

İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi

Discipline Approachs and Interpersonal Self-Efficacy on Elemetary School Teachers

Öner ÇELİKKALELİ* & Yusuf İNANDI**

Özet

Bu araştırma, ilköğretimde okullarında çalışan öğretmenlerin disiplin anlayışları ile kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemek ve disiplin anlayışlarını ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançlarını cinsiyet, toplam hizmet yılı ve çalışılan kademeye göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 189 (Kadın: 94, Erkek: 95) öğretmenden toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla, Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin baskıcı ve itaate dayalı disiplin anlayışı ile meslektaşlardan, yöneticilerden elde edilen desteğe yönelik yetkinlik inancı ve toplam yetkinlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ne öğretmenlerin disiplin anlayışları ne de kişiler arası yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, eşitlik ve öğrenci merkezli disiplin anlayışları öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Son olarak çalışılan kademeye göre, I. Kademe öğretmenlerinin öğrenci merkezli disiplin anlayışı puanları II. Kademeye göre yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Disiplin anlayışı, yetkinlik, öğretmen yetkinliği

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers discipline approaches and interpersonal self-efficacy belief. Furthermore, this research is to examine whether teacher' discipline approaches and interpersonal self-efficacy beliefs are varying according to gender, working experiences and professional positions. Participants of this study consist of 198 (94 women, 95 man) elementary school teachers. In order to gather data, School Discipline Approach Scale and Teachers Interpersonal Self-efficacy Scale are used. According to the findings, there is a negatively significant relationship between teachers' oppressive and compliance discipline approaches and teachers' interpersonal self-efficacy from colleagues, administrators and total interpersonal self-efficacy. There are no differences in teachers' discipline approach and interpersonal self-efficacy according to gender. On the other hand, equitable and student-centered discipline approaches are different according to teachers' working experience. Finally, I. Gradual teachers' equitable and student-centered discipline approach scores are higher than II. Gradual teachers' scores.

Keywords: Discipline approach, self-efficacy, teacher self-efficacy

* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celikkaleli@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, inandiyusuf@gmail.com

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden biri hiç kuşkusuz ki öğretmenlerdir. Bu önemli sürecin başarılı bir biçimde istendik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ise öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklerin etkisi herkes tarafından kabul edilen ve bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki bir özelliği olarak karşımıza çıkan “disiplin ve benimsenen disiplin anlayışları” birçok araştırmacının merak konusu olmaktadır. Genel olarak disiplin kavramı, Köktaş ve Köktaş (2007) tarafından “bir amaç etrafında bir araya gelmiş insanların belirli bir düzen içerisinde yaşamalarını sağlamak amacı ile alınmış önlemler, konulmuş kurallar ve bunların uygulanması” biçiminde tanımlanmıştır. Yine disiplinin, otoriteye saygı duyma, işbirliği yapma, organize olma ihtiyacı, başkalarına saygı ve memnuniyetsizlik durumlarında bireylerin çalışmalarını devam edebilme becerilerini sağladığı görülmektedir (Brown ve diğ.,1982). Ayrıca, disiplin Yavuzer (1998)’e göre, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Buna karşın, disiplin yetersizliği ise önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Psunder, 2005).

Okullarda disiplin, öğrencilerin davranışlarını yönlendiren bir dizi kuraldan ve bu kuralların uygulanış derecesini bildiren bir dizi ölçütten oluşurken (Gündüz, 2011), sınıf ortamında disiplin öğretmenlerin, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade etmektedir (Erden, 2005). Bununla beraber öğretmenler, disiplin konusunda geliştirilmiş modellerden yararlanarak kendi disiplin anlayışlarını belirlemek durumundadırlar (Pala, 2005). Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi faktörler de öğrencinin davranışlarını etkileyebilmektedir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayış tarzı disiplin anlayışını da ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2001). Eğer öğretmen öğrencileri problemleri birer varlık olarak görür ve baş etmeye çalışırsa, onları disipline etmek için güç kullanabilecek, diğer taraftan öğrencilerin geliştirilip gizli güçlerinin ortaya çıkarılması için uğraşan öğretmen, öğrencilerine rehberlik edecek ve yol gösteren davranışlar sergileyecektir (İnandı, 2011). Tomal (1998)’a göre ise bu faktörler; öğretmenlerin kullandıkları disiplin anlayışları, öğrencinin ihtiyaçları, okul politikaları ve prosedürleri, disiplin durumunun kendisi, öğrencilerin güvenliği ve öğrenci davranışları, öne çıkan en önemli faktörlerdir. Bununla birlikte, öğretmen disiplin anlayışlarının disiplinin toplumsal hareketler ile birlikte otoriter şekillerden demokratik yapılara doğru değişim geçirdiği söylenebilir (Balson, 1988). Alan yazında disiplin çeşitleri oldukça fazla yer almaktadır. Bunlar; intikamcı, cezalandırıcı, iyileştirici, önleyici, yapıcı, koruyucu, düzeltici ve modern disiplin anlayışlarıdır (Gündüz, 2011). Belirtilen disiplin anlayışlarında otokratik bir yapıdan daha demokratik bir yapıya doğru yönelme söz konusudur. Bu disiplin anlayışlarından bir kısmı gelenekselci disiplin anlayışına sahipken bir kısmı da demokratik disiplin anlayışına sahiptir. Demokratik anlayışa sahip olan disiplin anlayışlarından biri olan yapıcı disiplin yaklaşımı Bilgen (1991) tarafından, kuralların, belirli ortamda yaşayan kişilerin gereksinimleri ve özelliklerine uygun olması, sorunların özgür bir ortamda hep birlikte tartışılması şeklinde ifade edilmiştir.

