

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN İKİNCİ
KADEME ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ
SAĞLAMAK AMACIYLA BAŞVURDUKLARI ÖDÜL VE
CEZA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(Kayseri İli Örneği)**

**Tezi Hazırlayan
Zeynep Funda BUDAK**

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Mustafa ŞANAL**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Eylül 2009
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN İKİNCİ
KADEME ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ
SAĞLAMAK AMACIYLA BAŞVURDUKLARI ÖDÜL VE
CEZA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(Kayseri İli Örneği)**

**Tezi Hazırlayan
Zeynep Funda BUDAK**

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Mustafa ŞANAL**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Eylül 2009
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN İKİNCİ
KADEME ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ
SAĞLAMAK AMACIYLA BAŞVURDUKLARI ÖDÜL VE
CEZA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
(Kayseri İli Örneği)**

**Tezi Hazırlayan
Zeynep Funda BUDAK**

**Tezi Yöneten
Doç. Dr. Mustafa ŞANAL**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

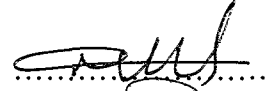
**Eylül 2009
KAYSERİ**

Doç. Dr. Mustafa ŞANAL danışmanlığında Zeynep Funda BUDAK tarafından Hazırlanan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamak Amacıyla Başvurdukları Ödül ve Ceza Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma (Kayseri İli Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

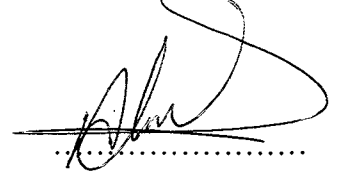
16.09.2009

JÜRİ:

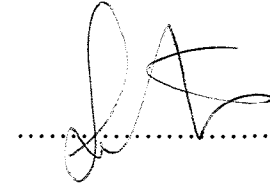
Danışman : Doç. Dr. Mustafa ŞANAL



Üye : Doç. Dr. Ali KUŞAT



Üye : Yrd. Doç. Dr. Adem S. TURANLI



ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 02/10/09 tarih ve30..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

02.10.2009


Prof. Dr. H. Yunus APAYDIN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bundan yaklaşık iki asır öncesine kadar toplumlar açısından okuryazarlık bir lükstü. 20. yy'ın başından itibaren teknoloji o kadar gelişti ki okuryazar olmak endüstri toplumlarında sosyal bir gereklilik haline geldi. Günümüzde ise eğitim, gereklilikten ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir. Öyle ki, toplumların siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik açıdan gelişmişlikleri eğitimle doğru orantılıdır. Bunun bilincinde olan toplumlarda eğitim en öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Çocukların hayat yörüngelerinin büyük bir oranda öğrenciyken yaşadıkları deneyimlere dayandığı göz önüne alınırsa eğitimin önemi daha da artmaktadır. Bununla beraber, verilen eğitimin kalitesi üzerinde öğretmenlerin davranışları, tutumları, uyguladıkları ödül ve ceza yöntemleri çok etkilidir.

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri incelenmiştir.

Tez çalışmamda yardım ve desteklerini eksik etmeyip beni yönlendiren ve yüreklendiren tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa ŞANAL'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Anketlerin istatistiksel çözümlenmesinde bilgi ve deneyimleriyle yardımcı olan Sayın İbrahim GÜNGÖR'e teşekkür ediyorum. Yüksek lisans öğrenimim boyunca maddi manevi her konuda yanımda olup beni cesaretlendiren anneannem, annem, babam, abim, eşi, ablalarım ve kardeşime teşekkür eder, anketlerin uygulanma aşamasında en büyük yardımcım olan babam Turgut BUDAK'a ayrıca şükranlarımı sunarım. Tezimin son aşamasında en stresli anlarımda beni yalnız bırakmayıp moral veren nişanlım Taner SONBUL'a da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın alanda yararlı olmasını temenni ederim.

Zeynep Funda BUDAK

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN İKİNCİ KADEME
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMAK AMACIYLA
BAŞVURDUKLARI ÖDÜL VE CEZA YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

Zeynep Funda BUDAK

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıfıçi disiplini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemlerini saptamaktır. Araştırma, Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 333 ikinci kademe öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. İkinci kademe öğretmenlerine uygulanan anketler yoluyla elde edilen veriler SPSS 12.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal ceza ve maddi ödül yöntemlerinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Medeni duruma göre disiplin sağlamada kullanılan yöntem olarak sosyal ödül ve fiziksel ceza yöntemlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Çocuk sahibi olup olmamaya göre disiplin sağlamada kullanılan yöntem olarak sadece fiziksel ceza yönteminde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Mezun olunan okul türü ile sınıf içi disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin hiçbirinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Sınıfıçi disiplin sağlama yöntemi olarak kullanılan ödül ve ceza ile öğretmenlerin hizmet yıllarına göre oluşan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıfıçi disiplin sağlamada ödül ve ceza yöntemi ile okutulan sınıfların mevcutları arasında sadece maddi ödül yöntemi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sınıfıçi disiplin sağlamada ödül ve ceza yöntemi ile öğretmen branşları arasında sosyal ödül ve maddi ödül açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Disiplin, Ödül, Ceza

**A RESEARCH ON THE REWARD AND PUNISHMENT METHODS USED BY
SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN ESTABLISHING CLASSROOM
DISCIPLINE (KAYSERİ SAMPLE)**

Zeynep Funda BUDAK

ABSTRACT

This study aimed at determining the reward and punishment methods used by secondary school teachers in establishing classroom discipline. A total of 333 secondary school teachers working in Kocasinan and Melikgazi, districts of Kayseri, constituted the participants for the study. The data were obtained by questionnaires. The collected data were analysed by SPSS package program.

The findings of the research are as follows:

There are significant differences between men and women teachers in applying social punishment and tangible reward methods.

There are significant differences between married and single teachers in applying social reward and physical punishment methods.

In accordance with the variable of having children there is no significant difference among the teachers in applying any methods except for physical punishment method.

There are no significant differences among the teachers as regards the methods of reward and punishment they use in ensuring classroom discipline according to the variable of the types of school they graduated from.

In accordance with the variable of teachers' years of service no statistically significant difference among the teachers in applying reward and punishment methods is found. There is no significant difference among the teachers in applying any of the reward and punishment methods except for tangible reward according to the variable of student number in the classroom. According to the teachers' field of study significant differences are found in applying social reward and tangible reward.

Key Words: Classroom management, Discipline, Reward, Punishment

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
KISALTMALAR	IX

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1. 1. Tezin Konusu	1
1. 2. Tezin Amacı.....	2
1. 3. Tezin Önemi.....	3
1. 4. Tanımlar.....	4
1. 5. Araştırmanın Sayıtları	5
1. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5

BÖLÜM II

2. GENEL BİLGİLER.....	6
2. 1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin.....	6
2. 1. 1. Sınıf Yönetiminde ve Disiplini Sağlamada Öğretmenin Rolü.....	7
2. 1. 2. Disiplin Yaklaşımları ve Stratejileri.....	10
2. 1. 3. Öğrencilerin Bakış Açılarına Göre Disiplin Stilleri.....	11
2. 2. İstenmeyen Davranışları Önleme Yolları.....	16
2. 3. Ödül.....	21
2. 3. 1. Ödülün Olumlu ve Olumsuz Yönleri.....	21
2. 4. Ceza	23
2. 4. 1. Ceza Çeşitleri	24
2. 4. 1. 1. Okul Davranış Kodları ve Güvenlik Önlemleri.....	24
2. 4. 1. 2. Uzaklaştırma.....	25
2. 4. 1. 3. Fiziksel Ceza	26
2. 5. Ödül ve Ceza Bağlamında Etkili Bir Yönetim ve Öğretim.....	28

2. 6. İlgili Araştırmalar	30
---------------------------------	----

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	36
3. 1. Araştırmanın Modeli	36
3. 2. Araştırmanın Evreni	36
3. 3. Araştırmanın Örnekleme	36
3. 4. Verilerin Toplanması	36
3. 5. Verilerin Çözümü	37

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR	39
4. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular...39	
4. 2. Verilere Ait İstatistiksel Analizler	39
4. 2. 1. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Cinsiyete İlişkin Sonuçları	39
4. 2. 2. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Medeni Duruma İlişkin Sonuçları	40
4. 2. 3. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmamaya İlişkin Sonuçları	42
4. 2. 4. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin Sonuçları	43
4. 2. 5. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Hizmet Yılına İlişkin Sonuçları..44	
4. 2. 6. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Sınıf Mevcutlarına İlişkin Sonuçlar.....	45
4. 2. 7. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Branşlara İlişkin Sonuçları.....46	

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	48
5. 1. Verilere İlişkin Sonuçlar	48
5. 2. Öneriler	50

KAYNAKÇA.....	51
EKLER.....	59
EK-1: Valilik İzin Onay Belgesi	60
EK-2: Anket Formu	62
EK-3: Güvenirlilik Analiz	67
ÖZGEÇMİŞ	69

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül- Ceza Yöntemi ve Cinsiyet İlişkisi...40	40
Tablo 4. 2. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Medeni Durum İlişkisi41	41
Tablo 4. 3. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Çocuk Sahibi Olup Olmama İlişkisi42	42
Tablo 4. 4. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Mezun Olunan Okul Türü İlişkisi43	43
Tablo 4. 5. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Hizmet Yılı İlişkisi44	44
Tablo 4. 6. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Sınıf Mevcudu İlişkisi.....45	45
Tablo 4. 6. 1. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Sınıf Mevcudu İlişkisi45	45
Tablo 4. 7. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Branş İlişkisi.....46	46

KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

ANOVA : ANalysis Of VAriance

Tukey's HSD Testi :Tukey's Honestly Significant Difference

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Tezin Konusu

Bundan yaklaşık iki asır öncesine kadar toplumlar açısından okuryazarlık bir lükstü. 20. yy'ın başından itibaren teknoloji o kadar gelişti ki okuryazar olmak endüstri toplumlarında sosyal bir gereklilik haline geldi (Drucker 1970, 70). Günümüzde ise eğitim, gereklilikten ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir (Ergün 1994, 16). Öyle ki, toplumların siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik açıdan gelişmişlikleri eğitimle doğru orantılıdır. Bunun bilincinde olan toplumlarda eğitim en öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Bilindiği gibi eğitim, bireye yaşantıları sonucu kalıcı, istendik davranış kazandırma sürecidir. Eğitim, bireye hem kişisel hem de toplumsal davranışlar kazandırmaya çalışır. Yaşam nasıl bir sosyal süreçse, eğitim de toplum hayatına bireyleri uydurmak için yine toplum tarafından öngörülen bir fenomendir. Bu bakımdan eğitim, sosyal kurumlar topluluğu olan uygarlığın doğmasını sağlayan çok önemli bir vasıta (Akar 1996, 211).

Çocukların hayat yörüngelerinin büyük bir oranda öğrenciyken yaşadıkları deneyimlere dayandığı göz önüne alınırsa eğitimin önemi daha da artmaktadır (Cameron 2006, 219). Bununla beraber, kaliteli bir eğitim öğretim ortamının dolayısıyla sınıf içi disiplinin oluşturulmasında öğretmenlerin tutumları, davranışları, uyguladıkları ödül ve ceza yöntemleri oldukça etkilidir. Sınıf içi disipline duyulan ilgi, sadece disiplinli bir ortamın getirdiği yararlı sonuçlardan değil disiplinsiz bir ortamın ortaya çıkardığı sonuçlardan da kaynaklanmaktadır (Lewis; Romi; Qui et Al 2005, 730). Sınıf disiplini konusunda öğretmenler farklı felsefe ve yönelimlere sahiptir. Bazı öğretmenler istenen davranışın olumlu sonuçlarını açık ve ayrıntılı bir şekilde anlatır ve ödüle dayalı stratejileri

benimserken diğerkleri istenmeyen davranışın sonuçları hakkında öğrencileri bilgilendirir ve cezaya dayalı stratejileri benimseler (Leung; Lam 2003, 115). Bu çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri üzerinde durulmuştur.

1. 2. Tezin Amacı

Coslin'e (1997) göre çocukların ve ergenlerin dolayısıyla öğrencilerin davranışları yüzyıllardır toplumun ve araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bununla beraber, son yıllarda çocuklar ve ergenlerin yıkıcı davranışları daha çok ilgi görmektedir. Araştırmacılara göre özellikle ergenlik döneminde başgösteren gerginlikler ergenlerin yetişkinlerle iletişim kurmasında güçlük yaşamalarına, okula ve öğretmenlere düşmanlık beslemelerine yol açarak yıkıcı veya problem davranışlar olarak açığa çıkmaktadır. Bu da eğitim-öğretimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı ortaokul sınıflarında, bu tür davranışlar oldukça büyük bir sorun halindedir (aktaran Infantino; Little 2005, 491- 492).

Çocuk belli bir ölçüde hata yapan bir varlıktır. Çocukların istediğimiz davranış ölçünlerine hemen değil zamanla ulaşacaklarının bilincinde olunmalıdır. Bu bakımdan çocukların hatalı davranışlarını anlayışla karşılamak gerekir. Çocukların davranışları aldıkları eğitimin bir yansımasıdır. Çocuğun davranışının nedenlerine inmek gerekir. Bu nedenler de aile eğitiminde, sokak eğitiminde ve daha önceki okul eğitiminde olabilir. Çocuğun veya gencin hoş olmayan davranışı ancak onun bir "sorunu" olduğunu ortaya koyan bir kanıttır. Öğrenciyi bütün yönleriyle incelemeye ve tanımaya çalışmalıyız. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler sevgi, saygı temeline dayandıktan başka demokratik bir temele de dayanmalıdır. Demokrat bir öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine saygı gösterir, onların ilgilerini önemser, kişiliklerini korur. Hem sınıf yönetiminin sağlıklı bir biçimde sağlanmasında hem de sınıfta disiplinli bir yaşam sürdürülmesinde öğretmenin bu tür davranışları oldukça önemlidir (Binbaşıoğlu 1994, 230- 231).

