düzeyi, “DKAB öğretmenleri kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar.” hipotezini destekler niteliktedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin aldıkları ortalama puanları 17,2115’tir. Buna göre fiziksel düzen ile ilgili davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından “yüksek düzeyde” sergilenmektedir. Örneklemin %83,9’u “yüksek düzeyde” puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin plan- program etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-9 arası düşük; 11-18 arası orta; 20 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin plan- program etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanları 20,2’dir. Buna göre plan- program etkinliklerine ilişkin davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından “yüksek düzeyde” sergilenmektedir. Örneklemin %63,5’i “yüksek düzeyde” puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç

---

<sup>153</sup> Geban vd., a.g.e.

“DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin plan- program etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinliklere ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-25 arası düşük; 30-52 arası orta; 56 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinliklere ilişkin aldıkları ortalama puanları 59,2115'tir. Buna göre sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından “yüksek düzeyde” sergilenmektedir. Örneklemin %73,6'sı “yüksek düzeyde” puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç, “DKAB öğretmenlerinin sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikleri yüksek düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin aldıkları ortalama puanları 14,8'dir. Buna göre sınıfta davranış düzenleme etkinliklerine ilişkin davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından “orta düzeyde” sergilenmektedir. Örneklemin %42,3'ü “orta düzeyde”; %39,7'si ise “yüksek düzeyde” puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin davranış düzenlemeye ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-7 arası düşük; 9-14 arası orta; 16 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin aldıkları ortalama puanları 14,9'dur. Buna göre sınıfta süre kullanımına ilişkin davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından “orta düzeyde” sergilenmektedir. Örneklemin %42,3'ü “orta düzeyde”; %34'ü ise “yüksek düzeyde” puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenlerinin süre kullanımına ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidirler.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin aldıkları ortalama puanların değerlendirilmesinde 0-12 arası düşük; 15-26 arası orta; 28,35 ve üzeri yüksek olarak kabul edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin öğretme ve



öğrenme sürecine ilişkin aldıkları ortalama puanları 27,4'tür. Ortalama puanların yüksek düzeye yakın olması DKAB öğretmenlerinin kendileri ile ilgili olumlu algılarına işaret etmektedir. Buna göre sınıfta öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin davranışlar DKAB öğretmenleri tarafından "orta düzeyde" sergilenmektedir. Örneklemin %37,2'si "orta düzeyde"; %50'si ise "yüksek düzeyde" puanlar almıştır. Dolayısıyla bu sonuç "DKAB öğretmenlerinin öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin etkinlikleri orta düzeyde yeterlidir." hipotezini destekleyen ve *desteklemeyen* bulgulara işaret etmektedir.

DKAB öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve bu yeterlikleri oluşturan alt boyutlarla (Fde boyutu dışında) cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki ve farklılık bulunmuştur.

DKAB öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ve ortalamalarına uygulanan "bağımsız grup t-testi" sonuçlarına göre SYY'nin bütünü için  $p < .001$ ; Dde ve Ööe alt boyutlarında  $p < .01$  düzeyinde; Ppe, İde ve Ske alt boyutlarında  $p < .05$  düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre bayan DKAB öğretmenlerinin toplam puanları erkeklerden daha yüksektir. Bayan DKAB öğretmenleri, genel olarak kendilerini sınıf yönetimi yeterlikleri açısından erkeklere göre daha yüksek yeterlik düzeyinde algılamaktadırlar. Bununla beraber benzer çalışmalarda sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermesi konusunda kesin yargılara varılabilecek sonuçlara rastlanmamıştır.

Dolayısıyla bu sonuç "DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Kızlar erkeklerden daha yüksek puanlara sahiptirler." hipotezini büyük oranda desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin kıdemlere göre SYY toplam puan ortalamaları arasında en yüksek ortalamayı 11-15 yıl arası kıdeme sahip DKAB öğretmenleri alırken, en düşük ortalamayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip DKAB öğretmenleri almıştır.

DKAB öğretmenlerinin kıdemleri ile SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında sadece Dde alt boyutunda ( $r = -.172$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu ilişki negatif yönlü olduğu

için DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça Dde alt boyutunda aldıkları puanların anlamlı olarak azaldığına işaret etmektedir. SYY'nin bütünü ve Dde hariç diğer alt boyutlara ait sonuçlar büyük oranda “DKAB öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.” hipotezini desteklemektedir.

DKAB öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi”nde ise gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır.” hipotezini *desteklememektedir*.

DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre SYY'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında SYY'nin bütününde istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde; Ööe boyutunda  $p < .06$  düzeyinde; Ppe ve Dde boyutlarında istatistiksel açıdan  $p < .01$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mezun oldukları fakültelere göre Toplam puan, Ppe, Dde ve Ööe alt boyutları dışında diğer alt boyutlarda DKAB öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Dolayısıyla bu sonuçlar, “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir farklılık yoktur.” hipotezini üç alt boyutta (Fde, İde, Ske) desteklemekte; toplam puan ve diğer alt boyutlarda *desteklememektedir*.

Bölümlerine göre SYY anketinin bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaların genel olarak DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenlerince alındığı, en düşük ortalamayı ise genel olarak İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenlerinin aldığı görülür. İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü programından mezun olan ve programdaki Sınıf Yönetimi dersini de alan DKAB öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olması, DKAB öğretmenlerin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan söz konusu ihtisaslaşmanın en azından öğretmenlerin kendilerini algılayışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

DKAB öğretmenlerinin bölümlerine göre SY Y'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında Ppe ve Dde boyutlarında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılığın, DKAB bölümü mezunu DKAB öğretmenleri ile İlahiyat Fak. öncesi mezun olan DKAB öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık vardır. DKAB bölümü mezunları daha yüksek puanlara sahiptirler.” hipotezini Ppe ve Dde alt boyutları için desteklemekte; DKAB bölümü mezunları daha yüksek puanlara sahip olmalarına rağmen toplam puan ve diğer alt boyutlarda *desteklememektedir*.

Görev yaptıkları okul kademesine göre SY Y anketinin bütününe ve alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalamaların genel olarak hem ilköğretime hem de ortaöğretime giren DKAB öğretmenlerince alındığı, en düşük ortalamayı ise genel olarak ortaöğretime giren DKAB öğretmenlerinin aldığı görülür.

DKAB öğretmenlerinin görev yaptıkları okul kademesine göre SY Y'nin bütününden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına uygulanan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında, Dde boyutlarında istatistiksel açıdan  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre farklılığın, ilköğretim kademesinde görev yapan DKAB öğretmenleri ile ortaöğretim kademesinde görev yapan DKAB öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

Görev yaptıkları okul kademesine göre Dde boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda ve toplam puanda DKAB öğretmenleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla bu sonuç “DKAB öğretmenleri arasında sınıf yönetimi yeterlikleri açısından Görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık vardır. İlköğretim sınıflarına giren DKAB öğretmenleri daha yüksek puanlara sahiptirler.” hipotezini sadece Dde boyutunda desteklemekte; diğer alt boyutlarda ve toplam puanda *desteklememektedir*.

Hipotezin bu şekilde kurulmasında DKAB bölümü mezunlarının ilköğretim sınıflarında görevlendirilmeleri ve onların sınıf yönetimi yeterliklerinden daha

yüksek puanlar alacakları yönündeki beklenti etkili olmuştur. Toplam puanlara ve alt boyut toplam puanlarına bakıldığında genel olarak ilköğretime giren DKAB öğretmenleri ortaöğretime giren DKAB öğretmenlerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Fakat bu puanlar istatistiksel açıdan anlamlı olmamış, dolayısıyla hipotezin desteklenmemesinde etkili olmuştur.

## **2. ÖNERİLER**

Araştırmanın bu kısmında değerlendirme çalışması sonucu elde edilen bulgulara dayanılarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın ulaştığı sonuçların daha anlamlı hale gelmesini sağlayacak araştırma konuları hakkındaki öneriler de belirtilmiştir.

1. SYE anketinin mevcut şeklinde bazı düzeltmelere gidilerek, anketin geçerlik ve güvenilirliğini arttıracak farklı istatistiksel tekniklerin de kullanıldığı yeni çalışmaların yapılması anketi daha geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı haline getirecektir.

2. Süre kullanımı alt boyutunun anketin bütünü ve alt boyutları ile arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olmakla beraber düşük çıkması, bu alt boyutla ilgili ek çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

3. SYE anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı zamanlarda, farklı örneklerle tekrar edilmelidir.

4. Sınıf yönetimi yeterliklerini, belirtilen alt boyutlarıyla ölçebilecek araçların geliştirilmesine devam edilmelidir. Böylece farklı ölçeklerden elde edilen aynı boyutlara ilişkin sonuçlar arasında daha sağlıklı karşılaştırmalar yapılabilecektir.