Çelik (2003)’e göre, okulda uygulanan katı bir disiplin, topluma insan yetiştirme süreci açısından pek çok sorun üreten bir durumken; öğretmenler için iyi bir disiplini, kişisel ve sosyal deneyimlerini eşgüdümleyebilme olarak tanımlamaktadır (Psunder, 2005). Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenler kendi görevinin, öğrenciyi kontrol etmek ve öğretimi gerçekleştirmek olduğunu düşünen öğretmenler daha baskın bir konumda olmaları gerektiğine inanmakta, gücün tek elde toplanması gerektiğini vurgulamaktadır (Scarlet, 1997).

Özgürlükçü-ilerici disiplin yaklaşımının ana prensibi, demokrasi üzerine kurulu olmasıdır (Knight, 1991). Bununla beraber, özgürlükçü, ilerici, demokrat ve işbirlikçi öğretmenler disiplini okuldaki eğitim sisteminin bir parçası olarak görmektedirler (Bruce, Victoria ve Murray, 1994) ve sınıfta demokratik, hoşgörülü ve sevgiye dayalı bir davranışın öğrenci üzerinde daha etkili olduğuna inanmaktadırlar (Doğan, 2003). İyi bir disiplin ise Doğan (2003)’e göre;

1. Uygun eğitim programı,
2. Çağdaş bir rehberlik,
3. Sağlıklı bir veli-okul ilişkisi,
4. Alanında uzman ve hoşgörülü bir öğretmen,
5. Öğrenci gereksinimlerine uygun bir okul ortamı ile sağlanabilir.

Short ve Short (1994)'a göre, disiplin konusunda vurgulamaların çoğu öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine ve öğretmenin davranış kontrolü için özel sınıf tekniklerinin gelişmesine yöneliktir. Bu bağlamda sınıf yönetimi; öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psikososyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada,2003). Bununla beraber, disiplin anlayışı her şeyde olduğu gibi hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişim çerçevesinde eski ve yeni (modern) disiplin anlayışlarının özelliklerini şöyle belirlemek mümkündür (İlgar, 2005).

Eski disiplin anlayışı: Eski disiplin anlayışında öğrencinin ilgi, istek ve beklentileri baskı altına alınır. Öğretmen katı kuralcıdır, kurallara uymak zorunludur. Öğrencinin sessizliği, pasif olusu teşvik edilir. Öğrencide olumsuz davranış görüldüğünde cezalandırmaya başvurulur. Öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılmakla korkutulur.

Yeni (modern) disiplin anlayışı: Bu disiplin anlayışında öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine önem ve yön verilir. Disiplin kuralları daha esnek ve mantıklıdır. Öğrencinin sınıfta sessiz oturması da bir sorunun varlığını gösterir. Bu tür disiplin anlayışı "yapmalardan ziyade "yap"lar üzerinde durur. Öğrencilerin aktif olması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi esastır. Öğrencilere karşı tutarlı davranılması ve yapıcı davranışlarda bulunulması gereklidir (Burden, 1995). Ceza'ya çok az yer verilir. Uygulamada eşitlik ve adalet ilkesine uyulur. Bu disiplin anlayışı bireyde demokratik anlayışı geliştirmeyi amaç edinir.

Yetkinlik İnancı

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin (Bandura, 1977) en önemli ve üzerinde en çok araştırma yapılan kavramı olan yetkinlik inancı (self-efficacy belief) Albert Bandura tarafında birçok kez geliştirilerek tanımlanmıştır. 1977; 1986'da, "bir performansı başarıyla yapabilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları", (1997)'de "bireyin belirli hedeflere ulaşabilmek için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine olan inancı" ve (2001)'de "bireyin bir amaca ulaşabilmek için gerekli eylemleri üretmesi ve bunları yönetebilmesi olarak" olarak tanımlanmıştır. Değişik zamanlarda yapılmış olan bu tanımlar bir arada değerlendirildiğinde "bireylerin başarılı performanslar için gerekli eylemleri ortaya koyabilme ve bu eylemleri yerine getirebilme yeteneklerine olan inancın" ön plana çıkmakta olduğu görülmektedir.