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemlerinin cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, mezun olunan okulun türü, hizmet yılı, sınıf mevcudu, öğretmenlerin branşları açısından incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Problem cümlesi: İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri çeşitli demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler:

1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri çocuk sahibi olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri mezun olunan okulun türü açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri sınıf mevcudu açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1. 3. Tezin Önemi

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe görev yapan öğretmenleri ve bu kademe öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Bu kademedeki öğrenciler, yaşları itibariyle ergenlik dönemine adım atmaktadırlar. Ergenlik dönemindeki duygusal gerginlik ve ilgilerin farklılaşması, bir yönden ergenin çalışma gücünü azaltıp dengesizliğe neden olurken, bir yandan da dikkatin belirli bir konu üzerinde yoğunlaşmasını engeller ve okulda başarısız kılabilir. Bu nedenle okuldaki öğretmenin işlevi ve sorumluluğu

büyüktür. Öğretmen bu gerginliği azaltan, ergenlik dönemi ve sorunlarını bilen, ergenin özel sorunlarına **eğilebilen bir birey olmalıdır**. Ergen ana-baba etkisinden kurtulduğunda, anne-babasının yerine koyacağı bir modele gereksinim duyar. İşte öğretmen çoğu kez bu görevi üstlenmek durumundadır (Yavuzer 2006, 298). Bireylerin kendini ifade edebilme, sorumluluk alabilme ve bu sorumluluğu yerine getirebilme, kendi özelliklerini tanıyabilme, sorunlara eleştirel açıdan bakabilme, başkalarının düşüncelerini hoşgörü ile dinleyebilme ve saygı duyabilme, girişim yeteneğine sahip olabilme, kendine güven duyabilme, değerli olduğunu hissedebilme, çok yönlü düşünebilme, düşüncelerini aktarabilme, bildiklerini uygulayabilme, düşüncelerini belirli bilgiler üzerine kurabilme gibi davranışların kazandırılması bir yönüyle sınıf disiplinine bağlıdır (Aydın 2001, 18).

Sınıf yönetimi alanında birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu sınıf öğretmenlerine yönelik olduğundan branş öğretmenlerinin ve özellikle de Kayseri ili örneğinde ikinci kademe öğretmenlerinin kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri konusunda araştırma yapılmamış olması bu araştırmayı farklı kılmaktadır. Disiplin, ödül ve ceza anlayışlarının bilimsel bir şekilde incelenmesi ve sonuçlarının ortaya konması büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, bu araştırmanın, ilköğretim öğretmenlerine, yöneticilerine, müfettişlerine, Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilere, Eğitim Bilimlerinde araştırma yapan kişilere sınırlı da olsa faydalı olacağı düşünülmektedir.

1. 4. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini anlamaları, kendilerini değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmelerini sağlayan bir araçtır (Özsoy 2004, 99).

Disiplin: Eğitimde disiplin, öğrenciye hangi davranışın istenilir olduğunu gösterip öğretmek, öğrencinin bu davranışı yapıp yapmadığını izlemek, davranışı beklenenden iyi yaptığında onu ödüllendirmek, kötü yaptığında cezalandırmaktır. Bu anlamda disiplin, istenen davranışı öğrenciye öğretmek, kazandırmaktır (Başaran 1983, 118).

Ödül: Ödül, bir davranışın yapılması için verilen; haz, keyif verici bir maddi olanak (para, hediye, yiyecek, ciklet, çikolata) veya bir haktır (gezmeye götürmek, TV, video seyretmek, arkadaşlarıyla oynamak, bahçeye inmek gibi) (Navaro 2007, 50). Ödül, bireye istenilen davranışları yaptırmak için uygulanan, istenilen davranışı yaptığında bu davranışın yerleşmesini sağlayan pekiştiricileri içerir. Bu anlamda ödül verme istenilen davranışlar için bireyde haz yaratacak özendiricileri ve pekiştiricileri uygulamaktır. Özendirici ve pekiştiriciler bireye haz veren tüm uyarıları ve güdüleyicileri kapsar (Başaran 1997, 269).

Ceza: Ceza, bir davranışın tekrar edilmemesi için uygulanan üzüntü ve acı verici bir yöntemdir (dayak, odaya kapatma, mahrum etme) veya çocuktan alınan bir haktır (harçlığını kesme, arkadaşlarıyla görüşmesine engel olma gibi) (Navaro 2007, 53). Ceza, bireyi istenilmeyen davranıştan alıkoymak için uygulanan önleyiciler, istenilmeyen bir davranış yapıldıktan sonra bu davranışın yinelenmemesi için konulan yasaklayıcılarıdır. Bu anlamda, ceza verme, istenilmeyen davranışları yaptırmamak için bireyde elem yaratacak önleyiciler ve yasaklayıcılar uygulamaktır. Önleyiciler ve yasaklayıcılar bireye elem veren tüm uyarıları ve güdüleyicileri kapsar (Başaran 1997, 270).

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

1. Öğretmenlerin anket sorularına içten ve samimi cevap verdikleri,
2. Araştırmanın örnekleminin araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2008- 2009 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın evreni; Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölüm, sınıf yönetimi ve disiplin, ödül ve cezaya ilişkin kuramsal bilgileri ve araştırmaları içermektedir.

2. 1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin

Sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birçok düşünür ve eğitimci tarafından çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Lasley (1994), geleneksel olarak sınıf yönetimini öğretme uygulamalarının en şaşırtıcı ve zor ve aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmesi gereken en önemli pedagojik başarı olarak görmüştür (aktaran Fenwick 1998, 619). Sınıf yönetimi, öğretme stili olarak adlandırılan, öğrencilerin öğretimsel hedeflere ulaşmaları ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmen tarafından sınıf koşullarını oluşturmada ve devam ettirmekte kullanılan bir dizi karmaşık davranışları içerir. Bundan dolayı, sınıf yönetiminde öğretmenin rolü esastır (Cohen; Amidon 2004, 269). Okul disiplini, çocuklar için olumlu bir çevrenin varlığını devam ettirmenin gerekli bir parçasıdır. Genellikle, okul disiplini okul personeli tarafından öğrencileri korumak ya da istenmeyen davranışlara karışmamaları için alınan öncelikle okul davranış kodları, güvenlik önlemleri, okuldan uzaklaştırma, fiziksel ceza ve öğretmenlerin öğrencileri sınıfta idare etme metotlarına dayanan okul politikaları ve eylemleri olarak tanımlanır (Cameron 2006, 219).

Marshall (2005), birbiriyle ilgili olmasına rağmen, sınıf yönetimi ve disiplinin belirgin bir şekilde farklı kavramlar olduğunu belirtmiş ve aralarındaki farkı şu şekilde açıklamıştır. Sınıf yönetimi işlerin nasıl yapıldığıyla ilgilendir. Ayinsel bir hale varacak derecede kuruluş, usul ve yordam gerektirir. Sınıf yönetimi, usuller öğrencilere açıklandığı ve onlar tarafından uygulandığı ve gerektiğinde belirli aralıklarla tekrar edildiği zaman geliştirilir. Usuller öğrenilir, uygulanır ve pekiştirilirse, öğretim etkili hale gelir. Sınıf yönetiminin temeli budur ve bu öğretmenin asıl sorumluluğudur.

Sınıf yönetiminin aksine disiplin öğrencinin sorumluluğudur. Disiplin uygun davranışla alakalıdır. Sınıfı öğrenmeye yardım eden bir ortam haline getirmek öğretmenin üstüne düşmesine rağmen, birey kendi davranışından sorumludur. Öğretmenler öğrencileri disipline etme rolünü üstlendikleri zaman, gençleri kendi davranışlarının sorumluluğunu alma fırsatından yoksun bırakmaktadırlar. Öğrenciler için daha etkili bir yaklaşım, sorumsuz dürtülerini başka yönere çevirmelerine yardımcı olacak usuller geliştirmektir (Marshall 2005, 51).

2. 1. 1. Sınıf Yönetiminde ve Disiplini Sağlamada Öğretmenin Rolü

Sınıfı disiplinli duyulan ilgi, sadece disiplinli bir ortamın getirdiği yararlılardan değil disiplinli bir ortamın ortaya çıkardığı sonuçlardan da kaynaklanmaktadır (Lewis; Romi; Qui et Al 2005, 730).

Öğrencilerin sınıfta sorumlu davranmalarını sağlamak iki açıdan önemlidir. Birincisi, öğrencilerin toplumda birer sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yerlerini almalarını ve sosyalleşmelerini sağlamak ki bu da okullaşmanın öncelikli amaçlarından. Sosyalleşmenin sonucu, olumlu sosyal davranışları içselleştiren bireylerin yetişmesidir. Bundan dolayı, çocukları yetiştirmenin ve eğitmenin esas amacı onlarda öz denetimi ve bilinci yerleştirmektir. Disiplin çocuklara sosyal dünyaları ve o dünyadaki yerleri hakkında zengin bir bilgi sağlar. Eğer çocuklar geleceğin sağlıklı toplumunu oluşturacak yetişkinler haline geleceklerse onların sosyal olmalarını temin eden davranış ve değerleri edinmelidirler.

İkincisi, öğretmenler sadece çocuklara öz denetim kazandırmak ya da onları sosyalleştirmekle ilgilenmezler. Öğrenmenin vuku bulduğu bir sınıf ortamı oluşturmayı da arzu ederler. Bu ortamın bazı öğrencilerin olumsuz davranışları ve duygusal ihtiyaçları tarafından bozularak diğer öğrencilerin öğrenme haklarını ihlal etmelerine razı olamazlar (Bergin; Bergin 1999, 190- 91). Çünkü böyle karmaşık bir ortamda iyi planlanmış bir dersin bile kesintiye uğraması olasıdır. Unutulmamalıdır ki, eğer öğretmenler düzeni bozan öğrencilere uygun bir şekilde müdahale etmezlerse öğretim için ayrılan zaman heba olacaktır. Öğretimsel hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin bu davranışlarla gerektiği gibi ilgilenmeleri gerekmektedir. Huzurlu bir sınıf ortamını sağlamak öğretmenlerin oldukça önem verdikleri bir konudur (Brouwers; Tomic 2000, 242).

Aşırılıktan uzak, şefkat ve sevgiye dayanan otoritenin üç faydasından söz edilmiştir:

- a. Otorite, disiplin vasıtasıyla, çocuğun karşısına sabit bir dış engel çıkarır, çocuk bu sayede zaaflarına ve kaprislerine göre hareket edemediğinden kendi içine dönmeye ve kendi varlığını idrak etmeye başlar.
- b. Çocuk aile içinde küçük olan yerini alır; artık onun etrafında dönüp dolaşılmaz; o kendini diğerlerine bağımlı kılmak durumundadır.
- c. Çocuk kendine hakim olmayı öğrenir, iradesini çalıştırır. Unutulmamalıdır ki, şımarık bir çocuk ancak iyi bir köle olabilir (Pecaut 1969, 165).

Lowell ve Gallup (2002), 2002’de yapılan halkın kamu okullarına tutumu anketinde, öğrencilerin disiplinden yoksun oluşları, kamu okullarının karşılaştıkları en önemli iki sorun arasında yer aldığını ve ankete katılanların yüzde 43’ünün öğrencilerin disiplinden yoksun oluşlarını çok ciddi bir problem olarak değerlendirirken % 33’ünün bir dereceye kadar ciddi bir sorun olarak değerlendirdiklerini saptamışlardır (Lowell; Gallup 2002, 48).

Sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin en temel parçası olduğu konusunda okul personelinin çoğu da hemfikirdir. Bu kanı, öğrencilerin gittikçe daha haylaz oldukları ve öğretim yapmanın güç olduğu özellikle merkez okullarda daha sık dile getirilmektedir. Bu yüzden özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler başarılı olup olmadıklarına sınıf yönetiminde ne kadar hakim olduklarına bakılarak karar verildiğini düşünmektedirler (Stoughton 2006, 2).

Sonuçta, sınıf yönetimi ve disiplin konusu başta deneyimsiz öğretmenler olmak üzere tüm öğretmenlerin her zaman gündeminde olan bir konudur. Genellikle öğretmenler, sınıf yönetimini eğitimdeki en yaygın ve kalıcı problemlerden biri olarak algılamaktadırlar (Gencer; Çakıroğlu 2005, 667). Genç bir öğretmen için öğretim karmaşıklıkları ve sınıfın sosyal yakınlığıyla ilgilenme sıkıntısı görmezden gelinecek bir durum değildir (Martin 2004, 405). Disiplin problemleri, genç bir öğretmenin uğraşmaya mecbur olduğu en güç problemler olarak bildirilmiş olduğundan, bu problemlerin içyüzüne nüfuz etmek büyük bir önem taşımaktadır (Pressey; Robinson 1991, 177). Shaffer (1969) da, çoğu dayak olayının, okul kadrosunun % 40’nın üç yıldan az deneyime sahip öğretmenlerden oluşan okullarda meydana geldiğini ve

fiziksel cezaya ilkokul ve ortaokullarda liselere göre daha sık başvurulduğunu saptamıştır (aktaran Bogacki; Armstrong; Weiss 2005, 370). Cooper (1999), aday öğretmenlerin, öğretmen öğrenmesi konularını incelerken, sınıf yönetiminin ana meşgale olduğunu dile getirdiklerini saptamıştır (aktaran Cohen; Amidon 2004, 269).

Benzer şekilde, Houghton, Wheldall ve Merrett (1988), ikinci kademe öğretmenlerinin, sınıftaki yıkıcı davranışlardan sık sık şikayet etmekte ve bunun kendilerinin ana meşgalesi ve en büyük stres kaynakları olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar, medyanın ve toplumun bir kesimi tarafından dile getirilen şiddet, taciz, kabadayılık gibi uyumsuz davranışları, öğretmenler en sorunlu ya da en sık meydana gelen problemler arasında sıralamamışlardır. Aksine öğretmenlerin çoğu önemsiz ama çok sık tekrar edilen izin almadan konuşma, akranlarını engelleme, tembellik, uyuşukluk gibi davranışlardan şikayet etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55'i düzen ve kontrol sorunlarına çok fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir (aktaran Infantino; Little 2005, 493).