5. Sınıf yönetimi yeterlikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarının felsefi ve psikolojik temelleri arasındaki ilişkilerin sınanmasını sağlayacak çalışmaların ortaya konulması gerekmektedir. Bu konuda ilgili bakış açılarını yansıtan davranışları içeren ifadeler kullanılarak geliştirilecek ölçme araçlarına ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6. Cinsiyet faktörünün sınıf yönetimi yeterlikleri üzerindeki etkisinin objektif olarak ortaya konulmasını sağlayacak araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

7. DKAB öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterlikleri ile diğerk branşlarda çalışan öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf yönetimi yeterliklerinin kapsamlı olarak karşılaştırıldığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

8. Araştırmada sınıf yönetimi yeterlikleri literatür taraması ve uzmanların görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda yeterliklerin belirlenmesi aşamasında eğitim alanıyla ilgili olan öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, il-ile millî eğitim müdürleri, müfettişler, öğrenci velileri, akademisyenler vb. grupların da görüşlerinin alınmasının daha faydalı olacağı düşünölmektedir.

9. Sınıf Yönetimi dersini alan DKAB öğretmenlerinin kendileri ile ilgili daha olumlu algılara sahip oldukları görölmektedir. Dolayısıyla ilgili dersin hizmet içi eğitim kurslarının içeriğinin hazırlanmasında dikkate alınması, öğretmenleri sınıf ortamının değişen koşullarında daha etkili ve verimli hale getirecektir.

## KAYNAKLAR

### TEZLER

- ASRİ, Safinaz., **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri (Göller Bölgesi Örneği)**, Süleyman Demirel Üni. SBE, Yayınlanmamış Yük. Lisans Tezi, Isparta 2005.
- DAĞDELEN, Ömer; **İlk Öğretim Öğrencilerinin Sınıf-İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması**, Y.Lisans Tezi Ankara 1999.
- DAUGHERTY, Stacy Guzzetta., **Teacher Efficacy And Its Relation To Teachers' Behaviors In The Classroom**, A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, University of Houston, May 2005.
- DENİZ, Levent., **Bilgisayar Tutum Ölçeği (BTÖ-M)'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Bir Uygulama**, Marmara Üni. SBE, Yayınlanmamış Dok. Tezi, İstanbul 1994.
- EROL, Zübeyde., **Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- JACKSON, Diane Robinson., **An Exploration of the Relationship Between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles In Urban Middle Schools**, A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, Wayne State University, Detroit, Michigan 2005.
- KARAKOÇ, Hasan Sebai; **Çanakkale İli İlk Öğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri.**, Y. Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniv., 1998.
- KRUGER, Tamara M., **The Thinking Adolescent: How Classroom Management Affects Higher Level Thinking**,

A thesis for the degree master of arts in education, The faculty of Pacific Lutheran University 2004.

MELBY, Lynn Cluida.,

**Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion and Strategy Usage Associated with Externalizing Student Behavior**, A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education, University of California, Los Angeles 1995.

ÖZTÜRK, Necla.,

**Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri**, Y. Lisans Tezi, Ankara 2001.

PARKER, David Anthony.,

**Classroom Management Styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers**, A dissertation for the degree of doctor of philosophy, The University of Southern, Mississippi May 2002.

ŞENDUR, Emine Pınar.,

**Sınıf Atmosferi ve Öğrenci Güdüsü**, Dokuz Eylül Üniv.,Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi, İzmir 1999.

UÇAR, Recep.,

**İlköğretim Okulları II. Kademedeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Kayseri İl Merkezi Örneği)**, Erciyes Üniversitesi SBE, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri 2004.

ÜLDAŞ, İpek.,

**Öğretmen ve Öğrtmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ-Ö)'nin Geliştirilmesi ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme**, Marmara Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yük. Lis. Tezi, İstanbul 2005.

WHITE, Michael DeCarlo.,

**Classroom Management At Crenshaw High School**, A dissertation for the degree of Doctor of Education In Organizational Leadership, Pepperdine University, January 2004.

## KİTAPLAR

- ALKAN, Cevat., **Eğitim Ortamları**, A.Ü.E.F. Yay. No: 55, Ankara 1979.
- ARENDS, Richard I., **Learning to Teach**, McGraw-Hill Companies, 6th edition, New York 2003.
- ARI, Ramazan., M. Engin Deniz, **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2006.
- ASHTON, Patricia T., Rodman B. Webb., **Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement**, Longman, London and New York 1986.
- AYDIN, Ayhan., **Sınıf Yönetimi**, Alfa Yayınları, Geliştirilmiş 3. Baskı, İstanbul 2000.
- BACANLI, Hasan., **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel yayınları. 8. Baskı, Ankara 2004.
- BALCI, Ali., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, PegemA Yayınları, 4. Baskı, Ankara 2004.
- BALOĞLU, Nuri., **Etkili Sınıf Yönetimi**, Baran Ofset, Ankara 2001.
- BAŞAR, Hüseyin., **Sınıf Yönetimi**, MEB Yayınları: 3390, İstanbul 1999.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem., **Eğitim Yönetimi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1983.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit., **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşıoğlu Yayınevi, 3. Basım, Ankara 1983.
- BURSALIOĞLU, Ziya., **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, II. Baskı. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:93, Ankara 1981.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş., Muammer C. Muşta, Hasan Yılmaz, Önder Pilten, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)**, Mikro Yayınları, Konya 1988.
- CELEP, Cevat., **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Anı Yay., Ankara 2000.



- ÇELİK, Vehbi., **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yay. Dağ., 2. Baskı, Ankara 2003.
- DOĞAN, Recai., Cemal Tosun, **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, PegemA Yay., Ankara 2002.
- DOĞAN, Recai., Cemal Tosun, **İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflar İçin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Özel Öğretim Yöntemleri**, PegemA Yay., Ankara 2003.
- DREİKUS, R., B. B. Grunwald, F. C. Pepper, **Maintaining sanity in the classroom, Classroom management techniques**, 2nd ed.,DC: Taylor and Francis, Washington 1998.
- ERDEN, Münire., **Sınıf Yönetimi**, Epsilon Yayınları, İstanbul 2005.
- ERDOĞAN, İrfan., **Araştırma Dizaynı ve İstatistiksel Teknikler**, Emel Matbaası, Ankara 1998.
- ERDOĞAN, İrfan., **Sınıf Yönetimi- Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları**, Sistem Yayıncılık, 7.Baskı, İstanbul 2003.
- ERTÜRK, Selahattin., **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelken Tepe Yayınları, Ankara 1986.
- FİDAN, Nurettin., Münire Erden, **Eğitim Bilimine Giriş**, Repa Eğitim Yayınları: 1, Ankara, b.t.y.
- FİDAN, Nurettin., **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1986.
- GLASSER, William., **Kaliteli Eğitimde Öğretmen**, çev. Ulaş Kaplan, Beyaz yayınları, İstanbul 2000.
- GLASSER, William., **Okulda Kaliteli Eğitim**, çev. Ulaş Kaplan, Beyaz yayınları, İstanbul 1999.
- GORDON, Thomas., **E.Ö.E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, çev. Emel Aksay, Sistem yayıncılık, 15. Baskı, İstanbul 2003.
- GÖZÜTOK, F. Dilek., **Öğretmenliğimi Geliştiriyorum**, Siyasal Kitabevi, Ankara 2000.

- GÜRKAN, Tanju., Erten Gökçe, **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**, Siyasal Kitabevi, Ankara 1999.
- GÜRSAKAL, Nemci., **Bilgisayar Uygulamalı İstatistik I**, Alfa Yayınları, İstanbul 2001.
- HELVACI, Akif., **Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yöntem ve Süreçler**, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2005.
- İLGAR, Lütfü., **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Bas. Yay. Dağ., İstanbul 2000.
- JONES, Vernon F., Lousie S. Jones, **Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Promlems**, Allyn&Bacon, 6th Edition, Boston 2000.
- KOHN, Alfie., **Beyond Discipline: From Compliance to Community**, VA: ASCD, 1996.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla., **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı, Ankara 2004.
- LEMLECH, Johanna Kasin., **Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers**, Waveland Press, 3rd Revised Edition, 1998.
- MEB, **TEDEP Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü**, Ankara 2005.
- MEHMEDOĞLU, Yurdağül., **Erişkin Bireyin Kendilik Bilinci ve Din Eğitimi**, Rağbet Yay., İstanbul 2001.
- MOORE, Kenneth D., **Öğretim Becerileri**, çev. Nizamettin Kaya, ed. Ersin Altıntaş, b.t.y.
- ÖZYURT, Selahattin., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Değişim yayınları, Adapazarı 1999.
- PARLATIR, İsmail., vd, **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, 9. Baskı, Ankara 1998.