Bandura (1977; 1986, 1995; 1997 ve Maddux, 1995)'a göre yetkinlik inancı üç boyuttan oluşan bir psikolojik yapıdır: Birincisi düzey (level), bireyin performans gösterme kapasitesine yönelik inanç düzeyini, ikincisi genelleme (generality), bireyin farklı düzeyde değişim gösteren yetkinlik inancını diğer davranış ve durumlara genelleştirebilmesini, üçüncüsü sağlamlık (strength), insanların bir sorun karşısındaki davranış sergileyebilme inançlarındaki kararlılıklarını ifade etmektedir. İnsan yaşamında önemli yer tutan bu bilişsel süreçlerde etkili olabilen yetkinlik inancı dört temel kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1977; 1986; 1995; 1997). Bunlar, kişinin kendi deneyimleri -temel yaşantılar- (mastery experiences), başkalarının deneyimlerine ilişkin gözlemleri -dolaylı yaşantılar- (vicarious experiences), başkalarının anlatımlarının etkisi ve ikna yetenekleri (verbal persuasion) ve fizyolojik durumdur (physiological arousal).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi ve yapılan araştırmalar, yetkinlik inancının bireylerin nasıl düşüneceklerini, hissedeceklerini ve hareket edeceklerinde farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997). Ayrıca, Bandura (1977, 1997, 2000, 2001)'ya göre, yetkinlik inancı gerçekleştirilmiş eylemlerin etkili olup olmayacağını, ne kadar çaba harcanacağını ve engel ya da başarısızlıkla karşılaşıldığında ne kadar süre ısrarcı olunacağını belirlemektedir. Çünkü yetkinlik inancı insan yaşamındaki dört önemli bilişsel süreci etkilemek yoluyla insanlar üzerinde etkili olabilmektedir (Bandura, 1997, Maddux, 1995): (1) insanların kendileri için oluşturdukları amaçları ve bu amaçlara ulaşabilmek için düşündükleri stratejileri etkileyerek *bilişsel süreçleri*, (2) engellerle yüzyüze kaldıklarında ısrarcı olmalarına yönelik *güdülenme süreçlerini*, (3), hedeflerine ulaşmak için teşebbüste bulduklarında hissedecekleri *duygularını* ve (4) kendileri için uygun gördükleri durumlara karar vermede etkili olan *seçim yapma süreçlerini* etkileyebilmektedir. Bunun yanında yetkinlik inancı bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimleri yapma davranışlarını, engeller karşısında çabalama ve ısrarcı olma davranışını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini ve kehanetler yerine üretici davranışlar gerçekleştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Ayrıca, güçlü bir kişisel yetkinlik inancı daha iyi bir sağlık, daha yüksek bir başarı ve daha iyi bir sosyal bütünleşme ile ilişkilidir (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992).

Öğretmen yetkinliği, “öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançları” (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998) ve “öğretmen yetkinliği, öğretmenin öğrencileri zor yada düşük motivasyon düzeyine sahip olsa bile, öğrenciyle ilgili yükümlülüklerinde ve öğrenmelerinde istenilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yetenekleri hakkındaki yargıları” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından “istenilen eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan aktiviteleri gerçekleştirme, organize etme ve planlama yeteneği ile ilgili öğretmenin kişisel inançları” olarak kavramsallaştırılmıştır.

Öğretmen yetkinliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yetkinlik inancının, birçok eğitimsel ve psikolojik değişkenle ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenin yetkinliği onun sınıf içindeki davranışlarını (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), öğretmenin öğretmeye yönelik çabalarını, hedefler oluşturmasını, öğrenme isteğini (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), yeni görüşlere açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaya yönelik yeni yöntemleri denemeye daha gönüllü olmasını (Stein ve Wang, 1988; Gibson ve Dembo 1984, Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998); daha üst düzeyde planlı ve organize olmalarını (Allinder, 1994; Milner, 2001), öğrenci başarısını (Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998), öğrenci motivasyonunu (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989), öğrencinin kendi yetkinlik inancını geliştirmesini (Anderson, Greene, ve Loewen, 1988) etkileyebilmektedir.

Ayrıca, öğretmen yetkinliği öğretmenin sınıf yönetim biçimlerini de etkileyebilmektedir. Pajares (1992)' göre, öğretmenlerin yetkinlik inançları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını ele alırken daha insancıl yaklaşımları ve daha az kontrole yönelik yönetim yaklaşımını benimseme eğilimindedirler (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995). Yine yetkinlik inancı yüksek öğretmenlerin, sınıf yönetimi stratejileri (Henson, 2001; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), okula devam bağlılıkları (Imants ve Van Zoelen, 1995), yaşadıkları stres durumları (Bliss ve Finneran, 1991; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) sınıftaki davranışlarını (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) etkileyebilmektedir.