Disiplini sağlama, sadece deneyimsiz öğretmenlerin değil diğer öğretmenlerin de üzerinde durduğu bir konudur. Goddard (2000), 233 öğretmenin katıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin en önemli rollerinin ne olduğu sorusuna, "lider", "bilgi yayıcı"dan sonra üçüncü olarak "disiplini sağlayıcı" olarak cevap verdiklerini bildirmiştir (Goddard 2000, 295).

Buna benzer bir çalışma da Chan (1998) tarafından Hong Kong'da yapılmıştır. Araştırmaya katılan 400 öğretmen öğrenci davranışlarını yönetmeyi ikinci en önemli stres faktörü olarak ifade etmişlerdir. McNally, I'anson, Whewell ve Wilson (2005) tarafından yapılan çalışmada İskoçya'da öğrenci davranışı yönetiminin esas öncelikli politika olarak görüldüğünü bildirmişlerdir (aktaran Stoughton 2006, 2).

Bu çalışmalar 5000 üzerinde Amerikalı ve Kanadalı öğretmenlerin katıldığı bir araştırma ile de tutarlılık göstermektedir. Kuzsman ve Schall (1987) araştırmaya katılan öğretmenlerin %63'ünün öğrenci disiplin problemlerini çalışma ortamlarındaki en stresli faktör olarak gördüklerini saptamışlardır (aktaran Brouwers; Tomic 2000, 239).

Öğrencilerin sınıfta en iyi şekilde nasıl disipline edilecekleri, devamlı ilgilenilen bir konu olmuştur (aktaran Lewis; Romi; Qui et Al 2005, 729). Pek çok araştırmacı tarafından da dile getirildiği gibi etkili bir sınıf yönetiminin kilidi, öğretmenin kullandığı stratejilerdir. Bu çalışmada, sınıf yönetiminde en etkili stratejinin ne olduğu

konusu üzerinde değil literatürde yer alan farklı yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Böylece, öğretmenlerin kendi durumlarına en uygun olanı seçmelerinde onlara yol göstereceği beklenmektedir.

2. 1. 2. Disiplin Yaklaşımları ve Stratejileri

Sınıf yönetimi ve disiplin kavramlarının birbirine yakın fakat tamamen aynı olmadıklarını belirtmiştik. Fakat bu kavramlar zaman zaman araştırmacılar tarafından da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Çok az çalışma sistematik olarak disiplin yaklaşımlarını değerlendirmişlerdir. Bunlardan üçüne değinilecektir:

- a. William Glasser (1925-) tarafından öne sürülen Etkileşim Modeli veya Grup Yönetimi
- b. Lee Canter tarafından öne sürülen Kontrol veya Müdahaleci Model
- c. Thomas Gordon (1918-) tarafından öne sürülen Etki veya Müdahale Etmeme Modeli

a. Grup Yönetimi Modeli: William Glasser'in ilk yapıtları Freud'un psikanaliz teorisine dayanmaktaydı. Fakat daha sonraları Glasser eserlerinde daha davranışçı bir yaklaşım sergilemiştir. Glasser, öğrencilerin aslında mantıklı düşündüklerini fakat kuralları oluşturmada ve uygulamada yine de öğretmene ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bununla beraber, Glasser gerek ödül gerekse ceza yoluyla "zorlama"ya karşıdır. Glasser'in modelinde "kalite" ön plandadır. Glasser'a göre öğretmenler öğrencilerin yaşamlarına kalite getirecek tarzda dersi öğretmeli ve sınıfı yönetmelidir. Ayrıca, eğitimciler okulu öğrencilerin sevecekleri ve kendilerini ait hissedecekleri bir ortam haline getirmelerini önermektedir (Bucher; Manning 2001/ 2002).

b. Kontrol veya Müdahaleci Model: Bu model, ilk olarak Lee Canter tarafından 1970'lerde ortaya konulmuş ve daha sonra Marlene Canter'in davranış sorunları olan çocuklar üzerine yaptığı çalışmalarla geliştirilmiştir. Bu yaklaşım genellikle ödül ve cezalarla karakterize edilmesine rağmen esasında Canter öğrencilerin iyi olmasına büyük önem vermiş ve daha sonra uygun dönüt ve pekiştireçler sunmak üzerinde

durmuştur. Ayrıca, bu yaklaşıma göre öğretmenler ders yılının başında sistematik bir disiplin kurmalı ve beklentilerini ve sonuçlarını öğrencilere hemen bildirmelidir. Önceden düzenlenmiş sistematik bir plan öğretmenin beklentileriyle tutarlı olmasını sağlamakla kalmaz ayrıca övgü ve cezaları adil ve güvenilir bir şekilde tüm öğrencilere uygulamasını kolaylaştırır (Malmgren; Trezek; Paul 2005, 36).

Diğer bir ifadeyle kuralların, ödüllerin ve sonuçların açıkça belirtildiği, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olduğu bir sistem mevcuttur. İtaati sağlamak için artan şiddette cezalar düzenlenir ve daha sonra uygunsuz davranan öğrenci itaat edene kadar uygulanır (Lewis; Burman 2006, 4).

c. Etki Modeli: Gordon, etkili öğretmenlerin öğrencinin problem ve ihtiyaçlarını tanımlayacak becerilere gereksinimleri olduğunu iddia etmiştir. Gordon'a göre, öğretmenler öğrencilerde öz disiplini yerleştirmede ısrarlı olmalıdırlar. Öğretmenler, bağırarak, azarlamak ve cezalandırmak yerine her hangi birinin davranışını üstlenmeyeceğini ve her öğrencinin kendisini disipline etmek için sorumluluklarını kabul etmesi gerektiğini fark ettirmelidir. Gordon, öğretmenlerin "sen" dili yerine "ben" dilinin kullanılmasının daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, "şu sesini kes" yerine "sesten rahatsız oluyorum" cümlesi çocuğa değil soruna odaklanmayı sağlar. Ayrıca, Gordon, ceza ve ödüle dayalı bir sistemi etkisiz olarak kabul etmektedir (Bucher; Manning 2001/ 2002).

Bu modelde, öğretmenin rolü öğrencilerin doğru davranmasını sağlamak için onları etkilemektir. Bununla beraber, öğretmenler kendi görüşlerini öğrencilere dayatmamaya da dikkat etmelidirler. Mümkün olan durumlarda öğrencilere davranışlarının doğal sonuçlarını görmelerine izin vermelidir ki, davranışlarını düzeltme fırsatı bulabilsinler (Lewis; Burman 2006, 4).

2. 1. 3. Öğrencilerin Bakış Açıklarına Göre Disiplin Stilleri

Lewis'in (2001), Avustralya'da 3500 öğrencinin algılarını rapor ettiği çalışmasında, öğrencilerin bakış açılarına göre birbirinden ayrı iki disiplin stiline sahip öğretmenler söz konusu edilmektedir.

A) İlişkiye Dayalı Disiplin Uygulaması: Öğretme stili, öğretmen öğrenci ilişkisinin karmaşıklığını kavramlaştırmak için kullanılır. Flander Interaction System (FIAS) sözel etkileşimleri bir dizi gruba ayırır; bazıları ders sırasında doğrudan öğretmenin etkisini yansıtır ki, ders verme, yönlendirme veya eleştiri bunlardan bazılarıdır; diğerleri ise dolaylı öğretim davranışlarını temsil eder ki, kabullenme veya öğrencilerin fikirlerini kullanmayı kapsar (Cohen; Amidon 2004, 270).

Sınıf yönetimi konusunda öğretmenler farklı felsefe ve yönelime sahiptir. Bazı öğretmenler istenen davranışın olumlu sonuçlarını açık ve ayrıntılı bir şekilde anlatır ve ödüle dayalı stratejileri benimserken diğerleri istenmeyen davranışın sonuçları hakkında öğrencileri bilgilendirir ve cezaya dayalı stratejileri benimserler (Leung; Lam 2003, 115).

Bazı öğretim yaklaşımlarının, öğretim-öğrenme yaşantısında daha etkili oldukları bulunmuştur. Rosenshine ve Meister (1994), öğrencilerin düşüncelerini ifade etme fırsatı bulduklarında ve bu düşünceleri öğrenme etkinliklerine dahil edildiğinde öğretmen ve öğrenmeye karşı olumlu eğilimler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçta, karşılıklı öğrenme veya esnek etkileşim stillerinin kullanımı, benimseyici ve özgür bir atmosfer oluşturup ve öğrencilerin orijinal fikir üretmelerine, büyümelerine, başarılarına ve diğerlerine karşı olumlu tutumlar sergilemelerine izin verirken; öğrencilerin tepkilerini engelleyen ve yargılayıcı olan doğrudan anlatım ve etkileşim kalıpları, büyümeyi, başarıyı ve özgünlüğü engellemektedir (Cohen; Amidon 2004, 270).

İlişkiye dayalı disiplin yöntemlerini kullanan öğretmenler üstün öğretmenler olarak nitelendirilir ve bu öğretmenler, sınıf yönetimini geliştiren ve sorumlu davranışları teşvik eden üç pratik uygulamadan haberdardır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir:

a. İyimserlik: İnsanlar kendilerini iyi hissettiklerinde daha iyi işler yaparlar ve kendilerini nasıl hissediyorlarsa diğerlerini de öyle algırlar. Örneğin, size iltifat edildiğinde olumlu duygular ortaya çıkar. Diğer yandan eleştiri aldığınızda olumsuz duygular beslersiniz. Etkili öğretmenler, istenmeyeni değil isteneni teşvik edecek şekilde iletişim kurarlar. Örneğin, “konuşmayı kes” yerine “şimdi sessiz olma zamanı” “koşma” yerine “koridorda yürüyoruz” uyarılarını tercih eder. İstenilen davranışları teşvik için yapılacak ilk uygulama olumlu beklentileri sunarak inisiyatifi ele almaktır.

b. Seçenek: İkinci ilke herhangi bir durum ya da etkinlik için seçenek sunmaktır. Seçenek sunulduğunda, yanlış yapan öğrenci aklına estiği gibi tepki vermek yerine düşünmeye sevk edilir, çünkü öğrenci bir seçim yapmak zorundadır. Örneğin, birçok olumsuz davranışından sonra öğrenciye doldurması için formu “formu (1) yerinde mi (2) sınıfın arkasında mı (3) odada mı? doldurmak istersin seçenekleriyle verildiğinde istenene direnme azalır.

c. Yansıtma: Öğretmenin uygulaması gereken üçüncü ilke birini kontrol etmekle değiştirmeye çalışmak arasındaki farkı anlamaya çalışmasıdır. Birilerini ancak fiziksel olarak kontrol edebiliriz. Hiç kimse, birinin nasıl düşündüğünü ya da ne yapmak istediğini kontrol edemez. Bunun yanı sıra kontrol geçicidir (Marshall 2005, 51-52).

B) Zorlayıcı Disiplin Uygulaması: Birçok araştırmacı öğretmenlerin, uygunsuz davranan öğrencilere olumlu disiplin yaklaşımı uygulamak yerine, istenmeyen öğrenci davranışını önlemede kısa vadeli gayelerini en iyi yerine getiren olumsuz ya da nötr yaklaşımları tercih etme eğiliminde olduklarını saptamıştır.

Cameron ve Sheppard (2006), literatürün okul disiplininin öğrenciler üzerinde nasıl çelişkili bir etki yaptığının şu yollarla açıklandığını belirtmişlerdir:

- a. Öğrenci yaramazlıkları ve zararlı okul disiplininin psikolojik kalıcı bozuklukları olarak diğer semptomlarla ilgili araştırma ve teori,
 - b. Okul disiplininin istenmeyen çıktısı olarak öğrencilerin kötü davranışları öğrenmesi üzerine sosyal öğrenme teorisi ve edimsel koşullanma,
 - c. Disipline maruz kalmasının sonucu olarak, öğrencilerin problematik doğası ile okul ilişkisine odaklanan sosyal ve politik teoriler.
- a. Cezalandırıcı disiplin uygulamalarının bazı öğrenciler üzerinde travma oluşturduğu bulunmuştur. Hyman (1990), kaygı, eleştiriye aşırı duyarlılık, fiziksel uyuşma, zayıf konsantre, uyku bozuklukları, geçmişe dönüş (flashback) gibi belirtilerin disiplin uygulamalarına dayalı travmayla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Çocuğa güç uygulamak -özellikle arkadaşlarının önünde- aşağılanma ve utançtan başka hiçbir şey getirmez. Yanlış davranıştan ziyade çocuğa yüklenmek ve dayak atmak sadece fiziksel acı vermekle kalmaz ayrıca çocuğun psikolojik savunmasını kırabilir, çözülmeye, depresyona ve kaygıya veya öfke ve isyana yol açabilir (Ferraro; Weinreich 2006, 42).

b. Maccoby ve Martin (1983), sosyal öğrenme teorisinin, çocukların intibakı üzerinde bazı ebeveynlerin davranışının doğrudan ve evrensel etkilerinin olduğunu ima ettiğini belirtmişlerdir. Bu teoriye göre ebeveynlerin fiziksel disiplin kullanmaları, çocuğa saldırganlığın bazı durumlarda yerinde bir tepki olduğunu öğretir (aktaran Lansford; Dodge; Malone 2005, 1235). Hyman (1990), cezalandırıcı disipline model olmanın, istemeyerek öğrencilerin saldırgan ve zorlayıcı eylemlerin kullanımının uygun olduğu fikrine kapılmalarına yol açacağını savunmaktadır ve sözel olarak öğretmeninden düşmanlık gören öğrencinin akranlarına o şekilde davranmasının da daha muhtemel olduğunu eklemiştir (aktaran Cameron; Sheppard 2006, 18). Araştırmalar, fiziksel cezanın, çocuklarda suistimal dalgasını devamlı hale getireceğini göstermektedir. Dayak yiyen çocuklar, eğer yetişkinler gerekli olduğuna hükmederlerse, kötü muamelenin haklı bir davranış olduğunu öğrenirler. Çocuklar, şiddet yoluyla sorunlarını çözmeyi veya öfkelerini ifade etmeyi öğrenirler. Yetişkinlerin, diğer çocuklara acı çektirdiğini gören çocuklar, kendilerinden küçüklere ve zayıf akranlarına aynı tepkiyi vermeyi öğrenirler (Ferraro; Weinreich 2006, 42). Öğrencileri istenmeyen davranışlardan alıkoymak için okul dışında kalmalarına izin veren disiplin uygulamaları aslında öğrencileri okuldan kaçma, uzaklaştırılma ya da kovulma yollarını aramaya güdülemektedir (Costenbader; Markson 1998, 60).