- SANFORD, J.P., E.T. Emmer, **Understanding Classroom Management An Observation Guide**, Allyn and Bacon, Boston 1988.
- SEYİDOĞLU, Halil., **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, Kurtiş Matbaası, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul 2000.
- SÖNMEZ, Veysel., **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara 1994.
- SPİGEL, Murray R., **İstatistik**, çev. Aydın Ayaydın vd., Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul 1995.
- SÜMBÜLOĞLU, Kadir., Vildan Sümbüloğlu, **Biyoistatistik**, Hatiboğlu Yayınları, 10. Baskı, Ankara 2002.
- TEZCAN, Mahmut., **Eğitim Sosyolojisi**, Zirve Ofset, Ankara 1992.
- TOPRAKÇI, Erdal., **Sınıf Örgütünün Yönetimi**, Ütopya Yayınları, Ankara 2002, s. 16.
- TOSUN, Ülkü., **Onurlu Disiplin**, Beyaz Yayınları, İstanbul 2002.
- VARIŞ, Fatma., **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**, A.Ü.E.B.F. Yayınları No:157, Ankara 1988.
- WONG, Harry K., Rosemary T. Wong, **The First Days Of School: How To Be An Effective Teacher**, Harry K. Wong Publications, Pap/Cdr edition, July 2004.
- YILMAN, Mustafa., **Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri**, Türkiye Milli Kültür Vakfı No: 4, İstanbul 1992.
- YÖK, **MEGP, Sınıf Öğretmenliği İçin Eğitim Programı Taslağı**, Ankara 1996.
- YÖK, **Fakülte-Okul İşbirliği**, Ankara 1998.

#### MAKALELER

- AĞAOĞLU, Esmahan., “Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular”, **Sınıf Yönetimi**, Ed. Zeki Kaya, PegemA Yayıncılık, 4. Baskı, Ankara 2004,ss. 3–17.
- AKSOY, Naciye., “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar”, **Kuram ve**

- Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 25, 2001, ss. 9–20.
- ALBAYRAK, Ali Sait., “Verilerin Düzenlenmesi ve Gösterimi” **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ed. Şeref Kalaycı, Asil Yay. Dağ., 2. Baskı, Ankara 2006, ss. 3-47.
- ASTHON, Patricia., “Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education”, **Journal of Teacher Education**, 1984, 35, 5, ss. 28–32.
- ATICI, Meral., “Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 28, 2001, ss. 483–499.
- BALCI, Ali., “Yeni Paradigmalar Işığında Türkiye’de Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi”, **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Düzenleme Kurulu: Halil Etyemez v.d., Eğitim-Bir-Sen Yay.: 16, Ankara 2007, ss. 249–267.
- BANDURA, Albert., “Self-efficacy Mechanism In Human Agency”, **American Psychologist**, 1982, 37, ss. 122–147.
- BAYRAKTAR, Emel., “Eğitimin Niteliğini Etkilemesi Bakımından Eğitim Ortamını Oluşturan Öğeler”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Ed. İlhami Fındıkçı, Kültür Koleji Yay. No: 1, İstanbul 1991, ss. 192-195.
- BULUC, Bekir., “An Analysis of Classroom Rules In Secondary Schools In Turkey”, **Educational Research Quarterly**, , Vol. 29, Issue 3, 2006, ss. 30–51.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener., “Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 32, Güz 2002, ss. 470–483.
- ÇALIK, Temel., “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri”, **Sınıf Yönetimi**, Ed. Leyla Küçükahmet, Nobel Yay. Dağ., Ankara 2004, ss. 1- 9.

- DEMOLİN, Donald F., “Re-conceptualizing The Self Efficacy Paradigm: Analysis of Eight-year Study”, **Education**, 1993.
- DENHAM, Carolyn H., Joan J. Michael, “Teacher’ Sense of Efficacy: A Definition of The Costruct and A Model for Further Reseach”, **Educational Research Quartely**, 1981.
- DOYLE, Walter., “Classroom Organization and Management”, **Handbook of Research on Teaching**, Ed. MC Wittrock, Macmillan, 3rd edition, NewYork 1986, ss. 392–431.
- DURMUŞ, Alpaslan., Ayhan Başak, “Sınıf Yönetimi”, **Kara Tahtayı Aşmak Öğrenci Merkezli Öğretmenlik**, Ed. Hatice Işılak, Alpaslan Durmuş, Kaknüs Yayınları, İstanbul 2004.
- EV, Halit., “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yöntemler Konusundaki Yeterlilikleri ile İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı – I**, Yayına Haz. Z. Şeyma Arslan, Dem Yay., İstanbul 2004, ss. 95–118.
- ESKİCUMALI, Ahmet., “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ed.Yüksel Özden, PegemA Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2002.
- EMMER, Edmund T., Carolyn M. Evertson, “Synthesis of Research On Classroom Management”, **Educational Leadership**, Research Information Service ASCD, January 1981, ss. 342–347.
- EMMER, Edmund T., Julia Hickman, “Teacher Efficacy In Classroom Management and Discipline”, **Educational and Psychological Measurement**, 51, 3, 1991, ss. 755–765.
- GEBAN, Ö., F. F. Çiçek, S. Başaran, A. Demirbaş ve C. Maden, **21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili**, EARGED, Milli Eğitim Basım Evi, Ankara 2001.
- GÜVEN, Semra., Mustafa Akdağ, “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Algıları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 29, ss. 69–80.

- JONES, Vernon F., “Classroom Management”, **Handbook of research on teacher education**, Ed. J. Sikula, T. Buttery, and E. Guiton, Simon & Schuster., 2nd edition., New York 1996, ss. 503–521.
- KEYİFLİ, Şükrü., “İlköğretim DKAB Öğretmenliği Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Öncesi Mesleğe Hazırlık Durumları ile İlgili Bir Araştırma (D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Örneği)”, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Çalışma Toplantısı – I**, Yayına Haz. Z. Şeyma Arslan, Dem Yay., İstanbul 2004, ss. 132–166.
- MAHİROĞLU, Ahmet., “Öğretmen Yeterlilikleri Bakımından Eğitim Fakültelerinin Öğrencilerini Yetiştirme Düzeyleri”, **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi: Bildiriler, Cilt-I**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2004, ss. 435-465.
- MAHİROĞLU, Ahmet., “Sınıf Yönetimi”, **Eğitim Dergisi**, Milli Eğitim Basımevi, S. 4, Ankara 1993, ss. 71–80.
- MALMGREN, Kimber W., Beverly J. Trezek, and Peter V. Paul, “Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom”, **The Clearing House**, Vol. 79, No. 1, Heldref Publications, September/October 2005.
- MARTİN, M., B. Norwich, “The Integration of Research Findings On Classroom Management Into A Program for Use In Teacher Education”, **British Educational Research Journal**, 17, 4, ss. 333-351, s. 333-334.
- MARZANO, Robert J., Jana S. Marjano, Debra. J. Pickering, “Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher”, **Educational Leadership**, ASCD, Alexandria-Virginia 2003, ss. 1–11.
- MARZANO, Robert J., Jana S. Marjano, “The Key to Classroom Management”, **Educational Leadership**, ASCD, September 2003.

- ÖK, Muharrem., vd, “İlköğretimde Öğretmen–Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, **Milli Eğitim**, S. 145, Ankara 2000, ss. 20–23.
- SARITAŞ, Mustafa., “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme”, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ed: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayınları, 3. Baskı, Ankara 2003, ss. 44- 84.
- SEFEROĞLU, Süleyman Sadi., “Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004.
- ŞAHİN, Ali Ekber., “Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004.
- TAN, Hasan., “Türk Eğitiminde Kalite Sorunu”, **M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, S. 1, 1989.
- TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü., “Sınıf Yönetimi”, **Çağdaş Eğitim**, 28, 301, 2003, ss. 1-6.
- TERTEMİZ, Neşe., “Sınıf Yönetimi ve Disiplin”, **Sınıf Yönetimi**, Nobel Yayınları, 6. Baskı, Ankara 2004.
- TOPBAŞ, Veli., Ali Rıza Erdem, “Stajyer Öğrencilerin Uygulamada Matematik Ders İşleniş Basamağında Gösterdikleri Davranışların 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri**, S. 6, 1998, ss. 77–86.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan., Anita Woolfolk Hoy, “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure”, **Review of Educational Research**, 1998, 68, 2, ss. 202–248.
- TUTKUN, Ömer F., “Sınıfta Yerleşim Düzeni”, **Sınıf Yönetimi**, Ed. Zeki Kaya, PegemA Yayınları, 4. Baskı, Ankara 2004, ss. 131–154.
- ÜNAL, Semra., “Eğitim ve Öğretimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü”, **Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**, Kültür Koleji Yay. No: 1, İstanbul 1991, ss. 235–237.