Diğer taraftan, öğretmen yetkinliği öğrencinin kendi yetkinlik inancını geliştirmesine yardımcı olarak (Anderson, Greene, ve Loewen, 1988), bilişsel süreçler (özellikle hedef oluşturma), güdülenme süreçleri (özellikle başarı ve başarısızlığa yüklenen anlam), duygusal süreçler (özellikle olumsuz duyguları kontrol etme) ve seçim yapma süreçleri yoluyla davranışları etkilemektedir (Bandura, 1993; 1997). Yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler öğrencilerin özerkliğini artırıcı ve baskıcı kontrolü azaltıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimserler. Öğrencilerin görevlerini yerine getirmede daha etkin hale getirdiği için öğrenci başarısı bu sınıf yönetimi yaklaşımlarında daha yüksek olmaktadır (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Öğretmen disiplin anlayışlarıyla ve öğretmen yetkinliğiyle ilgili alanyazını incelendiğinde, öğretmenin yetkinliği yükseldikçe öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretimi gerçekleştirme sürecinde kullandığı disiplin anlayışlarının da daha öğrenci merkezli ve daha demokratik olması beklenmektedir. Bu bağlamda; Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi belirleyerek; disiplin anlayışlarını ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançlarını cinsiyet, çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı ve çalışılan kademeye göre incelemektir. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları hizmet yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları çalıştıkları kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri Mersin il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışmakta olan 189 (Kadın: 94, Erkek: 95) öğretmenden toplanmıştır. Çalışmaya katılan bu öğretmenlerin hizmet yılları 1 ile 37 yıl arasında değişmektedir ve ortalama hizmet yılı 14.86 (9.34)'dir. Ayrıca, 98 öğretmen I. Kademe, 91'i ise II. Kademe çalışmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde bulabildiğini örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2005).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek amacıyla, Şimşek (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır. 14 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi, kişisel bildirimle dayalı cevaplandırılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, faktör analizi ve güvenilirlik katsayılarının hesaplanması yollarına gidilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53'ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla "Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin", "İtaate dayalı disiplin", "Eşitlik anlayışına dayalı disiplin" ve "Öğrenci-merkezli disiplin"dir. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .69, .69, .52 ve .46'dır (Şimşek, 2004).

Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çapri ve Kan (2006) tarafından uyarlanması yapılan KÖYÖ, Likert tipi bir ölçme aracı olup, 15 maddeden oluşmakta, (1) "kesinlikle katılmıyorum" ve (5) "tamamen katılıyorum" biçiminde puanlanmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde yapılan faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapı oluşturduğu, bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41'ini açıklamakta ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların .49 ile .89 arasında değişmektedir. KÖYÖ'nün güvenilirlik çalışmaları sonucunda ise, madde toplam test korelasyon katsayılarının .36 ile .77 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .93, alt ölçekler için sırasıyla .91, .91 ve .89 olarak edilmiştir. Test tekrar test yöntemleriyle korelasyon katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur (Çapri ve Kan, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programının 11,5 versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada, sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, ikili grupların ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi, Mann Whitney-U testi (dağılımın incelenen faktörler düzeyinde normal olmadığı durumlarda), üç ve daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnancıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Öğretmenlerin Kişilerarası Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Alt Ölçekler	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8
Öğretmen Disiplin Anlayışı	1-Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	15.09	4.19	1							
	2-İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	14.87	3.61	.50**	1						
	3-Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	10.53	3.07	-.11	.08	1					
	4-Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı	7.89	2.24	-.22**	.04	.34**	1				
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	5-Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	19.56	7.45	-.20**	-.22**	.02	.05	1			
	6-Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	10.82	5.43	-.19**	-.16*	.11	.03	.74**	1		
	7-İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	10.14	5.80	-.10	-.11	.03	.02	.66**	.79**	1	
	8- Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	40.54	16.88	-.18*	-.18*	.05	.04	.91**	.92**	.89**	1

** p<.001

* p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlikleri ($r=-.20$, $p<.001$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik ($r=-.19$, $p<.001$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik ($r=-.18$, $p<.05$) puanlarının ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktayken; Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=-.10$, $p>.05$). Benzer bir biçimde, öğretmenlerin İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.22$, $p<.001$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.16$, $p<.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.18$, $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktayken; Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=-.10$, $p>.05$).