Edimsel koşullama metodunun kullanılması genellikle davranışın geçici olarak kontrolünde görünür bir başarı sağlasa da, sonuçlar kısa vadeli olmakta ve sosyal ilişkilere genellenememektedir. Edimsel koşullama gözlenebilir davranışlara odaklandığı için, tutum değişikliğinin davranış değişikliğini de beraberinde getirip getirmediği ya da çocukların itaatkar davranış sergilediklerinde toplumun kurallarını içselleştirip içselleştirmedeği hakkında çok az kanıt vardır. Bu yüzden, edimsel koşullamanın açıkça görülen yararlarına rağmen içselleştirme gelişiminde istenmeyen ve olumsuz etkileri olabilmektedir (Bergin; Bergin 1999, 193).

Cameron ve Sheppard (2006), Thomas'ın edimsel koşullamanın, davranış için ödülün diğerlerine göre hoş ve olumlu görünmemesine rağmen, müdahalenin hedefi olan problemlili davranışı artırıcı etkiye sahip olabileceğini; Rutherford'un okul disiplininin istemeyerek de olsa çelişkili bir biçimde, okulla ilgisi olmayan ya da çok az olan öğrencilerin yanlış davranışını pekiştirebileceğini; Doyle'un bir öğrencinin öğretmen tarafından disipline edilirken mutlu bir şekilde ilginin odağı haline geldiğinde veya

öğretmenin hoşuna gitmeyen bir davranışından dolayı akranlarından övgü aldığında cezanın caydırıcı etkisini mağlup eden ve yanlış davranışı körükleyen sosyal ödülleri tecrübe ettiğini savunduklarını belirtmişlerdir (Cameron; Sheppard, 2006, 17- 18).

Bu görüşler Infantino ve Little tarafından yapılan bir araştırmayla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmacılar yaptıkları çalışmada beklenenin aksine övgülerin ve yergilerin sunulmuş biçiminin öğrencilerin istenmeyen davranışı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmada erkek öğrencilerin sınıf önünde azarlanmayı kız öğrencilerin ise yalnızken azarlanmayı seçtikleri görülmüştür. Bu sonucun çelişkili açıklaması şu şekilde olabilir. Erkek öğrenciler akranlarından alacakları olumlu sosyal imalar yüzünden aleni azarlanmayı kız öğrenciler ise yaptıklarının duyulmaması için gizli azarlanmayı tercih ediyor olabilirler. Bu sonuçlar öğretmenlerin aleni ve gizli azarlamanın ters tepkisinden haberdar olmaları açısından önemlidir. İstenmeyen davranışı yok etmede erkek öğrenciler için gizli kız öğrenciler için ise alenî azar daha etkilidir. Çünkü eğer kız öğrenciler uygunsuz bir davranış gösterdiklerinde bunun herkesin önünde duyurulacağını bilirlerse ve erkek öğrenciler de istenmeyen davranışlarının alenî söylenmeyeceğini bilirlerse ona göre davranışlarına çeki düzen verirler (Infatino; Little 2005, 505).

c. Hirsch' in sosyal kontrol teorisini kullanarak, Hawkins ve Weis (1985), öğrencilerin öğretmenlerden uzaklaşmasını öğrencilerle okul arasındaki sosyal bağ eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürmüşlerdir. Bu kırılmayı, öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarını adaletsiz, antidemokratik ve destekten yoksun olarak algılamaları üretmektedir (aktaran Cameron; Sheppard 2006, 18).

Curwin ve Mendler (1999), profesyonel bir eğitimci olmanın her öğrenciyle kişisel olarak, sevimsiz, tahrik edici, yıkıcı ve incitici davranış takınmadan ilgilenmeyi gerektirdiğini belirtmiş ve bir olay kişiselleştirildiğinde, en iyi profesyonel seçeneğin seçilebilmesinin ve öğrenci için en iyi olanın yerine getirilebilmesinin çok nadir olacağını eklemiştir (aktaran Melvin; Korthase; Marquoit 2005, 113).

Akom (2001), öğrencilerin yaramazlıklarına karşı sürekli cezalandırıcı taktik uygulayan öğretmenlerin, kendileriyle öğrencileri arasında hissedilir bir mesafe oluştururlarsa, bunun öğrenciler tarafından istinkâf, şahsiyeti olmayan ve kendilerine ve ihtiyaçlarına kayıtsız oldukları şeklinde hissedilebileceğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra, bir çocuk öğretmenin onun hakkında ne düşündüğü ve ne hissettiğiyle ilgilendiğine

inanana kadar, aşığılanma ve düşmanlık ortaya çıkaracak bir ilişki geliştirmeye teşebbüs eder ki, bu da genellikle yetişkinleri cevabın yapı ve kontrol olduğuna ikna eder. Geçmişte, personel ve öğrencilere daha fazla duygusal çelişki veren saldırgan müdahalelerde ısrar etmek, gelecek için mantıklı bir yol görünmüyor. Benzer şekilde, Stanley (1998) de, öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine duyarsız davrandıklarına inandıkları zaman öğretmeni rahatsız edici davranışlar sergileyerek ve kuralları ihlal ederek onu cezalandırmanın yolunu aradıklarını saptamıştır (aktaran Cameron; Sheppard, 2006, 19). Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendi sorunlarını gerçekten anlayıp anlamadıklarını bilmeye ihtiyaçları vardır (Bucher; Manning 2001/ 2002).

Okullar, bu tür sorunları olan çocukların, eksik olan ihtiyaçlarını karşılamada veya problemlili davranışının etkenlerini bulmada başarısız olmakla çocukların marjinalleşmesine katkıda bulunmakta ve ayrıca problemlili davranışa neden olan asıl konuyu ihmal ederek bu çocukları hep beraber dışarı itmektelerdir (Noguera 2003, 342). Çocuğa karşı şiddet sadece öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyi zehirler (Ferraro; Weinreich 2006, 42).

2. 2. İstenmeyen Davranışları Önleme Yolları

Hemen hemen her öğretmen sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktadırlar ancak her öğretmenin bu tür davranışlara tepkisi aynı olmayabilir. Kendi sınıf koşulları ve öğrencilerinin özelliklerine göre farklı tepkilerde bulunabilirler. Bununla birlikte uzmanlar öğretmenlere yol göstermek amacıyla bir takım stratejiler önermektedirler. Öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında yapılacak eylemler şöyle sıralanabilir :

- Sorunu anlama,
- Görmezden gelme,
- Uyarma,
- Derste değişiklik yapma,
- Sorumluluk verme,
- Öğrenciyle konuşma,
- Okul yönetimi ve aileyle ilişki kurma,

- Okul davranış kodlarını uygulama,
- Uzaklaştırma,
- Ceza verme (Başar 1997, 132- 144).

Sorunlu davranışları ortadan kaldırmak için şu girişimler de önerilmektedir (aktaran Celep 2004, 261- 266).

Küçük Girişimler;

- Sözlü olmayan ipucu kullanma,
- Etkin olarak harekete geçirme,
- Yakınlaşmayı kullanma,
- Grup etkisini kullanma,
- Öğrenciyi yeniden öğretim etkinliğine yöneltme,
- Konuya kısa bir ara verme,
- Öğrenciye seçme hakkı verme,
- Ben iletisi kullanma,
- Öğrenci ile göz iletişimi kurma.

İlımlı Girişimler;

- Öncelik elde etme ya da arzulanan etkinlik,
- Öğrencilerin yerini değiştirme ve ayırma,
- Bir ceza kullanma,
- Bir işi yapmaktan alıkoyma.

Daha Yoğun Müdahaleler;

- Sorun çözmeyi kullanma,
- Akran arabuluculuğunu çatışma çözümlerini kullanma,
- Ailelere konferans,

- Öğrencilerle bireysel ilişki kurma.

Kounin ise sınıf yönetiminde öğretmenlere şu teknikleri önermektedir (Bacanlı 2007, 237):

1. Öğrencinize onlarla birlikte olduğunuzu gösterin. Varlığınız anlaşılmalı.
2. Örtüşen durumlarla birlikte olduğunuzu gösterin. Sınıfın çok boyutluluğunu hatırlayın.
3. Sınıf etkinliklerinde kesintisiz ve anlık olmayı sürdürmeye çalışın.
4. Tek bir öğrenci ile ilgilendiğiniz zaman bile, tüm sınıfı katılımda bulunmaya çalışın.
5. Özellikle küçük çocuklarla olduğunuzda değişiklikler yapın ve coşkulu olun.
6. Dalga etkisinin farkında olun. (Öğrenci davranışını eleştirirken açık, kesin, davranış odaklı olun ve öfkeyle patlamaktan kaçının. Unutmayın ki, küçük dalgalar birikerek büyük etkiye neden olurlar).

Olumsuz davranışları önlemek için şu yöntemler de kullanılabilir (Erdoğan 2000, 97-102):

1. Sınıf yöneticisi işleyeceği konuya hakim olmalı ve öğretim ilke ve tekniklerine uymalıdır.
2. Öğretmen, kendisi ve davranışlarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerini daha ilk günden almalıdır.
3. Sınıfın aşırı katı ve çok dağınık bir yapıda olması öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesine yol açabilir. Bu yüzden sınıf ne çok düzensiz ne de aşırı düzenli olmalıdır.
4. Başarısı düşük öğrenciler olumsuz davranışa daha çabuk yönelirler. Bu yüzden öğretmen bu tür öğrencilerin de başarıyı tatmalarını sağlamalı ve onları güdülemelidir.
5. Olumsuz davranışlara yönelenlerle göz teması kurulması gerekir. Özellikle saygısız olarak nitelenebilecek davranışların görüldüğü hissettirilmelidir.
6. Sınıf içinde “Yerine geç”, “Konuşma” gibi aşağılayıcı ve emredici dil kullanılmamalıdır. Aksi takdirde kendine ve bu uslubu kullanan kişiye karşı saygısı azalacak ve bu davranışın rövanşını alma gibi bir bekleyiş içine girebilecektir.

7. Olumsuz davranışları azaltmak için istenen davranışların başlatılması, çoğaltılması ve güçlendirilmesi gerekir. Bu anlamda saygı, sevgi ve paylaşıma dayalı ilişkiyle örtülü bir yapının kurulması gerekir.

8. Öğrenciye saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin, öğretmenin kendilerine değer verdiğini görmeleri olumlu davranışlara yönelmelerini sağlar.

9. Tahrik edici sözler yerine olumlu bir dil kullanılmalıdır.

10. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilgi gösterilmeli, gerektiğinde yardım edilmelidir.

11. Yanlış davranışlar kişiselleştirilmemeli, kişi üzerinde değil davranış üzerinde durulmalıdır.

12. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınmalıdır.

13. Öğrenci bir suç işlediği anda ya da sinirliken cezalandırılmamalı , yaptığı hata olduğuna inandırılmaya çalışılmamalı, düşünüp durumu kavrayabilmesi için yalnız bırakılmamalıdır.

14. Sinirli karar vermekten sakınılmalı, sakinleşinceye kadar beklenilmelidir. Aksi takdirde verilen karar etkisiz ve yanlış olabilir.

15. Topluluğa teşhir, topluluk önünde azarlama, cezalandırma gibi davranışlardan kesinlikle kaçınılmalıdır.

Pala (2005, 176-178) istenmeyen davranışlara dönük yaptığı bir araştırmasında, ilgili literatür taraması sonucunda, öğretmenlere sınıfıçi istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin şu önerileri sunmuştur:

1. Öğretmen kendisinin kontrolünü kaybetmemelidir. Öğretmen ders sırasında bireysel olarak istenmeyen davranışı gösteren öğrenci ya da öğrencilerle tartışmamalı bu öğrencilerle daha sonra sınıf dışında konuşmalıdır.

2. Problem çok ciddi boyutlara ulaşmadan müdahale etmelidir, zamanlama çok önemlidir (Göz kontağı kurma, kaş çatma , baş sallama, yanına yaklaşma, mizahla yaklaşma vb.).

3. Öğrencinin iyi davranışı ödüllendirilmeli; ödül kişiye değil yapılan işe verilmelidir. İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığında ise, davranışın altında yatan faktörler

araştırılmalı, kızgınlık ve cezanın öğrenciyi üzeceği ve huzursuz edeceği göz önünde bulundurularak davranışın giderilmesine çalışılmalıdır.

4. Öğretmenin bir öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışa müdahale etmesi, diğer öğrencilerin de davranışlarına dikkat etmelerine neden olabilir.

5. Öğretmen bir davranış bozukluğu karşısında “şunu demek istiyorum” diyerek kararlı olduğunu göstermelidir.

6. Öğretmen öğrencilerinde görmek istediği davranış için model olmalıdır.

7. Öğretmene karşı olumlu tutum, öğrencinin davranışında etkili olmaktadır. Öğretmene karşı tutumun olumlu olduğu sınıflarda öğrenmenin ve motivasyonun yüksek olması beklenir.

8. Öğretmen her an sınıfta olan herşeyden haberdar olduğunu hissettirmelidir.