WANG, Margaret C., Geneva D. Haertel, Herbert J. Walberg, “Toward A Knowledge Base for School Learning”, **Review of Educational Research**, 63, 3, 1993, ss. 249–294.

WOOLFOLK, Anita E., Wayne K. Hoy, “Prospective Teachers’ Sense of Efficacy and Beliefs About Control”, **Journal of Educational Psychology**, 1990, 82, 1, ss. 81–91.

YILMAZ, Miraç., Pınar Köseoğlu, Cem Gerçek, Hâluk Soran , “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 58, Aralık 2004.



## EKLER

### DKAB ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ İLE İLGİLİ TABLOLAR:

Bu kısımda Sınıf Yönetimi Yeterlikleri anketinin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanlarının dağılımı ve bu puanların cinsiyet, görev süresi (mesleki kıdem), tahsil düzeyi (yüksek lisans veya doktora yapma durumu), mezun olunan fakülte, mezun olunan bölüm ve girilen öğretim düzeyi değişkenlerinde ilişki ve farklılaşma düzeylerini gösteren tablolara yer verilmiştir.

**TABLO 69. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ALT %27 VE ÜST %27'LİK BAĞIMSIZ GRUPLARA AİT TANIMLAYICI VERİLER**

	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	OSH
m1	1,00	54	4,1111	,63444	,08634
	2,00	54	4,6296	,52472	,07141
m2	1,00	54	3,5370	,77003	,10479
	2,00	54	4,2778	,65637	,08932
m3	1,00	54	4,1111	,76889	,10463
	2,00	54	4,7407	,48312	,06574
m4	1,00	54	4,0185	,71350	,09710
	2,00	54	4,6852	,54337	,07394
m5	1,00	54	3,5000	,92655	,12609
	2,00	54	4,4444	,63444	,08634
m6	1,00	54	2,4630	1,04092	,14165
	2,00	54	2,1481	1,23483	,16804
m7	1,00	54	3,9074	,85271	,11604
	2,00	54	4,6296	,62333	,08482
m8	1,00	54	3,7222	,95989	,13062
	2,00	54	4,6852	,50746	,06906
m9	1,00	54	3,7222	,71154	,09683
	2,00	54	4,5741	,53560	,07289
m10	1,00	54	3,3889	,85598	,11648
	2,00	54	4,3519	,87216	,11869
m11	1,00	54	3,9259	,72299	,09839
	2,00	54	4,8333	,42337	,05761
m12	1,00	54	3,7407	,61996	,08437
	2,00	54	4,7037	,46091	,06272
m13	1,00	54	3,7593	,84530	,11503
	2,00	54	4,5370	,74512	,10140
m14	1,00	54	3,3704	,85332	,11612
	2,00	54	4,4444	,63444	,08634
m15	1,00	54	3,5926	,74018	,10073
	2,00	54	4,4815	,57432	,07815

m16	1,00	54	3,3519	,80464	,10950
	2,00	54	4,2593	,73164	,09956
m17	1,00	54	3,7778	,96479	,13129
	2,00	54	4,5926	,65929	,08972
m18	1,00	54	3,5926	,71424	,09720
	2,00	54	4,6481	,51970	,07072
m19	1,00	54	3,6296	,73449	,09995
	2,00	54	4,5370	,57340	,07803
m20	1,00	54	3,6481	,67733	,09217
	2,00	54	4,4074	,53265	,07248
m21	1,00	54	3,8333	,72032	,09802
	2,00	54	4,7593	,43155	,05873
m22	1,00	54	3,9815	,81242	,11056
	2,00	54	4,7778	,46242	,06293
m23	1,00	54	3,9815	,68655	,09343
	2,00	54	4,8519	,35858	,04880
m24	1,00	54	3,9074	,73378	,09985
	2,00	54	4,7037	,81564	,11099
m25	1,00	54	2,9074	,95697	,13023
	2,00	54	2,6111	1,37932	,18770
m26	1,00	54	2,4074	,74018	,10073
	2,00	54	2,7963	1,07070	,14570
m27	1,00	54	3,7963	,76182	,10367
	2,00	54	4,6852	,46880	,06380
m28	1,00	54	3,4074	,81307	,11064
	2,00	54	4,5741	,66167	,09004
m29	1,00	54	3,9074	,68041	,09259
	2,00	54	4,6296	,52472	,07141
m30	1,00	54	3,4259	,86005	,11704
	2,00	54	4,5741	,53560	,07289
m31	1,00	54	3,3889	,94003	,12792
	2,00	54	4,2593	,87276	,11877
m32	1,00	54	3,5185	,77071	,10488
	2,00	54	4,6667	,54944	,07477
m33	1,00	54	3,6296	,73449	,09995
	2,00	54	4,6667	,51396	,06994
m34	1,00	54	3,9444	,65637	,08932
	2,00	54	4,5370	,60541	,08239
m35	1,00	54	3,3148	,92805	,12629
	2,00	54	4,3519	,55482	,07550
m36	1,00	54	3,7963	,68349	,09301
	2,00	54	4,5185	,54047	,07355
m37	1,00	54	3,9815	,85761	,11671
	2,00	54	4,8148	,43758	,05955
m38	1,00	54	3,5000	,84116	,11447
	2,00	54	4,4630	,69263	,09425

**TABLO 70. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI ALT %27 VE ÜST %27'LİK BAĞIMSIZ GRUPLAR T-TESTİ SONUÇLARI**

	Levene's F	p	t	sd	p <sub>çift</sub>	Ort. farkı	Ort. Farkı Hatası
m1	,088	,767	-4,628	106	,000	-,51852	,11204
			-4,628	102,395	,000	-,51852	,11204
m2	1,361	,246	-5,380	106	,000	-,74074	,13769
			-5,380	103,407	,000	-,74074	,13769
m3	2,490	,118	-5,095	106	,000	-,62963	,12357
			-5,095	89,205	,000	-,62963	,12357
m4	,377	,540	-5,462	106	,000	-,66667	,12205
			-5,462	99,003	,000	-,66667	,12205
m5	5,398	,022	-6,180	106	,000	-,94444	,15281
			-6,180	93,743	,000	-,94444	,15281
m6	3,653	,059	1,432	106	,155	,31481	,21978
			1,432	103,050	,155	,31481	,21978
m7	1,141	,288	-5,025	106	,000	-,72222	,14374
			-5,025	97,061	,000	-,72222	,14374
m8	11,397	,001	-6,517	106	,000	-,96296	,14775
			-6,517	80,479	,000	-,96296	,14775
m9	,971	,327	-7,029	106	,000	-,85185	,12119
			-7,029	98,464	,000	-,85185	,12119
m10	,347	,557	-5,791	106	,000	-,96296	,16630
			-5,791	105,963	,000	-,96296	,16630
m11	3,813	,053	-7,959	106	,000	-,90741	,11401
			-7,959	85,524	,000	-,90741	,11401
m12	2,499	,117	-9,160	106	,000	-,96296	,10513
			-9,160	97,878	,000	-,96296	,10513
m13	,564	,454	-5,072	106	,000	-,77778	,15334
			-5,072	104,357	,000	-,77778	,15334
m14	3,186	,077	-7,423	106	,000	-1,07407	,14470
			-7,423	97,881	,000	-1,07407	,14470
m15	2,648	,107	-6,972	106	,000	-,88889	,12749
			-6,972	99,839	,000	-,88889	,12749
m16	,195	,660	-6,131	106	,000	-,90741	,14800
			-6,131	105,055	,000	-,90741	,14800
m17	3,152	,079	-5,124	106	,000	-,81481	,15902
			-5,124	93,637	,000	-,81481	,15902
m18	2,160	,145	-8,781	106	,000	-1,05556	,12020
			-8,781	96,834	,000	-1,05556	,12020
m19	1,901	,171	-7,156	106	,000	-,90741	,12680
			-7,156	100,106	,000	-,90741	,12680
m20	1,357	,247	-6,475	106	,000	-,75926	,11726
			-6,475	100,418	,000	-,75926	,11726
m21	5,771	,018	-8,103	106	,000	-,92593	,11427
			-8,103	86,704	,000	-,92593	,11427
m22	7,085	,009	-6,260	106	,000	-,79630	,12721
			-6,260	84,080	,000	-,79630	,12721