Bunlara karşın, öğretmenlerin Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.02$, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.11$, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.03$, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.05$, $p>.05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen elde edilen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer bir biçimde, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.05$, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.03$, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.02$, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.04$, $p>.05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen elde edilen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U:4396.500, $p>.05$), İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U:4125.500, $p>.05$), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U:4068.500, $p>.05$) ve Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U:3916.500, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Benzer bir biçimde cinsiyetlerine göre, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4057.000, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4329.500, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4382.000, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4311.500, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 2

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Bulgular ve U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	Kadın	94	95.73	8998.50	4396.500	.855	
		Erkek	95	94.28	8956.50			
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	Kadın	94	98.61	9269.50	4125.500	.364	
		Erkek	95	91.43	8685.50			
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	Kadın	94	90.78	8533.50	4068.500	.289	
		Erkek	95	99.17	9421.50			
	Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı	Kadın	94	89.16	8381.50	3916.500	.130	
		Erkek	95	100.77	9573.50			
	Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	Kadın	94	99.34	9338.00	4057.000	.277
			Erkek	95	90.71	8617.00		
Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik		Kadın	94	93.56	8794.50	4329.500	.716	
		Erkek	95	96.43	9160.50			
İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik		Kadın	94	94.12	8847.00	4382.000	.819	
		Erkek	95	95.87	9108.00			
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)		Kadın	94	96.63	9083.50	4311.500	.683	
		Erkek	95	93.38	8871.50			

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te ilköğretim öğretmenlerinin çalışma kıdemlerine göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı (F:2.399, $p<.05$), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı (F:2.762, $p<.05$) ve Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (F:2.403, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı; İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (F:.562, $p>.05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını ortaya koyabilmek için post-hoc testlerden HSD kullanılmıştır. Buna göre, çalışma kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamaları 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarında, çalışma kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ortalaması çalışma kıdemi 1-5, 6-10 ve 16-20 olanlardan daha yüksektir. Son olarak, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarında çalışma kıdemi 16-20, 21 yıl ve daha fazla olanların ortalamaları çalışma yılı 6-10 yıl olanlardan ve çalışma yılı 21 ve daha fazla olanların ortalaması ise çalışma yılı 1-5 olanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde, Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik (F:1.314, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik (F:.620, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik (F:.620, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (F:.773, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 3

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Betimsel Bulgular ve F-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	Anlamlı Fark
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	15.82	4.00	2.399*	1-5, 6-10, 11-15>21+
		6-10 yıl	42	15.89	4.52		
		11-15 yıl	36	15.94	3.30		
		16-20 yıl	26	14.20	4.44		
		21+ yıl	54	13.92	4.24		
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	15.09	3.87	.562	-----
		6-10 yıl	42	14.26	3.78		
		11-15 yıl	36	14.70	3.50		
		16-20 yıl	26	15.03	3.02		
		21+ yıl	54	15.33	3.81		
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	9.74	2.62	2.762*	21+>1-5, 6-10, 16-20
		6-10 yıl	42	9.90	3.46		
		11-15 yıl	36	10.98	3.02		
		16-20 yıl	26	10.08	2.73		
		21+ yıl	54	11.51	2.99		
	Öğrenci-Merkezli Disiplin	1-5 yıl	31	7.38	2.06	2.403*	16-20, 21+>6-10 21+>1-5
		6-10 yıl	42	7.23	2.57		
		11-15 yıl	36	7.82	2.19		
		16-20 yıl	26	8.33	2.15		
		21+ yıl	54	8.43	2.06		
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	20.42	4.75	1.314	-----
		6-10 yıl	42	17.71	7.60		
		11-15 yıl	36	18.97	6.30		
		16-20 yıl	26	21.49	8.53		
		21+ yıl	54	19.25	7.93		
	Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	11.19	5.48	.620	-----
		6-10 yıl	42	9.82	5.20		
		11-15 yıl	36	10.20	4.47		
		16-20 yıl	26	11.10	5.71		
		21+ yıl	54	11.27	5.68		
	İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	10.51	5.99	.620	-----
		6-10 yıl	42	10.16	6.14		
		11-15 yıl	36	9.19	5.05		
		16-20 yıl	26	11.26	6.57		
		21+ yıl	54	9.61	5.36		
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)	1-5 yıl	31	42.13	14.56	.773	-----	
	6-10 yıl	42	37.70	17.47			
	11-15 yıl	36	38.36	13.34			
	16-20 yıl	26	43.86	19.44			
	21+ yıl	54	40.14	17.27			

* $p < .05$

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının çalıştıkları eğitim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Betimsel Bulgular ve U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Öğretim Kademesi	N	\bar{X}	Ss	U
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	14.81	4.17	-.952
		II. Kademe	91	15.40	4.23	
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	15.26	3.48	1.438
		II. Kademe	91	14.50	3.79	
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	10.90	3.02	1.544
		II. Kademe	91	10.21	3.10	
Öğrenci-Merkezli Disiplin	I. Kademe	98	8.49	1.98	4.129*	
	II. Kademe	91	7.19	2.33		
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	19.46	7.75	.210
		II. Kademe	91	19.24	6.69	
	Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	10.38	5.32	-.872
		II. Kademe	91	11.06	5.31	
	İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	9.80	5.61	-.560
		II. Kademe	91	10.27	5.91	
	Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)	I. Kademe	98	39.65	16.79	-.383
		II. Kademe	91	40.58	16.27	