9. Öğretmen aynı anda birden fazla durum ve öğrenciyle ilgilenme becerisini göstermelidir. Örneğin bir öğrenciye yardım ederken konuşan bir öğrenciyle göz teması kurmalıdır.

10. Öğretmen detaylara çok fazla zaman ayırmamalıdır.

11. Bıkkınlık dikkatin dağılmasına neden olacağı için öğretmen çeşitli etkinliklere yer vermelidir. Çeşitlilik yalnızca hayatın değil dersin de baharatıdır.

12. Öğretmen öğrencinin karakteriyle değil, durumla ilgili “ben” mesajları vermelidir. Örneğin “sen çok konuşuyorsun” yerine “konuşman dikkatimi dağıtıyor” gibi.

13. Öğretmen beden dilini iyi kullanmalıdır.

14. Öğretmen istenmeyen davranış konusunda öğrencilerin ne hissettikleriyle ilgili konuşmalarına imkan tanınmalıdır.

15. Öğrencilere kesinlikle “aptal”, “tembel”, “sorumluz” gibi kelimelerle hitap edilmemelidir.

16. Öğretmen bütün öğrencilere eşit davranmalıdır. Öğretmenin bazı öğrencilere daha yakın davranması, diğer öğrencilerin onları kıskanmasına neden olabilir.

17. Öğretmen bütün öğrencilere sorumluluk vermelidir.

Çocuklar düşüncelerini açıklamak için cesaretlendirildiklerinde, onlara emir yerine seçim hakkı tanındığında sınıf ortamı bir işbirliği ve karşılıklı saygı alanına dönüşecek ve pozitif disiplin metotları etkili olmaya başlayacaktır (Nelsen; Lott; Glenn 2003, 24).

2. 3. Ödül

Çocuklarını cezalandırmamaya özen gösteren öğretmen ve ebeveynlerin çoğu ceza yerine ödüllendirmeyi seçer (Kohn 1994, 2). Ödül, bir davranışın yapılması için verilen; haz, keyif verici bir maddi olanak (para, hediye, yiyecek, ciklet, çikolata) veya bir haktır (gezmeye götüirmek, TV, video seyretmek, arkadaşlarıyla oynamak, bahçeye inmek gibi) (Navaro 2007, 50). Başarılı öğrencilerin uygun biçimde ödüllendirilmesi onların başarılarını sürdürmelerinde önemli bir etkidir. Uygun bir ödüllendirme sistemi öğrencilerin ruh sağlıkları ve mutlulukları için gereklidir. Ayrıca, ödüllendirme, bir öğretmenin “ölçme ve değerlendirme” yapma görevinin de önemli bir parçasıdır (Akyüz 2005, 111).

2. 3. 1. Ödülün Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Burrhus Frederic Skinner, uygun ve anında verilen pekiştireçlerin istenen davranışı sürdürme olasılığını güçlendirdiğini savunmuştur. Bigge (1976), William Wattenberg’ in, çoğu öğretmenin Skinner’in davranış değiştirme yaklaşımının öğrenci davranışını düzeltmede yararlı olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Skinner’ in olumlu ödüllerin öğrenilen davranışları değiştirdiğine inanan öğretmenlerin, öğrencilerin ödüllendirilen davranışı tekrarladıklarını, ödüllendirilmeyen ya da görmezden gelinen davranışları ise bıraktıklarına inandıklarını ifade etmiştir. Bundan dolayı, öğretmenlerin önce istenilen davranışı belirlediğini sonra da bu davranış için öğrenciyi teşvik edecek uygun pekiştireçleri seçtiklerini dile getirmiştir. Pekiştireç verildikçe öğrencinin olumlu davranışı sergileme olasılığının arttığına inandıklarını da eklemiştir (aktaran Bucher; Manning 2001/ 2002).

Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory – CET) kişinin belli bir andaki duygusunun, içinde bulunduğu duruma, yaşadığı olaylara ilişkin açıklamalarına ve yorumuna bağlı olduğu teoridir. Bu teoriye göre duygular, fizyolojik bir uyarılma

(heyecan) olmaksızın, sadece kişinin içinde bulunduğu durumu olumlu-olumsuz, iyi-kötü, yararlı-zararlı gibi terimlerle öznel olarak yorumlamasından kaynaklanır ve aynı durum veya fizyolojik uyarım, birbirine tamamen karşıt duygular yaratabilir.

Bilişsel Değerlendirme Teorisi, sadece ödüllere değil değerlendirme, sınır koyma, yarışma, hedef koyma gibi diğer dışsal faktörlerin yanında okul ve sınıf iklimi ve diğer kişilerarası ortamlara da uygulanır. Özellikle, ödüllerin içsel motivasyona etkilerini belirlemek için Bilişsel Değerlendirme Teorisi, ödül çeşitlerini analiz eder. Ödüller; sözel ödüller (daha çok övgü olarak adlandırılır) ve maddi ödüller olmak üzere ikiye ayrılır. Araştırmacılar, Bilişsel Değerlendirme Teorisi'ne dayalı yaptıkları meta-analiz çalışmalarında, sözel ödüllerin içsel motivasyonu artırdığını, maddi ödüllerin ise azalttığını test etmişlerdir (Deci; Koestner; Ryan 2001, 3).

Yeni bir davranış için belli bir maddi ödül sunulduğunda, yeni davranış ve eski tutum ya da eski davranış arasında küçük bir uyumsuzluk ve bu yüzden, yeni davranışı yerleştirmek için tutum değişikliğinde de az bir baskı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir çocuk davranış değişikliği için dışsal nedeni algıladığında, davranış değişikliğinin içsel olarak motive edildiğine inanmak için bir sebep yoktur (Bergin; Bergin 1999, 195).

Ancak yine de, sözel ödüllerin diğer bir deyişle övgülerin içsel motivasyon üzerinde olumsuz etkileri olduğunu savunan araştırmacılar da bulunmaktadır.

Eğer olumlu bir davranış istenmeyen davranışı yok etmek için övülürse, bu durumun uzun vadede etkili olmasını beklemek doğru değildir. Hatta işe yaradığı durumlarda bile “çocuğun davranışı kendiliğinden benimsediğini” söylemek yerine övgünün çocuğu benimsediğini söylemek daha doğru olur (Kohn 2001, 27).

Benzer şekilde, ödüllerin ne kadar etkili olduğu konusunda da oldukça tartışma mevcuttur. Bir kısım araştırmacılar ödüllerin yararlarının ağır bastığına inanırken diğerleri de olumsuz sonuçlarını gözler önüne sermeye çalışmaktadırlar.

Kohn'a göre çoğu durumda ödüller de cezalar gibi geçici bir itaat sağlamaktadır. Rüşvetin (ödülleri) çocukları insancıl, sorumluluk sahibi bir insan ya da kendini yönlendiren bir öğrenen haline getirmede pek de etkili olmadığını savunmaktadır (Kohn 1994, 2).

Birçok araştırmacı da özellikle kendi davranışlarından sorumlu olan öğrenciler isteyen ve olumlu değerleri mantıksız itaatlerin önüne yerleştirmeye çalışan eğitimcilerin

ödülleri ve sonuçlarına dayanan sınıf yönetimi programlarından kaçınmaları gerektiği dile getirmişlerdir (Kohn 1994, 3- 4).

Aynı araştırmacı, “ödülleri öğrencileri güdüler mi?” sorusuna “Kesinlikle: Öğrencileri ödül almak için güdüler” şeklinde cevap vermektedir. Bunun yanı sıra dışsal güdülerin davranışların altında yatan duyuşsal ve bilişsel sorumlulukları en azından istenilen yönde değiştirmedeğinin de altını çizmektedir. Öğrenmesi ya da sorumlu davranması için ödül vaad edilen çocuğun, artık elde edeceği bir ödül kalmadığında, istenileni yapmamak için bir sürü bahaneye sahip olduğunu da eklemektedir. Kohn, görüşlerini Birch ve arkadaşlarının 1984’te yaptıkları bir deneyi örnek vererek somutlaştırmaktadır. Tipik bir çalışmada, küçük çocuklara “kefir” adı verilen bir içecek sunulur. Bazılarına sadece kefir içmeleri söylenir, diğerleri içmeleri için övgülere boğulur, üçüncü gruba da içtikleri takdirde ödül vaad edilir. Tahmin edileceği gibi, sözel ya da somut ödül alan çocuklar diğerlerine göre kefir daha çok içmişlerdir. Fakat bir hafta sonra, bu çocuklar kefir içmeyi daha önce buldukları kadar çekici bulmazlarken, ödüllendirilmeyen çocuklar kefir içmekten –daha fazla olmasa da- eskisi kadar hoşlanmışlardır. Kefir içmenin yerine okuma, matematik çalışma veya cömert davranmayı koyarsak ödüllerin yıkıcı gücünü görmeye başlarız (Kohn 1994, 2- 3).

Lepper, Greene ve Nisbett’in (1973), deneysel olarak yaptıkları bir çalışma da Kohn’un fikirleriyle örtüşmektedir. Bu araştırmacılar, ödüller sunulduktan sonra çocukların istenilen davranışa içsel ilgilerinin yok olduğunu tespit etmişlerdir (aktaran Bergin; Bergin 1999, 192). Ayrıca, kendisinden birçok talep beklentisiyle bunalan öğretmenlerin pekiştireçlere dayalı disiplin stillerinin daha çok müdahaleci olma eğiliminde oldukları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin enerji ve dikkatlerini ödüllerin dağıtımına (ve ödül kazanamayan öğrenciyle ilgilenmeye) vermeleri, öğrencilerin öğrenmeden ziyade ödüllere odaklanmalarına yol açmaktadır (Bergin; Bergin 1999, 193).

2. 4. Ceza

Ceza, bir davranışın tekrar edilmemesi için uygulanan üzüntü ve acı verici bir yöntemdir (dayak, odaya kapatma, mahrum etme) veya çocuktan alınan bir haktır (harçlığını kesme, arkadaşlarıyla görüşmesine engel olma gibi). Ceza, çocuk istenmeyen davranışta bulunduğu zaman uygulanır veya uygulanacağı tehdidinde bulunulur. Ceza,

çocukta korku yaratır. Çocuk davranışı yapmak istemediğinden (yapmaması gerektiğini anladığından) değil, cezadan korktuğu için yapmaz. Ancak zamanla ceza da ödül gibi etkisini kaybeder. Çocuk cezaya alışır, hafta sonu dışarı çıkmamak bir süre sonra onu etkilemez ve istenmeyen davranışı devam ettirir. Çocuk cezadan kaçabilmek için yalan söyler (Navaro 2007, 53).

Çoğu eğitimci ceza ve tehditlerin ters etkili olduklarının farkındadır. Çocukları davranışlarını değiştirmeleri için kıvrandırmak genellikle geçici bir itaat sağlar fakat bu strateji çocukları ahlaklı ve merhametli karar alan bir kişi yapmaz. Ceza; hiddet, karşı koyma ve intikam için arzu doğurmaya eğilimlidir. Dahası, mantık yerine güç kullanımına model olur ve yetişkinler ile çocuk arasındaki ilişkileri koparır (Kohn 1994, 1- 2). Bununla birlikte, ceza kimi okulların ve öğretmenlerin vazgeçilmez yöntemleri arasındadır.

2. 4. 1. Ceza Çeşitleri

Okullarda en çok uygulanan ceza çeşitleri; davranış kodları ve güvenlik önlemleri, uzaklaştırma ve fiziksel cezadır.

2. 4. 1. 1. Okul Davranış Kodları ve Güvenlik Önlemleri

Okul davranış kodları öğrencilerin (ara sıra da öğretmenlerin) sorumluluklarını ve kuralları içerir. Güvenlik önlemleri, okulları şiddet ve müdahaleden uzak tutmak için kullanılan araçları ve uygulamaları kapsar. Son yıllarda ABD'deki okullar, davranış bozuklukları ve şiddete karşı katı politikalar ve güvenlik kodlarını gittikçe daha çok benimsemektedirler. Okulların gittikçe daha yaygın kullandıkları davranışın sıfır-tolerans kodları, özellikle şiddet olaylarına karşılık ya da silah bulundurma gibi spesifik suçları ve okuldan atılmayı kapsayan zorunlu disiplin eylemlerini gerektirir. Popüler güvenlik önlemleri, maden arama aygıtı kullanımı, istenmeyen kişileri engellemek için kapıları kilitleme, öğrencileri ya da dolaplarını arama, güvenlik görevlisi veya gizli ajan tutma, yaramazlıklarından dolayı öğrencileri tutuklama gibi önlemleri kapsar (aktaran Cameron 2006, 220).

Bunları uygulayan okullar aslında okuldan çok bir hapisane gibi davranmaktadırlar. Bu okulların gardiyanlara, metal dedektörlere, öğrencileri izlemek ve kontrol etmek için kameralara, sınırlamalara başvurdukları görülmektedir (Noguera 2003, 345).

2. 4. 1. 2. Uzaklaştırma

Uzaklaştırma, öğrencinin istenmeyen davranışları sergilemesi sonucu belli bir süre okuldan ayrı tutulmasını ifade eden bir disiplin eylemidir. Uzaklaştırmanın amacı, uygun davranmayan öğrenciyi izole ederek okul personelini ve öğrencileri sözel ve fiziksel sömürüden kurtarmaktır (Costenbader; Markson 1998, 59). Okuldan uzaklaştırma, en yaygın okul disiplin yöntemlerindedir. Uzaklaştırma, saygısızlık, karşı gelme, itaatsizlik, sınıf düzenini bozma, sözel ve fiziksel saldırı, uyuşturucu kullanma ve satma, vandalizm ve silah bulundurma suçlarına karşı uygulanmaktadır. Uzaklaştırmanın, en çok kavga etmek durumunda kullanıldığı rapor edilmektedir fakat uzaklaştırma en çok itaatsizlik, geç kalma, dersi asma ve kıyafet kurallarını ihlal etme gibi şiddet içermeyen suçlara karşı verilmektedir. Yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen, uzaklaştırmanın öğrenci davranışlarında çok az etkisi olmaktadır.