m23	5,398	,022	-8,258	106	,000	-,87037	,10540
			-8,258	79,913	,000	-,87037	,10540
m24	,023	,880	-5,333	106	,000	-,79630	,14930
			-5,333	104,836	,000	-,79630	,14930
m25	13,429	,000	1,297	106	,197	,29630	,22845
			1,297	94,425	,198	,29630	,22845
m26	4,637	,034	-2,195	106	,030	-,38889	,17713
			-2,195	94,239	,031	-,38889	,17713
m27	3,131	,080	-7,302	106	,000	-,88889	,12173
			-7,302	88,106	,000	-,88889	,12173
m28	2,112	,149	-8,178	106	,000	-1,16667	,14265
			-8,178	101,798	,000	-1,16667	,14265
m29	,127	,722	-6,177	106	,000	-,72222	,11693
			-6,177	99,569	,000	-,72222	,11693
m30	10,841	,001	-8,327	106	,000	-1,14815	,13788
			-8,327	88,734	,000	-1,14815	,13788
m31	,504	,479	-4,986	106	,000	-,87037	,17456
			-4,986	105,421	,000	-,87037	,17456
m32	9,630	,002	-8,914	106	,000	-1,14815	,12880
			-8,914	95,814	,000	-1,14815	,12880
m33	7,790	,006	-8,501	106	,000	-1,03704	,12199
			-8,501	94,865	,000	-1,03704	,12199
m34	4,098	,045	-4,877	106	,000	-,59259	,12151
			-4,877	105,315	,000	-,59259	,12151
m35	12,617	,001	-7,048	106	,000	-1,03704	,14714
			-7,048	86,594	,000	-1,03704	,14714
m36	,000	,991	-6,091	106	,000	-,72222	,11858
			-6,091	100,650	,000	-,72222	,11858
m37	8,460	,004	-6,360	106	,000	-,83333	,13102
			-6,360	78,844	,000	-,83333	,13102
m38	1,932	,167	-6,494	106	,000	-,96296	,14828
			-6,494	102,236	,000	-,96296	,14828

**TABLO 71. SYY TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

	f	Geçerli %	Yığılımlı %
116,00	1	,6	,6
118,00	2	1,3	1,9
125,00	1	,6	2,6
130,00	1	,6	3,2
131,00	1	,6	3,8
132,00	1	,6	4,5
133,00	2	1,3	5,8
134,00	3	1,9	7,7
135,00	3	1,9	9,6
137,00	3	1,9	11,5
138,00	1	,6	12,2
139,00	2	1,3	13,5
140,00	2	1,3	14,7
141,00	5	3,2	17,9
142,00	1	,6	18,6
143,00	3	1,9	20,5
144,00	1	,6	21,2
145,00	6	3,8	25,0
146,00	1	,6	25,6
147,00	3	1,9	27,6
148,00	6	3,8	31,4
149,00	4	2,6	34,0
150,00	7	4,5	38,5
151,00	6	3,8	42,3
152,00	4	2,6	44,9
153,00	2	1,3	46,2
154,00	3	1,9	48,1
155,00	4	2,6	50,6
156,00	3	1,9	52,6
157,00	10	6,4	59,0
158,00	4	2,6	61,5
159,00	6	3,8	65,4
160,00	6	3,8	69,2
161,00	2	1,3	70,5
162,00	5	3,2	73,7
163,00	5	3,2	76,9
164,00	4	2,6	79,5
165,00	2	1,3	80,8
166,00	2	1,3	82,1
167,00	7	4,5	86,5
168,00	3	1,9	88,5
169,00	2	1,3	89,7
170,00	1	,6	90,4
171,00	2	1,3	91,7
172,00	2	1,3	92,9
173,00	1	,6	93,6
174,00	3	1,9	95,5
175,00	3	1,9	97,4
176,00	2	1,3	98,7
177,00	1	,6	99,4
179,00	1	,6	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 72. FDE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>Fde Toplam Puan Aralıkları</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
11,00	2	1,3	1,3
12,00	3	1,9	3,2
13,00	3	1,9	5,1
14,00	8	5,1	10,3
15,00	9	5,8	16,0
16,00	23	14,7	30,8
17,00	30	19,2	50,0
18,00	36	23,1	73,1
19,00	25	16,0	89,1
20,00	17	10,9	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 73. PPE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

<b>Ppe Toplam Puan Aralıkları</b>	<b>f</b>	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılımlı %</b>
10,00	1	,6	,6
13,00	1	,6	1,3
14,00	3	1,9	3,2
15,00	4	2,6	5,8
16,00	5	3,2	9,0
17,00	10	6,4	15,4
18,00	10	6,4	21,8
19,00	23	14,7	36,5
20,00	28	17,9	54,5
21,00	19	12,2	66,7
22,00	16	10,3	76,9
23,00	21	13,5	90,4
24,00	9	5,8	96,2
25,00	6	3,8	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 74. İDE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

İde Toplam Puan Aralıkları	f	Geçerli %	Yığılımlı %
44,00	1	,6	,6
47,00	2	1,3	1,9
48,00	1	,6	2,6
49,00	2	1,3	3,8
50,00	3	1,9	5,8
51,00	2	1,3	7,1
52,00	5	3,2	10,3
53,00	4	2,6	12,8
54,00	12	7,7	20,5
55,00	9	5,8	26,3
56,00	6	3,8	30,1
57,00	7	4,5	34,6
58,00	12	7,7	42,3
59,00	8	5,1	47,4
60,00	15	9,6	57,1
61,00	12	7,7	64,7
62,00	13	8,3	73,1
63,00	14	9,0	82,1
64,00	8	5,1	87,2
65,00	4	2,6	89,7
66,00	3	1,9	91,7
67,00	2	1,3	92,9
68,00	4	2,6	95,5
69,00	3	1,9	97,4
70,00	4	2,6	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 75. DDE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

Dde Toplam Puan Aralıkları	f	Geçerli %	Yığılımlı %
8,00	1	,6	,6
9,00	1	,6	1,3
10,00	1	,6	1,9
11,00	4	2,6	4,5
12,00	7	4,5	9,0
13,00	22	14,1	23,1
14,00	30	19,2	42,3
15,00	28	17,9	60,3
16,00	37	23,7	84,0
17,00	16	10,3	94,2
18,00	7	4,5	98,7
19,00	2	1,3	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 76. SKE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

Ske Toplam Puan Aralıkları	f	Geçerli %	Yığılımlı %
10,00	1	,6	,6
11,00	2	1,3	1,9
12,00	5	3,2	5,1
13,00	20	12,8	17,9
14,00	38	24,4	42,3
15,00	37	23,7	66,0
16,00	25	16,0	82,1
17,00	18	11,5	93,6
18,00	8	5,1	98,7
19,00	2	1,3	100,0
Toplam	156	100,0	

**TABLO 77. ÖÖE TOPLAM PUAN FREKANS VE YÜZDELERİ**

Ööe Toplam Puan Aralıkları	f	Geçerli %	Yığılımlı %
19,00	1	,6	,6
21,00	6	3,8	4,5
22,00	4	2,6	7,1
23,00	4	2,6	9,6
24,00	1	,6	10,3
25,00	25	16,0	26,3
26,00	17	10,9	37,2
27,00	20	12,8	50,0
28,00	21	13,5	63,5
29,00	15	9,6	73,1
30,00	17	10,9	84,0
31,00	14	9,0	92,9
32,00	7	4,5	97,4
33,00	3	1,9	99,4
34,00	1	,6	100,0
Toplam	156	100,0	



**TABLO 78. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETLERİ İLE SYY’NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		cin.	Toplam	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sktplm	öoetplm
cinsiyet	r	1	-,256**	-,178*	-,197*	-,220**	-,109	-,161*	-,235**
	p		,001	,026	,014	,006	,174	,045	,003
Toplam	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
ppetplm	r		1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000
idtplm	r			1	,464**	,611**	,315**	,718**	
	p				,000	,000	,000	,000	,000
ddetplm	r				1	,305**	,273**	,578**	
	p					,000	,001	,000	,000
fdtplm	r					1	,150	,482**	
	p						,062	,000	,000
sktplm	r						1	,369**	
	p							,000	,000
öoetplm	r								1
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01; \*p<sub>çift</sub><.05 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 79. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE SYY’NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI ORTALAMALARA UYGULANAN “BAĞIMSIZ GRUPTA T-TESTİ” SONUÇLARI**

	cinsiyet	N	Ortalama	Ort.farkı	t	df	p
Toplam	kız	49	158,6939	7,00229	3,280	154	,001***
	erkek	107	151,6916				
ppetplm	kız	49	20,9184	1,03986	2,322	101,662	,022*
	erkek	107	19,8785				
idetplm	kız	49	60,7347	2,22068	2,498	154	,014*
	erkek	107	58,5140				
ddetplm	kız	49	15,4082	,88480	2,795	154	,006**
	erkek	107	14,5234				
fdetplm	kız	49	17,5306	,46519	1,365	154	,174
	erkek	107	17,0654				
sketplm	kız	49	15,3061	,56780	2,020	154	,045*
	erkek	107	14,7383				
öoetplm	kız	49	28,4490	1,47702	2,997	154	,003**
	erkek	107	26,9720				