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır (U:4.129, p<.05). Buna karşın, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kademeye göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: -.952, p>.05), İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: 1.438, p>.05), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: 1.544, p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Benzer bir biçimde, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: .210, p>.05), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.872, p>.05), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.560, p>.05) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.383p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

İlk araştırma sorusundan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışı ve itaate dayalı disiplin anlayışı ile sınıf yönetimi konusunda ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin yetkinlikleri ve toplam öğretmen kişilerarası yetkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgu, eğitim-öğretim sürecinde gerekli performansları başarılı bir biçimde gösteremeyeceğine yönelik bir inancı olan öğretmenlerin, sınıflarını yönetmek için demokratik ve öğrenci merkezli olmayan disiplin anlayışlarını benimseme eğiliminde oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Çünkü, Woolfolk, Rosoff ve Hoy, (1990) ve Enochs, Scharmann ve Riggs, (1995)'a göre, yetkin öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilerin özerkliğini artırıcı ve baskıcı kontrolü azaltıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimserler ve insancıl yaklaşımları ve daha az kontrole yönelik yönetim yaklaşımını benimseme eğilimindedirler.

Bunun yanında, eşitlik anlayışına dayalı ve öğrenci merkezli disiplin anlayışı ile öğretmenlerin kişiler arası ilişkiye yönelik yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamsız bir ilişki elde edilmiştir. Doğrudan bu konuda yapılmış olan çalışma bulunmamasına rağmen, öğretmen yetkinliğinin öğretmenin sınıf içi davranışlarını etkilediği (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), daha insancıl ve daha az kontrole dayalı bir yönetim stratejisi benimsedikleri (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995) ve öğretmenin sınıftaki davranışlarını etkilediği (Tschannen-Moran ve diğ., 1998) biçimindeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendini yetkin hissettikçe gerektiğinde meslektaşlarından yardım talep edebileceğine yönelik yetkinliği yükseldikçe diğer bir ifadeyle kendisini kişilerarası yetkinliği arttıkça sınıfta bulunan öğrencileri eğitim-öğretime hazır duruma getirebilmek için baskıcı ve itaate dayalı bir disiplin anlayışı seçme yerine daha eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir disiplin anlayışı seçebilecekleri biçiminde değerlendirilmektedir.

Ayrıca, kişilerarasında yetkin olan öğretmenler bunu sınıflarındaki öğrencilere yansıtacaklardır. Çünkü öğretmenin yetkinliği onun daha dikkat çekici öğretim stratejilerini seçmesine, daha aktif katılımı sağlamasına, öğrencisini daha motive etmesine ve dolayısıyla da öğrenmeye daha istekli öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrencilerin demokratik olmayan disiplin anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olabilecek davranışlarda bulunması daha düşük bir olasılıkla olabilecektir. Etkili öğretmenler bu tür öğretimsel davranışları, dersin önemli aşamalarında gerçekleştirirler. Yani öğretmenler, sınıflarındaki olayları ortamı anlayıp, gözden geçirebilirler. Uygun öğretim stratejilerini seçebilirler. Öğrenci davranışlarının biçimlerini analiz edebilirler (Burden, Byrd, 1994, s.106). Kuşkusuz öğretmen sınıf yönetimi sırasında bir çok sorunla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi sırasında çıkacak sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, gereksiz zaman kaybına ve gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli olarak beklenmedik bir sorunla karşılaşmaya hazır olması ve bu sorunları en uygun bir biçimde çözmeye çalışması gerekir (Erden, 1995). Yine istenmeyen davranışlar sınıfta öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemekte, olumsuz davranış gösterenler diğer öğrencilerin öğrenmelerine engel olmakta, sınıfta psikolojik ve fiziksel güvensizlik yaratmakta ve niteliği düşürmektedir (Levin ve Nolan, 1991). Öğretmenin bunu iyi gözlemleyip analiz etmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının yüksek olmasıyla doğrudan ilişkili bir durum olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iyi ilişkileri ya da kişiler arası ilişkiler iyi olması (Hung,2005), okulda yeni öğrenme fırsatları ve katılımcı bir yapının oluşmasına değil aynı zamanda öğretmenin iş doyumunu artırır ve tükenmişliğini azaltarak, olumlu bir okul ikliminin gelişmesine de katkı sağlar (Hughes, 2006). Bu da öğrencilerin akademik başarısının artmasına ve sorun davranışların düşmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına da katkı sunabilir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Cinsiyetlerine Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