Zararlı öğrencileri okul ortamından uzaklaştırmak, çoğu okul personeli tarafından gerekli görülmesine rağmen, uzaklaştırılan öğrenci açısından muhtemel zararlı sonuçları ve sınırlı yararları olduğunu gösteren kanıtlardan haberleri olmayabilir. Ayrıca, uzaklaştırmanın kullanılması, problemlili öğrenci davranışlarından ziyade okulların yönetimsel uygulamalarıyla daha çok ilgilidir (Cameron 2006, 221).

Okul politikaları genellikle, okuldaki bireylerin ve okul mallarının daha fazla zarar görmemesi için saldırgan öğrencilerin derhal okuldan uzaklaştırılmalarını emreder (aktaran Alvarez 2006, 2). Dahası, okullar bu uygulamalarının diğer öğrencilerin öğrenme ortamlarının düzenini sağlamak için yapmaları gerektiğini öne sürerek kendilerini haklı çıkarmaktadırlar. Diğer bir deyişle, çürük elmaları ayıklayarak diğerlerini kurtarmaktadırlar. Oysa ki, bu uygulamanın istenmeyen davranışı değiştirdiğine ya da düzelttiğine dair çok az kanıtın olması oldukça çelişkilidir. Aslında, okullar, problemlili davranışa neden olan asıl konuyu ihmal etmekte ve çocukların marjinalleşmesine katkıda bulunarak bu çocukları hep beraber dışarı itmekteler. (Noguera 2003, 342). Yanlış davranış sergileyen öğrencileri ayıklamak onların toplumda ve akademik başarıdan soyutlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum sadece

dışlanan öğrencinin aykırılışmasına yol açtığı için değil ve ayrıca sınıf iklimi, güvenliği ve bütünleşmesini olumsuz etkilediği için de büyük bir problemdir (Stoughton 2006, 11).

2. 4. 1. 3. Fiziksel Ceza

Fiziksel ceza, sopayla dövmek, tokat atmak, sert ve hızlıca vurmak ve diğer fiziksel uygulamalar olarak tanımlanır. Fiziksel cezanın uygulandığı okullarda, okul personeli genellikle el, ayak gibi uzuvlarıyla ya da değnek, sopa, cetvel veya kemerle çocuklara zarar vermektedirler. Russel (1978), öğretmene karşı saygısızlık göstermenin, kavga etmenin ve arkadaşlarının ya da öğretmenin eşyasını çalmanın, fiziksel cezayı hak eden davranışlar arasında olduğunu söylemiştir (aktaran Bogacki; Armstrong; Weiss, 2005: 371).

Çoğu eğitimci ceza ve tehditlerin ters etkili olduklarının farkındadır. Çocukları davranışlarını değiştirmeleri için kıvrandırmak genellikle geçici bir itaat sağlar fakat bu strateji çocukları ahlaklı ve merhametli karar alan bir kişi yapmaz. Ceza, hiddet, karşı koyma ve intikam için arzu doğurmaya eğilimlidir. Dahası, mantık yerine güç kullanımına model olur ve yetişkinler ve çocuk arasındaki ilişkileri koparır (Kohn 1994, 1- 2).

Araştırmacıların büyük bir kısmı, fiziksel cezanın geçici olarak davranışı bastırabileceğini fakat uzun vadede etkisiz, ters etki yapıcı, sömürmeye yol açabileceği, saldırganlığa model olacağı, düşük öz-saygıya ve daha başka olumsuz sonuçlara yol açacağı olumlu tekniklerden daha az etkili olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Uzmanlar ve artan bir sayıda içtihat hukuku fiziksel ceza sonucu ortaya çıkan zararın uzun vadede psikolojik hasara yol açacağını belirtmişlerdir (aktaran Hyman; Stefkovich; Taich 2002, 76).

Benzer şekilde, çok sayıda araştırmacı da -Shaw ve Braden, McCown, Driscoll, ve Roop, Biehler ve Snowman, Flynn, Bryan ve Freed, Straus ve Lauer, Straus ve Gimpel vs. fiziksel cezanın hem etkisiz hem de olumsuz sonuçlar doğurduğunu savunmaktadır. Ayrıca, fiziksel cezanın, olumsuz davranışı bastırmada ya da sosyal davranışı öğretmede başarısız olmakta ve problem çözme seçeneği olarak dayacağı meşrulaştırdığını da belirtmişlerdir. Block (1994) çoğu durumda, fiziksel cezaya maruz kalan öğrencinin

zaman geçtikçe tekrar tekrar fiziksel ceza görmesinin, fiziksel cezanın etkisizliğinin bizzat ceza mağduru tarafından gözler önüne serilmesi olduğunu saptamıştır (aktaran Robinson; Funk; Beth et Al 2005, 118).

Infantino ve Little yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin en etkili caydırma metodu olarak ilk üçte müdürün odasına gönderilme, eve olumsuz rapor gönderilmesi ve bazı haklardan alıkonmayı sıralamışlardır. Dahası öğrenciler fiziksel cezayı etkili caydırıcılar arasında saymamışlardır (Infantino; Little 2005, 504).

Bunun yanı sıra, fiziksel cezanın okuldan kaçma, dersi asma, öğretmen ve okuldan korkma, yüksek kaygı, çaresizlik hissi, aşağılanma, saldırganlık, evde ve okulda tahribat, suça eğilim, depresyon, madde bağımlılığı gibi bir dizi yan etkileri olduğu konusunda araştırmacılar hem fikirdirler.

Fiziksel cezayı savunan araştırmacılar da yok değildir, John Wilson, bu araştırmacılar arasındadır. Wilson, çocuklara fiziksel ceza uygulamanın altı yararından bahsetmektedir. Bunlar:

- Ucuz ve uygulaması kolay,
- Etkili bir vazgeçirme yöntemi,
- Etkili bir reform,
- Şiddeti ayarlanabilir,
- Adil,
- Kalıcı bir zararı yok (Clark 2004, 363).

Fiziksel cezayı savunanların bir kısmı da dayacağı acı bir ilaca benzetmektedirler. Onlara göre ilaç almak pek hoş olmayabilir fakat gereklidir. Alanyazına dayanarak fiziksel cezanın en etkisiz hatta zararlı sonuçlara yol açan bir ceza olduğunun çoğunlukla kabul gördüğünü söylemek yanlış olmaz. Bununla beraber, maalesef fiziksel cezadan başka hiçbir uygulamanın kamudan bu şekilde yaygın destek görmesi, fakat aynı uygulamanın kaldırılmasının da araştırmacılar tarafından ittifak halinde talep edilmesi oldukça düşündürücüdür (Robinson; Funk; Beth et Al 2005, 117).

Fiziksel cezanın olumsuz sonuçları birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Hyman, Zelikoff ve Clark (1988), fiziksel cezanın öğrencilerde post-travmatik stres bozukluğuna; Bachar, Canetti, Bone, DeNour ve Shalev (1997) psikolojik semptomlara

ve genel iyilik halinin bozulmasına; Turner ve Finkelhor (1996) depresyona; Muller, Hunter ve Stollak (1995) cezalandırılan bireylerde hayat boyu saldırgan davranışlara; Straus ve Mouradian (1998) cezalandırılan bireylerde anti-sosyal davranışlara; Dietz (2000) toplumda yüksek seviyede şiddete; DuRant, Cadenhead, Pendergrast, Slavens ve Linder (1994) gelecekte şiddete başvurmayaya; Flynn (1999) hayvanlara işkence yapmaya ve Straus ve Yodanis (1996) tecavüze yol açabileceğini saptamışlardır (Bogacki; Armstrong; Weiss 2005, 371).

2. 5. Ödül ve Ceza Bağlamında Etkili Bir Yönetim ve Öğretim

Öğretmenler için eğitim programını nasıl etkili yönetecekleri de önemli bir konudur. Kaliteli bir öğretim sağlamak için öğretmenler şu yolları izleyebilir:

- öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını ölçmek
- uygun öğrenme materyalleri ve yaşantısı sağlamak
- bireysel ve grup öğretimini bütünleştirmek
- öğrencinin gelişimini izlemek
- ödül sunmak ve ceza uygulamak (Thomas 2003, 19).

Araştırmalar ve mantığımız ceza ve ödülün birbirinin zıddı değil bir madalyonun iki yüzü olduğunu gösteriyor. Her iki strateji de birinin davranışını idare etmek için yollar dener. Biri, “Ne yapmamı istiyorlar ve eğer yapmazsam ne olur?” diğeri ise, “Ne yapmamı istiyorlar ve eğer yaparsam ne elde edeceğim?” sorusuna yönlendirmektedir. İkisi de, “Nasıl bir insan olmak istiyorum?” sorusuna çocuğun kafa yormasına katkı sağlamamaktadır (Kohn 1994, 2). Oysa ki, etkili bir yönetim ve öğretim sağlamak isteyen bir öğretmenin çocuğun aklına düşüreceği ilk soru, “Nasıl bir insan olmak istiyorum?” olmalıdır. Çocukların kendilerine böyle bir soru sormaları çocuklarda öz denetim diğeri bir deyişle sorumlulukları üstlenme ve karmaşalıkları çözme becerilerinin yerleştirilmesiyle mümkündür. Gordon, kargaşanın aşağıda sıralanan problem çözme süreciyle sağlanabileceğini saptamıştır:

- problemi tanımlama
- olası çözümleri sunma

- çözümleri değerlendirme
- en iyi çözüme karar verme
- kararı nasıl uygulayacağını belirleme
- çözümlün problemi ne kadar iyi çözdüğünü ölçme (Bucher; Manning 2001/2002).

Glasser, etkili bir yönetim ve öğretim sağlama konusunda öğrencileri yönlendiren dört temel psikolojik ihtiyaç üzerinde durmuştur:

- ait olma gereksinimi,
- güç gereksinimi,
- özgürlük gereksinimi,
- eğlence gereksinimi.

Öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşıladıkları sürece öğrencilerin uygun davranışlar sergileyeceklerini belirtmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin bu ihtiyaçları karşılanmadığı sürece öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilemeleri olasıdır. Dahası, Glasser eğitimcilerle, öğrencilerin davranışlarını ödül ya da ceza için değil özgürce kendileri istediği için değiştirmeleri gerektiğini de hatırlatmaktadır. Aksi takdirde, davranış değişikliği mevcut durumda ödül elde etmek veya cezadan kurtulmak için sergilenen bir oyundan öteye geçemez. Eğitimcilerin, öğrenci davranışlarını tamamen kontrol edememelerine rağmen öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını tatmin etmelerine yardımcı olmak suretiyle öğrencilerin doğru davranışı seçme olasılığını artırabilirler (Bucher; Manning 2001/ 2002).

Glasser'inkiyle paralellik gösteren araştırmalar da mevcuttur. Henry ile Abowitz ve McEwan gibi araştırmacılar, öğrencilerin, sınıfta bir dereceye kadar güç sahibi olabilmelerine ve bunu ifade edebilmelerine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bunu reddeden ders ve sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencileri kendi kendini baltalayıcı yollarla güçlerini ifade etmeye sürükleyeceğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğrenci ve öğretmen arasındaki güç dengesizliğinin, bazı öğrencilerin akranlarına nazaran daha çok ödüllendirilip ve yetkilendirildiği zaman şiddetlendiğini, bunun da kargaşaya, akranların birbirlerini reddetmelerine, öğrencilerin kendi aralarında ve öğrenci –öğretmen arasında güvensizliğe yol açtığını vurgulamışlardır (Cameron; Sheppard 2006, 19).

Sonuç olarak, çocuğun anlamını kavradığı, faydasını gördüğü için kabullendiği hem yumuşak hem de ciddi bir disiplin anlayışı, ahlakı yükseltme vasıtasıdır. Çocukların önemsiz suçlarına göz yummalı; sertlikleri ağır suçlara saklamalıyız. Bu sertliklerin de gerçekten faydalı ve haklı olması için onları sadece suçluların ıslahı amacıyla kullanmak gerekir. Zihin faaliyetlerini zayıflatan, köle karakterler yetiştiren, gelecek için düşünceli insanlar hazırlamayan bir disiplin anlayışı kabul edilemez. Bununla beraber, gerekli olduğu takdirde, ceza vermekten de kaçınılmamalıdır. Bütün hataların cezalandırılacağı fikrini çocuğun kafasına sokmakla, onun zihninde yasaklanmış bir hareketin çekiciliğine denge teşkil edecek bir mukavemet gücü yerleştirilmiş olur ki, bu da vaad edilen ödül ümidinin, çocuğun kalbinde gayretli bir çalışma şevki uyandırmasına benzer (Compayré 1969, 163- 164).

2. 6. İlgili Araştırmalar

Şenuyar (1989) "Elazığ İli Orta Dereceli Okullarında Ceza ve Ödül" adıyla yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmasında orta dereceli okullarda disiplin kuruluna akseden olayları ve sonucunda uygulanan cezaları ve ödüllendirmeleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, cezalara ödüllere nazaran daha sık başvurulduğunu, ödül sistemine yeni bir yaklaşımın getirilmesi gerektiğini, disiplin kurullarında rehber öğretmenlerin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecek uygun mekanlarının olmaması nedeniyle cezayla sonuçlanacak davranışlara yöneldiklerini eklemiştir.

Büyükkaragöz (1990) "Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi" adlı çalışmasında; ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin demokratik tutum ve davranışları üzerine incelemeler yapmıştır. Araştırmasının sonucunda, bayan öğretmenlerle erkek öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin demokratik tutumları arasında farklılıkların bulunduğunu vurgulamıştır.