\*\*\* p<sub>çift</sub> <.001; \*\* p<sub>çift</sub> <.01; \* p<sub>çift</sub> <.05 düzeyinde anlamlı

**TABLO 80. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KIDEMLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR**

	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma
Top.	1-5 yıl	45	154,6889	11,79912
	6-10 “	25	153,8000	11,01514
	11-15”	36	156,2778	10,10972
	16-20”	25	154,3200	13,85556
	21-...”	25	148,6800	17,20155
	Top.	156	153,8910	12,76112
ppe	1-5 yıl	45	20,2222	2,74598
	6-10 “	25	20,5600	2,58328
	11-15”	36	20,6389	2,05847
	16-20”	25	20,0800	3,08113
	21-...”	25	19,3200	3,23677
	Top.	156	20,2051	2,72318
ide	1-5 yıl	45	59,1333	4,98908
	6-10 “	25	58,9600	4,12795
	11-15”	36	60,6389	4,69743
	16-20”	25	59,2400	5,13387
	21-...”	25	57,5200	7,07177
	Top.	156	59,2115	5,24006
dde	1-5 yıl	45	15,1778	2,11369
	6-10 “	25	14,7600	1,61452
	11-15”	36	14,8889	1,52649
	16-20”	25	14,8400	1,79536
	21-...”	25	14,0000	2,08167
	Top.	156	14,8013	1,87486
fde	1-5 yıl	45	17,0667	1,99317
	6-10 “	25	17,2400	1,85472
	11-15”	36	17,5278	2,06309
	16-20”	25	17,2800	1,67133
	21-...”	25	16,9200	2,30796
	Top.	156	17,2115	1,98058
ske	1-5 yıl	45	15,1111	1,61276
	6-10 “	25	14,8800	1,48099
	11-15”	36	14,8056	1,58239
	16-20”	25	15,2000	1,82574
	21-...”	25	14,4800	1,78232
	Top.	156	14,9167	1,64595
öoe	1-5 yıl	45	27,6000	2,77489
	6-10 “	25	27,4000	3,14907
	11-15”	36	27,7778	2,21825
	16-20”	25	27,6800	3,15859
	21-...”	25	26,4400	3,59490
	Top.	156	27,4359	2,92967

**TABLO 81. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KIDEMLERİ İLE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI ORTALAMALARIN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		Top.	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sktplm	öötplm	kidem
Top.	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	-,112
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,162
Ppe	r		1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	-,095
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,236
İde	r			1	,464**	,611**	,315**	,718**	-,060
	p				,000	,000	,000	,000	,453
Dde	r				1	,305**	,273**	,578**	-,172*
	p					,000	,001	,000	,031
Fde	r					1	,150	,482**	-,001
	p						,062	,000	,988
Skt	r						1	,369**	-,086
	p							,000	,289
Ööe	r							1	-,088
	p								,273
kidem	r								1
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01; \*p<sub>çift</sub><.05 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 82. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN KIDEMLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI ORTALAMALARINA UYGULANAN “TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ” SONUÇLAR**

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Top.	Gruplar İçi	917,401	4	229,350	1,424	,229
	Gruplararası	24323,747	151	161,084		
	Toplam	25241,147	155			
Ppe	Gruplar İçi	29,913	4	7,478	1,009	,405
	Gruplararası	1119,523	151	7,414		
	Toplam	1149,436	155			
İde	Gruplar İçi	146,754	4	36,688	1,348	,255
	Gruplararası	4109,266	151	27,214		
	Toplam	4256,019	155			
Dde	Gruplar İçi	22,786	4	5,697	1,648	,165
	Gruplararası	522,053	151	3,457		
	Toplam	544,840	155			
Fde	Gruplar İçi	6,807	4	1,702	,427	,789
	Gruplararası	601,212	151	3,982		
	Toplam	608,019	155			
Ske	Gruplar İçi	8,953	4	2,238	,822	,513
	Gruplararası	410,963	151	2,722		
	Toplam	419,917	155			
Ööe	Gruplar İçi	31,737	4	7,934	,923	,453
	Gruplararası	1298,622	151	8,600		
	Toplam	1330,359	155			

**TABLO 83. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN TAHSİL DÜZEYLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR**

	Tahsil Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma
Top.	Yük Lis devam	11	150,8182	12,42432
	Yük Lis bitiren	20	157,4000	12,27921
	Dok. devam	1	165,0000	.
	Dok. bitiren	1	134,0000	.
	Lisans	123	153,6667	12,79002
	Toplam	156	153,8910	12,76112
Ppe	Yük Lis devam	11	20,3636	2,69343
	Yük Lis bitiren	20	20,7500	2,91773
	Dok. devam	1	18,0000	.
	Dok. bitiren	1	15,0000	.
	Lisans	123	20,1626	2,68076
	Toplam	156	20,2051	2,72318
İde	Yük Lis devam	11	58,0909	5,08831
	Yük Lis bitiren	20	60,4500	5,01025
	Dok. devam	1	66,0000	.
	Dok. bitiren	1	54,0000	.
	Lisans	123	59,0976	5,27974
	Toplam	156	59,2115	5,24006
Dde	Yük Lis devam	11	13,8182	2,67650
	Yük Lis bitiren	20	15,1500	2,18307
	Dok. devam	1	17,0000	.
	Dok. bitiren	1	13,0000	.
	Lisans	123	14,8293	1,72117
	Toplam	156	14,8013	1,87486
Fde	Yük Lis devam	11	16,7273	1,61808
	Yük Lis bitiren	20	17,5000	1,79179
	Dok. devam	1	20,0000	.
	Dok. bitiren	1	14,0000	.
	Lisans	123	17,2114	2,02141
	Toplam	156	17,2115	1,98058
Ske	Yük Lis devam	11	14,7273	1,90215
	Yük Lis bitiren	20	15,3000	1,59275
	Dok. devam	1	15,0000	.
	Dok. bitiren	1	13,0000	.
	Lisans	123	14,8862	1,64069
	Toplam	156	14,9167	1,64595
Ööe	Yük Lis devam	11	27,0909	2,94803
	Yük Lis bitiren	20	28,2500	2,80741
	Dok. devam	1	29,0000	.
	Dok. bitiren	1	25,0000	.
	Lisans	123	27,3415	2,96103
	Toplam	156	27,4359	2,92967

**TABLO 84. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN TAHSİL DÜZEYLERİ İLE SYY'NİN BÜTÜNÜNDE VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		Top.	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sktplm	öoetplm	liüst
Toplam	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	-,029
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,721
ppetplm	r	1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	-,052	
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,517
idtplm	r	1	,464**	,611**	,315**	,718**	-,030		
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,709
ddetplm	r	1	,305**	,273**	,578**	,050			
	p		,000	,001	,000	,536			
fdtplm	r	1	,150	,482**	,004				
	p		,062	,000	,961				
sktplm	r	1	,369**	-,037					
	p		,000	,645					
öoetplm	r	1	-,056						
	p		,491						
liüst	r	1							
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 85. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN TAHSİL DÜZEYLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDE VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN "TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ" SONUÇLARI**

**ANOVA**

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Top.	Gruplar İçi	875,378	4	218,844	1,356	,252
	Gruplararası	24365,770	151	161,363		
	Toplam	25241,147	155			
Ppe	Gruplar İçi	38,392	4	9,598	1,304	,271
	Gruplararası	1111,043	151	7,358		
	Toplam	1149,436	155			
İde	Gruplar İçi	119,331	4	29,833	1,089	,364
	Gruplararası	4136,688	151	27,395		
	Toplam	4256,019	155			
Dde	Gruplar İçi	21,239	4	5,310	1,531	,196
	Gruplararası	523,601	151	3,468		
	Toplam	544,840	155			
Fde	Gruplar İçi	22,333	4	5,583	1,439	,224
	Gruplararası	585,686	151	3,879		
	Toplam	608,019	155			
Ske	Gruplar İçi	7,128	4	1,782	,652	,626
	Gruplararası	412,788	151	2,734		
	Toplam	419,917	155			
Öoe	Gruplar İçi	24,041	4	6,010	,695	,597
	Gruplararası	1306,318	151	8,651		
	Toplam	1330,359	155			

**TABLO 86. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTELERE GÖRE  
SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR**

	Mezun olunan okul	N	Ortalama	Std. Sapma
Top	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	152,3571	12,48758
	DEÜ İlah. Fak.	79	153,7848	12,58985
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	156,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	159,2857	10,20971
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	158,2000	9,73139
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	150,2308	8,23766
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	156,6667	13,42882
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	165,0000	7,46420
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	157,2222	11,04285
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	151,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	137,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	165,0000	14,14214
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	144,9167	18,93750
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	148,0000	.
Toplam	156	153,8910	12,76112	
Fde	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	17,2857	2,39963
	DEÜ İlah. Fak.	79	17,1392	2,01745
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	16,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	17,5714	1,27242
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	18,2000	1,48324
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	17,3077	1,65250
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	15,6667	3,21455
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	17,5000	1,30931
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	17,8889	1,76383
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	14,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	16,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	19,5000	,70711
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	16,5833	2,31432
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	18,0000	.
Toplam	156	17,2115	1,98058	
Ppe	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	19,8571	2,98347
	DEÜ İlah. Fak.	79	20,0127	2,58444
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	21,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	21,7143	1,60357
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	22,2000	1,92354
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	20,0000	2,30940
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	22,0000	1,00000
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	21,8750	1,95941
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	21,4444	2,06828
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	23,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	20,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	21,5000	2,12132
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	17,5000	3,84944
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	19,0000	.
Toplam	156	20,2051	2,72318	
İde	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	58,9286	4,74689
	DEÜ İlah. Fak.	79	59,1139	5,48655
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	61,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	60,7143	4,19183
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	60,4000	3,04959
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	57,1538	3,41189
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	59,6667	3,05505
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	62,6250	3,33542
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	60,5556	4,85054
19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	60,0000	.	