İkinci araştırma probleminin ilk bulgusuna göre cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu, Güven (1998), Tümkiye (2005) ve Esen (2006)'ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Gündoğdu, (2007)'nin araştırma bulgusuyla ise çelişmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin anlayışlarında cinsiyetlerinin önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarına girerken cinsiyet

özellikleri ve bu özelliklerin onun davranışları üzerindeki etkisinden sıyrılarak, öğretmen kimliğiyle mesleklerinin gereklerini yerine getirdikleri ve bu nedenle de cinsiyetin disiplin anlayışı üzerindeki etkisinin ortaya çıkmadığı biçiminde değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgu öğretmen yetkinliğiyle ilgili Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ve Üstüner ve diğr. (2009) tarafından desteklenirken; Izgar ve Dilmaç (2008), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yetkin olarak gördüklerine dair bulguyla çelişmektedir. Ancak, doğrudan öğretmenlerin kişilerarası yetkinlik inancıyla ilgili herhangi bir araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulgu, diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılamamasına rağmen, kadın ve erkek öğretmenlerin bir sosyal beceri olan kişiler arası yetkinlikte kendilerini eşit olarak algıladıkları biçiminde değerlendirilmiştir. Çünkü günümüzde, kadınlar ve erkekler neredeyse aileler tarafından eşit bir biçimde yetiştirilmekte, benzer yaşantılara girebilmekte, benzer mesleklere talip olabilmekte ve birçok sınavda eşit bir biçimde başarı gösterebilmektedirler. Tüm bunlar ise hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin aynı oranda kişilerarası yetkinlik inancı geliştirmesine neden olarak gösterilebilir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Hizmet Yıllarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Üçüncü araştırma probleminin ilk bulgusuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları, öğrenci merkezli disiplin anlayışları ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı hizmet yıllarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında belirtilen kariyer evreleri önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler kariyerlerinin ilk evrelerinde oldukça bocaladıkları tüm dünya da yaygın olarak kabul gören bir durumdur. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler çok fazla mücadele etmektedirler ve gerçek şoku yaşamaktadırlar (Bakioğlu,1996). Bu dönemde öğretmenler kendilerinin yalnız olduklarına inanmaktadırlar (Hedrick, 2005). Bir başka ifade ile mesleğin gerektirdiği tüm nitelikleri yeterince yerine getiremediği için çeşitli disiplin davranışlarına başvurmaya zorunda kalmaktadırlar. Kendini yeterli görmeyen öğretmen aynı zamanda öğrenci davranışlarını baskı ile durdurma yoluna gitmeyi seçebilir. Bütün bu nedenler onların mesleği ilk yıllarda bırakmalarına neden olmaktadır (Hedrick, 2005). Mesleğe yeni başlayan bu öğretmenlere gerekli rehberlik hizmetleri sunulmazsa işi bırakma ihtimalleri artmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ikinci evresi olarak tabir edilen yıllar 6-10 yılları kapsamaktadır. Bu yıllarda öğretmenlerde bir durulma evresi yaşanmaktadır. Ancak 11. yıla birlikte 20. yıla kadar ki süreçte öğretmenlerin deney ve aktivizm evresinde ve özellikle 20. yıla doğru ise uzmanlık evresi kendini göstermektedir. Öğretmenler bu evrelerde, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002). Özellikle mesleğe yeni başlayan ve mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin yaşadığı, bocalamalar ve şoklar onları baskıcı bir disiplin anlayışına iterken öğretmenlikteki kariyer basamakları arttıkça onların alanlarında ne yapmaları gerektiği konusunda uzmanlaşmalarını sağlamaları ile yerini daha eşitlikçi ve demokratik bir disiplin anlayışının benimsenmesine itmiş olabilir. Sonuçta, öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça daha çok öğrenci merkezli ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı benimsemektedirler. Elde edilen bulgu Tümçaya (2005) ve Gündoğdu (2007)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları yükseldikçe öğretmenlik ve sınıf yönetimiyle ilgili deneyimleri de buna paralel olarak artacaktır. Bu deneyimler sonucunda hangi disiplin yaklaşımının demokratik ve eşitlikçi disiplin yaklaşımının en etkili yaklaşımlar olduğunu test etmiş olmaları büyük bir olasılıkla onların disiplin yaklaşımlarını etkilemiş olabilir.