Fındıkçı (1991) "Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları" adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerinin zihinsel, duygusal ve sosyal yaşamlarındaki etkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumlarını ve davranışlarını iyileştirmeleri gerektiğini saptamıştır. Bu araştırmada ilginç sonuçlar da çıkmıştır. Ek iş yapan öğretmenlerin ek iş yapmayanlara oranla daha demokratik ve hoşgörülü disiplin tutumuna sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmacı bu durumu, ek iş yapan

öğretmenlerin, öğrencileri ile yeterince ilgilenmediklerini düşündükleri, bu nedenle öğrencilerine daha hoşgörülü davranma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlamıştır.

Gözütok (1993) "Okulda Dayak" adlı araştırmasında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bedensel cezaya ilişkin tutumlarını ve okullarda bedensel ceza uygulamalarını saptamıştır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ve öğrencileri ve de öğretmen eğitimi programlarına devam eden öğretmen adayları üzerinde yaptığı bu çalışmada aday öğretmen, genç öğretmen ve kıdemli öğretmenlerin bedensel cezaya yönelik tutumları arasında genç öğretmenler lehine bir fark olduğunu, yaşlarına göre öğretmenlerin dayığa yönelik tutumları arasında 21-25 yaş grubunda bulunan öğretmenler lehine bir fark olduğu, mezun oldukları okullara göre öğretmenlerin dayığa yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak bayan ve erkek öğretmenlerin dayığa yönelik tutumları arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Saracaloğlu (2001) "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumları" adlı araştırmasında öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmasında, öğrencilerin demokratik tutumlarını, bölümlere, cinsiyete ve aile gelirine göre incelemiş ve bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına ; sosyoloji bölümünde okuyan adayların diğer bölümlerde okuyan adaylara; aile geliri yüksek olan adayların aile geliri düşük olanlara göre demokratik tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Dirik (2002) "İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza" adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının; cinsiyete, yaşa, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapıp yapmama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna, farklı yerleşim birimlerine göre anlamlı fark göstermediğini ortaya koymuştur. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları incelendiğinde yaş bakımından 31- 39 yaş grubunda bulunan öğretmenler lehine; kıdemleri bakımından 16- 20 yıllık öğretmenler lehine; mezun oldukları okul bakımından Eğitim Fakültesi mezunları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ödül konusundaki davranışlarının; cinsiyete, ek iş yapıp / yapmama durumuna, okulun bulunduğu birime göre anlamlı fark gösterdiği bu farkların bayan öğretmenlerin ve ek iş yapmayan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Ancak, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna

göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ceza konusundaki davranışlarının; cinsiyete, yaşa, kıdeme, mezun oldukları okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Çolak (2005) “Kütahya İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza” adlı çalışmasında, öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Ancak, okuldaki görev dağılımına bakıldığında müdür yardımcılarının müdür ve sınıf öğretmenlerine göre daha çok bedensel cezaya başvurdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin demokratik tutumlarının; cinsiyete, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Ancak, okuldaki görev dağılımı açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farkın olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ödül konusundaki davranışlarının yaşlarına, kıdemlerine, eğitim düzeylerine, medeni durumlarına, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, sınıf mevcuduna, mesleği severek icra edebilme durumuna, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumuna, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Ancak, cinsiyet açısından bayan öğretmenler lehine, okuldaki görev dağılımı açısından sınıf öğretmenleri lehine fark olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin ceza konusundaki davranışlarının cinsiyete, medeni durumlarına, sınıf yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alıp almama durumlarına, sınıf mevcuduna, uygun iş bulduklarında mesleği bırakıp bırakmama durumuna, okuldaki görev dağılımına, okulun bulunduğu yerleşim birimine, okulun türüne göre farklılaşmadığını saptamıştır. Ancak, yaş grubu açısından 35 yaş ve üzeri grup lehine, kıdem açısından 6- 10 yıllık öğretmenler aleyhine, mezun olunan okul türü açısından diğer fakülte mezunları aleyhine,

mesleği içten ve neşeli icra edebilme açısından mesleğini severek icra edenler lehine, sınıf inisiyatifinde ve yönetiminde zorlanıp zorlanmama durumu açısından sınıf yönetiminde zorlanmayan öğretmenler lehine, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumu açısından ekonomik ve sosyal durumu iyi olmayan okullarda çalışan öğretmenler aleyhine farklar olduğunu saptamıştır.

Yılmaz (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıfıçi disiplini sağlamada “ödül ve ceza” yöntemlerini kullanmaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuk sahibi olma değişkenine göre sınıfıçi disiplini sağlamada kullandıkları “psikolojik ödül”, “psikolojik ceza” ve “maddi ödül” uygulamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı ancak çocuk sahibi olan sınıf öğretmenlerinin sınıfıçi disiplini sağlamada “sosyal ödül”e, çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha çok yer verdiklerini saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin son mezun oldukları okul türü değişkenine göre sınıfıçi disiplini sağlamada kullandıkları “psikolojik ödül”, “sosyal ödül”, “maddi ödül” ve “fiziksel ceza” yöntemlerini kullanmaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı ancak “psikolojik ceza” ve “sosyal ceza” uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. 4 yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, “psikolojik ceza” ve “sosyal ceza”ya, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre sınıfıçi disiplini sağlamada kullandıkları “psikolojik ödül”, “sosyal ödül” ve “maddi ödül” uygulamaları bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığını ancak “psikolojik ceza”, “sosyal ceza” ve “fiziksel ceza” uygulamaları arasında “6-15 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre sınıfıçi disiplini sağlamada kullandıkları “psikolojik ceza”, “sosyal ceza”, “maddi ödül” ve “fiziksel ceza” uygulamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak “15- 34” arası öğrenciye sahip olan sınıf öğretmenlerinin “psikolojik ödül” ve “sosyal ödül”e, “35 ve üstü” öğrenciye sahip öğretmenlere göre daha fazla yer verdiklerini saptamıştır.

Meng- Ling Tsou (2005) Lynn University’ de “The Classroom Management Strategies for Addressing Discipline Problems from Expert Junior High School Teachers in

Taiwan” adıyla doktora tezi hazırlamıştır. Çalışmasında şu sonuçları saptamıştır. Öğrencilerde öz disiplin oluşturmaya çalışmak stratejisi pek yararlı değildir. Öğrenciler kendi kendilerini disipline etmek yerine bu işi öğretmenlerin yapmasını beklemektedirler. Bununla beraber, kuralların belirlenmesi, sınırların çizilmesi ve ödül ve ceza yöntemlerinin kullanılması öğrencileri disipline etmede etkili olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler rehberliğe ihtiyaç duyduklarından, öğretmenler hem ders anlatmalı hem de öğrencilere rehberlik yapmalıdırlar ki, bu da öğretmenler üzerinde sorumluluğun artması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin küfür etmeleri ve kabadayılıkları öğrencilere sınıfı temizleme ya da çöp dökme cezası verilerek değil akran etkisini kurularak çözülebilir. Öğrencilere temizlik ya da çöp dökme cezası vermede ebeveynlerle iş birliğinde bulunma pek işe yaramamaktadır, çünkü ebeveynler bu konularda ilgisiz kalmaktadırlar. Kabadayılığı ortadan kaldırmada ödül ve ceza yöntemleri işe yaramamaktadır, bu nedenle şiddete başvurmaktansa sevgiye başvurulmalıdır.

Jennifer Taylor- Cox (1999) “An Exploratory Case Study of the Formal and Informal Discipline Policies Used in Selected Elementary School Classrooms” adlı doktora tezi çalışması yapmıştır. Çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Formal ve informal disiplin politikaları, öğretmen merkezli kurallar, gürültüyle ilgili kurallar, toplum odaklı kurallar olarak karakterize edilebilir. Öğretmenler sınıfta kontrolü sağlama ve korumada ödül ve ceza yöntemlerine güvenmektedirler. Öğretmenler kargaşayı azaltmak ve uyumu sağlamak için öğrencilere uzlaşma teklifinde bulunmaktadır. Öğretmenler öğrencilerde içsel motivasyonu sağlamayı arzu etmelerine rağmen dışsal motivasyona odaklanmaktadırlar. Ebeveynler sınıf disiplinini etkilemektedirler.

Nancy Trent Horton (1998) “An Analytical Survey of Factors Related to Discipline Management Systems and Managerial Practices in Discipline Alternative Education Programs in Selected Texas Districts” adlı doktora tezi hazırlamıştır. Tezinde şu sonuçlara yer vermiştir. En çok davranışsal disiplin yönetiminden faydalanılırken en az humanist yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Etkileşimsel yönetim modellerinden humanist modellere göre daha çok faydalanılmaktadır. Onarım modeli disiplin yönetimi alanında oldukça yeni bir yaklaşım, bu nedenle aynı zamanda en az kullanılan ve eğitimciler tarafından az bilinen bir yaklaşımdır. Ceza, fiziksel ceza yönetim uygulamalarında baş sırada yer almaktadır. Düzeltici disiplin yönetim

programını cezalandırıcı programa göre daha çok tercih edilmektedir. Dengeli disiplin yönetim programını da düzeltici ve cezalandırıcı programa göre daha çok tercih edilmektedir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından sınıf içi disiplini sağlamak amacıyla başvurdukları ödül ve ceza yöntemlerinin neler olduğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır.

3. 2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evreni 2008-2009 eğitim-öğretim yılı itibariyle M.E.B'na bağlı Kayseri ili resmi ilköğretim okulları ikinci kademe öğretmenlerinden oluşmaktadır.

3. 3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini ise Kayseri ili Kocasinan ve Melikgazi ilçesinde bulunan 13 ilköğretim okulunda çalışan 333 ikinci kademe öğretmeni oluşturmaktadır. Okullar random yöntemle belirlenmiştir.

3. 4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmadaki alt problemlerle örtüştüğü için anket Neslihan Yılmaz'ın (2007) yüksek lisans tezinden alınmıştır. Uzman görüşlere başvurulduktan sonra anketin iki maddesinde değişiklik yapılmıştır. Anketin güvenilirliği ise Cronbach's Alpha değerleriyle ölçülmüştür (Ek- 3).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, ikinci kademe öğretmenlerine uygulanacak şekilde düzenlenmiştir. Anketin baş kısmında ikinci kademe öğretmenlerine hitaben bir açıklama yer almaktadır. Anketin birinci bölümünde ikinci kademe öğretmenlerine yönelik kişisel bilgileri kapsayan cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmayı, son mezun olduğu okulun türünü, hizmet yılını, sınıf mevcudunu ve branşını belirlemek amacıyla 7 soru bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise, sınıfçı disiplini sağlamaya dönük, ödül ve ceza yöntemlerini belirlemeye yönelik 101 soru, derecelendirme ölçeğine uygun olarak düzenlenmiştir. Psikolojik ödül değişkeni için 15 soru, psikolojik ceza değişkeni için 23 soru, sosyal ödül değişkeni için 16 soru, sosyal ceza değişkeni için 13 soru, maddi ödül değişkeni için 12 soru ve fiziksel ceza değişkeni için 22 soru sorulmuştur.

“İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Yöntemleri Anketi” (Ek- 2) beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin seçenekleri ve puanlaması “Her zaman 5, Çoğunlukla 4, Sık sık 3, Bazen 2, Hiçbir zaman 1” şeklindedir.

3. 5. Verilerin Çözümü

Bu çalışmada aşağıda belirtilen istatistiksel işlemler uygulanmıştır:

1. Sınıfçı disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi,
2. Sınıfçı disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi,
3. Sınıfçı disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi,
4. Sınıfçı disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere varyans analizi (ANOVA),
5. Sınıfçı disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için varyans analizi (ANOVA),

6. Sınıfıçı disiplini sağlamada kullanılan ödöl ve ceza yöntemlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi (ANOVA) sonrası tukey testi,

7. Sınıfıçı disiplini sağlamada kullanılan ödöl ve ceza yöntemlerinin öğretmenlerin branşı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyans analizi (ANOVA) sonrası tukey testi uygulanmıştır.

Veriler SPSS 12.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı ile analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde deneklerden elde edilen bulgular, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmeye, alınan sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

4. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

1. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün (f=258) evli, kalan bölümünün ise bekâr (f=75) olduğu görülmektedir.
2. Genel olarak bayan öğretmen sayısı (f=190) örnekleme erkeklerden daha büyüktür (f=143).
3. Eğitim Fakültesi mezunları en büyük grubu oluşturmaktadır (f=162). Bu grubu diğer fakülte mezunlarından oluşan grup takip etmektedir (f=126).
4. Örnekleme oluşturan öğretmen kitlesinin genel olarak genç ve deneyimli öğretmenlerden oluştuğu, buna karşın ileri yaşlardaki öğretmen sayısının az olduğu söylenebilir.
5. Sınıf mevcutları açısından öğretmenlerin büyük bölümünü 30-39 kişilik sınıflarda öğretmenlik yapan grup oluşturmaktadır (f=121). En küçük grubu ise 20-24 kişilik ideal sınıflara giren öğretmen grubu (f=14) oluşturmaktadır.

4. 2. Verilere Ait İstatistiksel Analizler

Bu kısımda araştırma verileri ile değişkenler analiz edilerek, aralarında bulunan ya da bulunmayan ilişkiler tablolar halinde verilmiştir.