	Erz. İslami İlimler Fak.	1	51,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	63,5000	7,77817
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	57,4167	7,69248
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	59,0000	.
	Toplam	156	59,2115	5,24006
Dde	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	14,1429	1,91581
	DEÜ İlah. Fak.	79	15,0127	1,85011
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	14,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	14,7143	1,88982
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	15,4000	1,51658
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	14,3077	1,37747
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	15,6667	2,08167
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	16,7500	1,03510
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	14,6667	1,00000
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	14,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	11,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	17,0000	,00000
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	13,2500	2,13733
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	14,0000	.
	Toplam	156	14,8013	1,87486
Ske	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	14,7143	1,68379
	DEÜ İlah. Fak.	79	14,9494	1,60047
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	16,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	15,2857	1,49603
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	14,4000	2,07364
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	14,8462	1,86396
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	16,0000	3,00000
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	15,8750	1,35620
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	14,8889	1,83333
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	14,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	14,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	14,5000	,70711
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	14,2500	1,65831
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	15,0000	.
	Toplam	156	14,9167	1,64595
Ööe	Uludağ Üni. İlah. Fak.	14	27,4286	3,36759
	DEÜ İlah. Fak.	79	27,3418	2,86395
	İstanbul Üni. İlah. Fak.	1	28,0000	.
	Marmara Üni. İlah. Fak.	7	29,2857	2,49762
	Kayseri Üni. İlah. Fak.	5	27,6000	2,30217
	Ankara Üni. İlah. Fak.	13	26,6154	2,43374
	S.Demirel Üni. İlah. Fak.	3	27,6667	3,78594
	Atatürk Üni. İlah. Fak.	8	30,3750	1,84681
	Selçuk Üni. İlah. Fak.	9	27,7778	1,71594
	19 Mayıs Üni. İlah. Fak.	1	26,0000	.
	Erz. İslami İlimler Fak.	1	25,0000	.
	Konya Yük.İslam Ens.	2	29,0000	2,82843
	İzmir Yük.İslam Ens.	12	25,9167	3,87201
	Mar. Yük.İslam Ens.	1	23,0000	.
	Toplam	156	27,4359	2,92967

**TABLO 87. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTELER İLE SYY’NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		Top.	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sktplm	öoetplm	üniversite
Toplam	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	-,093
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,250
ppetplm	r		1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	-,103
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,202
idetplm	r			1	,464**	,611**	,315**	,718**	-,031
	p				,000	,000	,000	,000	,696
ddetplm	r				1	,305**	,273**	,578**	-,140
	p					,000	,001	,000	,080
fdetplm	r					1	,150	,482**	-,018
	p						,062	,000	,825
sketplm	r						1	,369**	-,070
	p							,000	,383
öoetplm	r							1	-,087
	p								,280
üniversite	r								1
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01; \*p<sub>çift</sub><.05 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 88. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTELERE GÖRE SYY’NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN “TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ” SONUÇLARI**

**ANOVA**

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Top.	Gruplar İçi	2581,269	8	322,659	2,079	,042*
	Gruplarası	21880,231	141	155,179		
	Toplam	24461,500	149			
Ppe	Gruplar İçi	174,466	8	21,808	3,213	,002**
	Gruplarası	957,027	141	6,787		
	Toplam	1131,493	149			
İde	Gruplar İçi	228,489	8	28,561	1,044	,406
	Gruplarası	3858,905	141	27,368		
	Toplam	4087,393	149			
Dde	Gruplar İçi	76,257	8	9,532	3,037	,004**
	Gruplarası	442,516	141	3,138		
	Toplam	518,773	149			
Fde	Gruplar İçi	23,092	8	2,887	,727	,668
	Gruplarası	560,081	141	3,972		
	Toplam	583,173	149			
Ske	Gruplar İçi	19,204	8	2,400	,853	,558
	Gruplarası	396,989	141	2,816		
	Toplam	416,193	149			
Öoe	Gruplar İçi	131,413	8	16,427	2,000	,051***
	Gruplarası	1157,920	141	8,212		
	Toplam	1289,333	149			

\* p< .05, \*\* p< .01; \*\*\* p<.06 düzeyinde anlamlı



**TABLO 89. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDE VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR**

	Bölüm	N	Ortalama	Std. Sapma
Top.	Dkab	23	157,4783	12,48588
	İlahiyat	118	153,8051	12,09807
	İlahiyat öncesi	15	149,0667	16,98935
	Toplam	156	153,8910	12,76112
Fde	Dkab	23	17,3913	1,85225
	İlahiyat	118	17,1949	1,97531
	İlahiyat öncesi	15	17,0667	2,31352
	Toplam	156	17,2115	1,98058
Ppe	Dkab	23	21,0870	2,79469
	İlahiyat	118	20,2458	2,51130
	İlahiyat öncesi	15	18,5333	3,58303
	Toplam	156	20,2051	2,72318
İde	Dkab	23	60,0000	5,95437
	İlahiyat	118	59,1441	4,83272
	İlahiyat öncesi	15	58,5333	7,18000
	Toplam	156	59,2115	5,24006
Dde	Dkab	23	15,5652	1,40861
	İlahiyat	118	14,7542	1,91680
	İlahiyat öncesi	15	14,0000	1,85164
	Toplam	156	14,8013	1,87486
Ske	Dkab	23	15,4783	1,50362
	İlahiyat	118	14,8559	1,70607
	İlahiyat öncesi	15	14,5333	1,18723
	Toplam	156	14,9167	1,64595
Öoe	Dkab	23	27,9565	2,99208
	İlahiyat	118	27,4661	2,83049
	İlahiyat öncesi	15	26,4000	3,52136
	Toplam	156	27,4359	2,92967

**TABLO 90. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN BÖLÜMLERİ İLE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		Top	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sketplm	öoetplm	bölüm
Toplam	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	-,159*
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,047
ppetplm	r		1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	-,218**
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,006
idetplm	r			1	,464**	,611**	,315**	,718**	-,071
	p				,000	,000	,000	,000	,380
ddetplm	r				1	,305**	,273**	,578**	-,207**
	p					,000	,001	,000	,010
fdetplm	r					1	,150	,482**	-,042
	p						,062	,000	,605
sketplm	r						1	,369**	-,149
	p							,000	,064
öoetplm	r							1	-,123
	p								,126
bölüm	r								1
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01; \*p<sub>çift</sub><.05 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 91. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN "TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ" SONUÇLARI**