Üçüncü araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, hizmet yıllarına göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ve Üstüner ve diğr. (2009) tarafından desteklenirken; (Kotaman, 2010) ve Çapri ve Kan (2007)'in bulgularıyla ise çelişmektedir. Aslında, deneyimler yetkinliğin en önemli kaynağını oluşturduğu için deneyim arttıkça yetkinliğin de artması beklenmektedir. Ancak görüldüğü gibi farklı çalışmalardan farklı bulgular elde edilmiştir. Bulgu, öğretmenlerin kişiler arası yetkinliğinin öğretmenlik deneyimi sırasındaki yaşantılarından değil de, ilk sosyalleşme becerilerinin geliştiği çocukluk ve ergenlik dönemlerden etkilenmiş olabileceği biçiminde değerlendirilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Çalıştıkları Kademelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Dördüncü araştırma probleminin ilk bulgusuna göre, çalıştıkları kademelerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci-merkezli disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenler ikinci kademedeki çalışan öğretmenlere göre öğrenci merkezli disiplin anlayışını daha çok benimsemektedirler. Öte yandan, çalıştıkları kademeye göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları, itaate dayalı disiplin anlayışları ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, Esen (2006) ve Gündoğdu (2007)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle 1. sınıftan 5. sınıfa kadar çok uzun süre zaman geçirmeleri sonucunda onları davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak çok iyi tanımaları sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle bu kadar zaman geçirmesi aynı zamanda duygusal bir bağda gelişmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıması ve duygusal bağın gelişmesi sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışını daha öğrenci merkezli hale getirmiş olabilir.

Dördüncü araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, çalıştıkları kademeye göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ile Çapri ve Kan (2007)'in bulguları tarafından desteklenmektedir. Bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesinin kişiler arası yetkinliği besleyen ve ortaya bir farkın çıkmasına neden olmadığı biçiminde değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışılan kademe kişiler arası yetkinliği farklılaştıran bir faktör olmadığı görülmüştür.

Bulguların tartışılıp yorumlanmasından sonra aşağıdaki şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenci sayısı ve benimsenen disiplin anlayışı arasındaki ilişki incelenebilir.
2. Disiplin anlayışının öğretmenin durumluk ve sürekli öfke, durumluk ve sürekli kaygı, tükenmişlik, öğrenci başarısı, sınıftaki disiplin problemleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Algılanan cinsiyet rollerinin disiplin anlayışı üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Öğretmenlerin kişiler arası yetkinliklerini besleyen kaynaklara yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Allinder R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Eğitim Yönetimi*, 7(28), 513-529.
- Bakioğlu, A., (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balson, M. (1988). *Understanding classroom behaviour*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions of Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bliss, J., ve Finneran, R. (1991). *Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Brown, N. R., Oke, F. E. ve Brown, D. P. (1982). *Curriculum and instruction*. London: Mac Millan.
- Bruce J., Victoria, W. ve Murray, O. (1994). Teachers' views on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24 (2), 261-276.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. Logman, Publishers, USA.
- Burden, P. ve Byrd, D. (1994). *Methods for Effective Teaching*. Allyn and Bacon. 160 Gould Street. Needham Heights, Massachusetts.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerine rehber*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C. ve Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79, 63-75.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi, ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gündüz, Y. (2011). Sınıfta disiplin oluşturma ve uygulama. Ed. İnandı, Y. (Edit.), *Sınıf yönetimi*. Karahan Yayınları Adana.
- Güven, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları. *Öğretmen Dünyası*, 226, 26-28.
- Hedrick, C. H. (2005). *Retaining career switchers*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Fairfax.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher evaluation practices and teacher job satisfaction*. Unpublished Dissertation. University of Missouri, Columbia.
- Hung, C. J. (2005). *A correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan*. Unpublished Dissertation, The University of the Incarnate Word.
- Imants, J. ve Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15 (1), 77-86.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-47.
- İnandı, Y. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. İnandı, Y. (Edit.). *Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ve öğretmen nitelikleri*. Karahan Yayınları, Adana.
- Knight, T. (1991). Democratic schooling: A basis for a school code of behaviour in Classroom Discipline. Lovegrove, M., ve Lewis, R. (Ed.), *Classroom discipline*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of self-efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 603-616.
- Köktaş, Ş. K., ve Köktaş, V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

- Levin, J. ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management: A Hierarchical Approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In: Maddux, J. E. (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). New York, Plenum.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology* 81, 247–258.
- Milner, H. R. (2001). A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement. *Unpublished Dissertation*. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Milner, H. R. ve Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.
- Moore, W., ve Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (ss. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 172-179.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies*, 31(3), 335-345.
- Scarlett, L. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49 (3), 237-251.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Washington, DC: Hemisphere
- Short, R. J. ve Short, P. M. (1994). An organizational perspective on student discipline. *Education*, 114 (4), 567-569.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Stein, M. K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 41-59.
- Tomal, D. R. (1998). A five-styles teacher discipline model. Annual Meeting of The Midwestern Educational Research Association, Chicago, Illinois. October 14-17.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202-48.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitapevi, İstanbul (7. Baskı).
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.