**ANOVA**

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Top.	Gruplar İçi	645,958	2	322,979	2,009	,138
	Gruplararası	24595,189	153	160,753		
	Toplam	25241,147	155			
Ppe	Gruplar İçi	60,004	2	30,002	4,213	,017
	Gruplararası	1089,432	153	7,120		
	Toplam	1149,436	155			
İde	Gruplar İçi	21,735	2	10,868	,393	,676
	Gruplararası	4234,284	153	27,675		
	Toplam	4256,019	155			
Dde	Gruplar İçi	23,315	2	11,657	3,420	,035
	Gruplararası	521,525	153	3,409		
	Toplam	544,840	155			
Fde	Gruplar İçi	1,091	2	,545	,137	,872
	Gruplararası	606,929	153	3,967		
	Toplam	608,019	155			
Ske	Gruplar İçi	9,893	2	4,947	1,846	,161
	Gruplararası	410,023	153	2,680		
	Toplam	419,917	155			
Öoe	Gruplar İçi	22,438	2	11,219	1,312	,272
	Gruplararası	1307,921	153	8,549		
	Toplam	1330,359	155			

p < .05 düzeyinde anlamlı

**TABLO 92. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN “TUKEY HSD” SONUÇLARI**

**Multiple Comparisons Tukey HSD**

Bağımlı Değişken	(I) bölüm	(J) bölüm	Ort. Farkı (I-J)	Std.Hata	p
Toplam	dkab	ilahiyat	3,67318	2,88991	,414
		ilföncs	8,41159	4,20786	,116
	ilahiyat	dkab	-3,67318	2,88991	,414
		ilföncs	4,73842	3,47551	,363
ppetplm	dkab	ilahiyat	-8,41159	4,20786	,116
		ilföncs	-4,73842	3,47551	,363
	ilahiyat	dkab	,84119	,60822	,352
		ilföncs	2,55362(*)	,88560	,012
idtplm	dkab	ilahiyat	-8,4119	,60822	,352
		ilföncs	1,71243	,73147	,053
	ilahiyat	dkab	-2,55362(*)	,88560	,012
		ilföncs	-1,71243	,73147	,053
ddetplm	dkab	ilahiyat	,85593	1,19908	,756
		ilföncs	1,46667	1,74593	,679
	ilahiyat	dkab	-8,5593	1,19908	,756
		ilföncs	,61073	1,44206	,906
fdtplm	dkab	ilahiyat	-1,46667	1,74593	,679
		ilföncs	-6,1073	1,44206	,906
	ilahiyat	dkab	,81098	,42082	,135
		ilföncs	1,56522(*)	,61274	,031
ööetplm	dkab	ilahiyat	-8,1098	,42082	,135
		ilföncs	,75424	,50609	,298
	ilahiyat	dkab	-1,56522(*)	,61274	,031
		ilföncs	-,75424	,50609	,298
sktplm	dkab	ilahiyat	,19639	,45397	,902
		ilföncs	,32464	,66101	,876
	ilahiyat	dkab	-,19639	,45397	,902
		ilföncs	,12825	,54596	,970
öötplm	dkab	ilahiyat	-,32464	,66101	,876
		ilföncs	-,12825	,54596	,970
	ilahiyat	dkab	,62233	,37313	,221
		ilföncs	,94493	,54330	,194
öötplm	dkab	ilahiyat	-6,2233	,37313	,221
		ilföncs	,32260	,44874	,753
	ilahiyat	dkab	-9,4493	,54330	,194
		ilföncs	-3,2260	,44874	,753
öötplm	dkab	ilahiyat	,49042	,66642	,743
		ilföncs	1,55652	,97035	,247
	ilahiyat	dkab	-4,9042	,66642	,743
		ilföncs	1,06610	,80146	,381
öötplm	dkab	ilahiyat	-1,55652	,97035	,247
		ilföncs	-1,06610	,80146	,381

**TABLO 93. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GİRDİKLERİ ÖĞRETİM DÜZEYLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDE VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUANLAR**

	Girilen Öğr. Düz.	N	Ortalama	Std. Sapma
Toplam	ilk	108	154,3611	12,52247
	orta	33	151,2121	13,52950
	ikili	15	156,4000	12,67619
	Total	156	153,8910	12,76112
fdtplm	ilk	108	17,3148	1,88277
	orta	33	16,6061	2,31759
	ikili	15	17,8000	1,65616
	Total	156	17,2115	1,98058
ppetplm	ilk	108	20,2222	2,63454
	orta	33	20,1212	3,00788
	ikili	15	20,2667	2,89005
	Total	156	20,2051	2,72318
idtplm	ilk	108	59,2407	5,31419
	orta	33	58,5455	5,32735
	ikili	15	60,4667	4,53347
	Total	156	59,2115	5,24006
ddetplm	ilk	108	15,0185	1,84432
	orta	33	14,0909	1,87689
	ikili	15	14,8000	1,82052
	Total	156	14,8013	1,87486
sktplm	ilk	108	14,8889	1,53668
	orta	33	14,9091	2,05188
	ikili	15	15,1333	1,50555
	Total	156	14,9167	1,64595
öoetplm	ilk	108	27,5185	2,88561
	orta	33	26,9394	3,00977
	ikili	15	27,9333	3,12745
	Total	156	27,4359	2,92967

**TABLO 94. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GİRDİKLERİ ÖĞRETİM DÜZEYLERİ İLE SYY'NİN BÜTÜNÜNDE VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN PEARSON KORELASYON TEKNİĞİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

		Top.	ppetplm	idtplm	ddetplm	fdtplm	sktplm	öoetplm	girsnf
Toplam	r	1	,761**	,897**	,664**	,634**	,482**	,881**	-,010
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,901
ppetplm	r		1	,555**	,497**	,316**	,306**	,717**	-,003
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,967
idtplm	r			1	,464**	,611**	,315**	,718**	,029
	p				,000	,000	,000	,000	,717
ddetplm	r				1	,305**	,273**	,578**	-,122
	p					,000	,001	,000	,128
fdtplm	r					1	,150	,482**	-,011
	p						,062	,000	,887
sktplm	r						1	,369**	,037
	p							,000	,646
öoetplm	r							1	-,005
	p								,952
girsnf	r								1
	p								

\*\*p<sub>çift</sub><.01 düzeyinde çift yönlü anlamlı

**TABLO 95. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GİRDİKLERİ ÖĞRETİM DÜZEYLERİNE GÖRE SYY'NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN "TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ" SONUÇLARI**

**ANOVA**

	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Toplam	Gruplar İçi	355,116	2	177,558	1,092	,338
	Gruplararası	24886,032	153	162,654		
	Toplam	25241,147	155			
ppetplm	Gruplar İçi	,321	2	,160	,021	,979
	Gruplararası	1149,115	153	7,511		
	Toplam	1149,436	155			
idtplm	Gruplar İçi	38,363	2	19,182	,696	,500
	Gruplararası	4217,656	153	27,566		
	Toplam	4256,019	155			
ddetplm	Gruplar İçi	21,750	2	10,875	3,181	,044
	Gruplararası	523,090	153	3,419		
	Toplam	544,840	155			
fdtplm	Gruplar İçi	18,444	2	9,222	2,393	,095
	Gruplararası	589,575	153	3,853		
	Toplam	608,019	155			
sktplm	Gruplar İçi	,789	2	,395	,144	,866
	Gruplararası	419,127	153	2,739		
	Toplam	419,917	155			
öoetplm	Gruplar İçi	12,584	2	6,292	,731	,483
	Gruplararası	1317,775	153	8,613		
	Toplam	1330,359	155			

**P<.05**

**TABLO 96. DKAB ÖĞRETMENLERİNİN GİRDİKLERİ ÖĞRETİM DÜZEYLERİNE GÖRE SYY’NİN BÜTÜNÜNDEN VE ALT BOYUTLARINDAN ALDIKLARI PUAN ORTALAMALARINA UYGULANAN “TUKEY HSD” SONUÇLARI**

**Multiple Comparisons Tukey HSD**

Bağımlı Değişken	(I) girsnf	(J) girsnf	Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Toplam	ilk	orta	3,14899	2,53672	,431
		ikili	-2,03889	3,51421	,831
	orta	ilk	-3,14899	2,53672	,431
		ikili	-5,18788	3,97146	,394
	ikili	ilk	2,03889	3,51421	,831
ppetplm	ilk	orta	,10101	,54510	,981
		ikili	-,04444	,75515	,998
	orta	ilk	-,10101	,54510	,981
		ikili	-,14545	,85340	,984
	ikili	ilk	,04444	,75515	,998
idtplm	ilk	orta	,69529	1,04431	,784
		ikili	-1,22593	1,44672	,674
	orta	ilk	-,69529	1,04431	,784
		ikili	-1,92121	1,63496	,470
	ikili	ilk	1,22593	1,44672	,674
ddetplm	ilk	orta	,92761(*)	,36778	,034
		ikili	,21852	,50949	,904
	orta	ilk	-,92761(*)	,36778	,034
		ikili	-,70909	,57579	,436
	ikili	ilk	-,21852	,50949	,904
fdtplm	ilk	orta	,70875	,39045	,168
		ikili	-,48519	,54090	,643
	orta	ilk	-,70875	,39045	,168
		ikili	-1,19394	,61128	,128
	ikili	ilk	,48519	,54090	,643
sktplm	ilk	orta	-,02020	,32921	,998
		ikili	-,24444	,45606	,854
	orta	ilk	,02020	,32921	,998
		ikili	-,22424	,51540	,901
	ikili	ilk	,24444	,45606	,854
ööetplm	ilk	orta	,57912	,58373	,583
		ikili	-,41481	,80867	,865
	orta	ilk	-,57912	,58373	,583
		ikili	-,99394	,91389	,523
	ikili	ilk	,41481	,80867	,865
		orta	,99394	,91389	,523

- The mean difference is significant at the .05 level.