4. 2. 1. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Cinsiyete İlişkin Sonuçları

Tablo 4.1. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül- Ceza Yöntemi ve Cinsiyet İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	p
Psikolojik Ödül	Erkek	143	3,51	,517	331	1,050	,295
	Kadın	190	3,57	,590			
Psikolojik Ceza	Erkek	143	1,63	,481	331	,767	,444
	Kadın	190	1,59	,420			
Sosyal Ödül	Erkek	143	3,02	,521	331	1,803	,072
	Kadın	190	3,13	,561			
Sosyal Ceza	Erkek	143	2,04	,489	331	2,464	,014
	Kadın	190	2,18	,518			
Maddi Ödül	Erkek	143	2,61	,622	331	3,829	,000
	Kadın	190	2,89	,697			
Fiziksel Ceza	Erkek	143	1,45	,494	331	1,437	,152
	Kadın	190	1,53	,513			

Tablo 4. 1’de disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemi puanlarının cinsiyete göre t testi analizi görülmektedir. Tablo 4. 1’de sosyal ceza ($t=2,464$; $p=,14$) ve maddi ödül ($t=3,829$; $p=,000$) yöntemlerinde cinsiyete göre erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 4. 1’e sosyal ceza yöntemi açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2,18$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=2,04$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı davrandıkları görülmektedir. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada sosyal ceza yöntemini erkek öğretmenlere göre daha çok kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 4. 1’e maddi ödül yöntemi açısından bakıldığında kadın öğretmenlerin ($t=3,829$; $p=,000$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı davrandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenler ($\bar{X}=2,89$), erkek öğretmenlere nazaran ($\bar{X}=2,61$) sınıf içi disiplini sağlamada maddi ödül yöntemini daha çok kullanmaktadırlar. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre sınıf içinde disiplin sağlama yöntemi olarak sosyal cezayı ve maddi ödülü daha az kullanmaktadırlar. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada başka yöntemleri kullandıkları düşünülebilir. Bu sonuç, genel olarak bayanların hediye almaktan ve vermekten daha fazla hoşlandıkları ve bunu da sınıflarına yansıttıkları şeklinde de yorumlanabilir.

4. 2. 2. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Medeni Duruma İlişkin Sonuçları

Tablo 4. 2. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Medeni Durum İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Medeni Durumu	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	p
Psikolojik Ödül	Evli	258	3,57	,539	331	1,576	,116
	Bekâr	75	3,45	,621			
Psikolojik Ceza	Evli	258	1,59	,447	331	,976	,330
	Bekâr	75	1,64	,446			
Sosyal Ödül	Evli	258	3,11	,547	331	2,143	,033
	Bekâr	75	2,96	,531			
Sosyal Ceza	Evli	258	2,11	,496	331	,300	,764
	Bekâr	75	2,13	,556			
Maddi Ödül	Evli	258	2,76	,697	331	,496	,620
	Bekâr	75	2,80	,619			
Fiziksel Ceza	Evli	258	1,46	,488	331	2,265	,024
	Bekâr	75	1,61	,551			

Tablo 4. 2’de disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemi puanlarının medeni duruma göre t testi analizi görülmektedir. Medeni durum açısından disiplin sağlamada kullanılan yöntemlerden sosyal ödül ($t=2,143$; $p=,033$) ve fiziksel ceza ($t=2,265$; $p=,024$) yöntemlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4. 2’ye sosyal ödül yöntemi açısından bakıldığında bekâr öğretmenler grubu ($\bar{X}=2,96$) evli öğretmenlere ($\bar{X}=3,11$) göre sınıfıçi disiplin sağlamada sosyal ödülü daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 4. 2’ye fiziksel ceza yöntemi açısından bakıldığında bekâr öğretmenler grubunun puanlarının ($\bar{X}=1,61$) evli öğretmenlere göre ($\bar{X}=1,46$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre sınıfıçi disiplini sağlamada fiziksel cezayı daha fazla kullanmaktadırlar.

Tablo 4. 2 genel olarak değerlendirilmek istendiğinde, evlilerin sosyal ödülü sınıfıçi disiplin sağlama yöntemi olarak bekâr öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları, yine sınıfıçi disiplin sağlama yöntemi olarak fiziksel cezayı bekâr öğretmenlere göre daha az kullandıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre sınıfıçi disiplin sağlamada fiziksel cezaya daha çok başvurdukları, sosyal ödülü ise daha az kullandıkları söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin bekâr öğretmenler grubunun daha büyük bölümünü oluşturduğu noktasından hareket ederek, deneyimsiz öğretmenlerin sınıfıçi disiplin sağlama yöntemi olarak sosyal ödülü

daha az, fiziksel cezayı ise daha çok kullandıkları ileri sürülebilir. Bu durum meslekte kıdem değıştikçe fiziksel cezanın daha az uygulanabileceği düşüncesini doğurmaktadır.

4. 2. 3. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama İlişkin Sonuçları

Tablo 4. 3. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Çocuk Sahibi Olup Olmama İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Çocuk	N	\bar{X}	s.s.	S.d.	t	p
Psikolojik Ödül	Var	218	3,57	,526	331	1,295	,197
	Yok	115	3,48	,617			
Psikolojik Ceza	Var	218	1,57	,427	331	1,822	,069
	Yok	115	1,66	,478			
Sosyal Ödül	Var	218	3,10	,537	331	1,067	,287
	Yok	115	3,03	,563			
Sosyal Ceza	Var	218	2,09	,494	331	1,170	,243
	Yok	115	2,16	,537			
Maddi Ödül	Var	218	2,73	,652	331	1,268	,206
	Yok	115	2,83	,726			
Fiziksel Ceza	Var	218	1,44	,478	331	2,527	,012
	Yok	115	1,59	,545			

Tablo 4. 3’de disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemi puanlarının çocuk sahibi olup olmama durumuna göre t testi analizi görülmektedir. Çocuk sahibi olup olmamaya göre disiplin sağlamada kullanılan yöntemlerden sadece fiziksel ceza yönteminde ($t=2,527$; $p=,012$) gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bunun dışında anlamlı olmamasına rağmen sınıra yakın değerler alan psikolojik ceza yöntemi ($t=1,822$; $p=,069$) dikkat çekmektedir.

Tablo 4. 3’e fiziksel ceza yöntemi açısından bakıldığında çocuk sahibi olmayanların ($\bar{X}=1,59$), çocuk sahibi olanlara göre ($\bar{X}=1,44$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile çocuk sahibi olmayan öğretmenler çocuk sahibi olanlara göre sınıf içi disiplin sağlama yöntemi olarak fiziksel cezayı daha çok kullanmaktadırlar. Çocuğu olan öğretmenler bir disiplin yöntemi olarak fiziksel cezaya daha az başvurumaktadırlar. Tablo 4. 3’te istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasına ($t=1,822$; $P=,069$) rağmen (sınıra yakın değer aldığı için) sınıf içi disiplin sağlama yöntemi olarak psikolojik ceza yöntemi de dikkat çekmektedir. Burada da

çocuk sahibi olmayan öğretmenler ($\bar{X}=1,66$), çocuk sahibi olan öğretmenlerden daha yüksek puan ortalamaları almışlardır.

Tablo 4. 3 genel olarak değerlendirildiğinde tablo 2'deki sonuçları doğrular niteliktedir. Tablo 4. 2'de de ifade edildiği gibi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre sınıfıçi disiplin sağlamada ödüle daha az, cezaya daha çok başvurdukları söylenebilir. Ayrıca ebeveyn öğretmenlerin kendi çocuklarını düşünerek öğrencilerine fiziksel ceza uygulamaktan kaçındıkları da söylenebilir. Bununla beraber, çocuğu olmayan her öğretmenin fiziksel ceza taraftarı olduğunu söylemek oldukça yanlış bir tespit olur.

4. 2. 4. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne İlişkin

Sonuçları

Tablo 4.4. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Mezun Olunan Okul Türü İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik Ödül	Gruplar Arası	1,393	3	,464	1,486	,218
	Gruplar İçi	102,775	329	,312		
	Toplam	104,168	332			
Psikolojik Ceza	Gruplar Arası	1,300	3	,433	2,189	,089
	Gruplar İçi	65,142	329	,198		
	Toplam	66,442	332			
Sosyal Ödül	Gruplar Arası	,952	3	,317	1,062	,365
	Gruplar İçi	98,262	329	,299		
	Toplam	99,213	332			
Sosyal Ceza	Gruplar Arası	1,417	3	,472	1,830	,142
	Gruplar İçi	84,950	329	,258		
	Toplam	86,367	332			
Maddi Ödül	Gruplar Arası	1,406	3	,469	1,014	,386
	Gruplar İçi	152,019	329	,462		
	Toplam	153,426	332			
Fiziksel Ceza	Gruplar Arası	1,098	3	,366	1,434	,233
	Gruplar İçi	83,971	329	,255		
	Toplam	85,068	332			

Tablo 4.4'te sınıfıçi disiplini sağlamada ödül ve ceza yöntemi puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo 4. 4'te görüldüğü üzere, mezun olunan okul türü ile sınıfıçi disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin hiçbirinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit

edilememiştir. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi mezunları arasında anlamlı bir farkın olmaması şaşırtıcı bir sonuç olmamasına rağmen örneklemin ikinci büyük grubunu oluşturan diğer fakülte mezunlarıyla diğer gruplar arasında anlamlı bir farkın olmaması oldukça dikkat çekicidir. kısa sürede pedagojik formasyon aldıktan sonra öğretmenlik yapan Veterinerlik, Ziraat, Su Ürünleri vb. fakülte mezunlarıyla en az dört yıllık bir öğretmenlik eğitimi alan Eğitim Fakültesi mezunlarının ödül ve ceza yöntemlerinin aynı olması dikkate değerdir.

4. 2. 5. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Hizmet Yılına İlişkin Sonuçları

Tablo 4.5. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül -Ceza Yöntemi ve Hizmet Yılı İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik Ödül	Gruplar Arası	,657	4	,164	,520	,721
	Gruplar İçi	103,512	328	,316		
	Toplam	104,168	332			
Psikolojik Ceza	Gruplar Arası	,250	4	,062	,310	,871
	Gruplar İçi	66,192	328	,202		
	Toplam	66,442	332			
Sosyal Ödül	Gruplar Arası	1,174	4	,293	,982	,418
	Gruplar İçi	98,040	328	,299		
	Toplam	99,213	332			
Sosyal Ceza	Gruplar Arası	1,571	4	,393	1,520	,196
	Gruplar İçi	84,796	328	,259		
	Toplam	86,367	332			
Maddi Ödül	Gruplar Arası	1,229	4	,307	,662	,619
	Gruplar İçi	152,197	328	,464		
	Toplam	153,426	332			
Fiziksel Ceza	Gruplar Arası	,197	4	,049	,190	,943
	Gruplar İçi	84,871	328	,259		
	Toplam	85,068	332			

Tablo 4. 5'te öğretmenlerin hizmet yılları ile sınıfıçi disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerine ilişkin varyans analizi görülmektedir. Tablo 4. 5'te görüldüğü üzere sınıfıçi disiplini sağlamak için kullanılan ödül ve ceza yöntemleri ile öğretmenlerin hizmet yıllarına göre oluşan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 6. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Sınıf Mevcutlarına İlişkin Sonuçları

Tablo 4.6. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Sınıf Mevcudu İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik Ödül	Gruplar Arası	,174	4	,043	,137	,969
	Gruplar İçi	103,994	328	,317		
	Toplam	104,168	332			
Psikolojik Ceza	Gruplar Arası	,469	4	,117	,583	,675
	Gruplar İçi	65,972	328	,201		
	Toplam	66,442	332			
Sosyal Ödül	Gruplar Arası	1,650	4	,412	1,387	,238
	Gruplar İçi	97,563	328	,297		
	Toplam	99,213	332			
Sosyal Ceza	Gruplar Arası	,531	4	,133	,508	,730
	Gruplar İçi	85,836	328	,262		
	Toplam	86,367	332			
Maddi Ödül	Gruplar Arası	5,373	4	1,343	2,976	,019
	Gruplar İçi	148,053	328	,451		
	Toplam	153,426	332			
Fiziksel Ceza	Gruplar Arası	,610	4	,152	,592	,669
	Gruplar İçi	84,459	328	,257		
	Toplam	85,068	332			

Tablo 4. 6'da katılımcıların sınıfıçi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemleri puanlarının sınıf mevcutlarına ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Kullanılan yöntemlerden sadece maddi ödül ($F=2,976$; $p=,019$) yöntemi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf mevcutlarına göre oluşan gruplar arasında sınıfıçi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin diğer alt başlıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kalabalık sınıfta ders işlemenin zorluklarından ve olumsuzluklarından sürekli şikayet ettikleri göz önüne alındığında diğer yöntemler açısından bir farklılık olmaması oldukça şaşırtıcıdır.

Tablo 4. 6. 1. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Sınıf Mevcudu İlişkisi

Maddi Ödül	Sınıf Mevcudu	20-24	25-29	30-39	40-49	50 ve üzeri
	20-24	-	-	-	-	-
	25-29	-	-	-	-	*
	30-39	-	-	-	-	*
	40-49	-	-	-	-	*
	50 ve Üzeri	-	*	*	*	-

Tablo 4.6.1.'e bakıldığında sınıf mevcutlarına göre sınıfıçi disiplini sağlamada başvurulan ödül ve ceza yöntemlerinden maddi ödül açısından 50 ve üzeri ($\bar{X}=2,352$) mevcutlu sınıflara giren öğretmen grubu ile 25-29 ($\bar{X}=2,835$), 30-39 ($\bar{X}=2,834$), 40-49 ($\bar{X}=2,762$) öğrenci mevcutlu sınıflara giren öğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 50 ve üzeri mevcuttan oluşan sınıflara giren öğretmenlerin daha az mevcutlu sınıflara giren öğretmenlere göre maddi ödülü daha az kullandıkları görülmektedir. Diğer grupların kendi aralarında ve 20-24 mevcutlu öğrencilerden oluşan sınıflara giren öğretmenlerin oluşturduğu grubun hiçbir grupta anlamlı bir farklılık göstermemesi dikkat çekici bir noktadır. 50 ve üzeri mevcutlu sınıflara giren öğretmenlerin maddi ödülü daha az kullanmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4. 2. 7. Ödül ve Ceza Yöntemi Puanlarının Branşlara İlişkin Sonuçları

Tablo 4.7. Disiplini Sağlamada Kullanılan Ödül-Ceza Yöntemi ve Branş İlişkisi

Disiplin Yöntemleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. d.	Kareler Ortalaması	F	p
Psikolojik Ödül	Gruplar Arası	3,622	7	,517	1,673	,115
	Gruplar İçi	100,546	325	,309		
	Toplam	104,168	332			
Psikolojik Ceza	Gruplar Arası	,800	7	,114	,566	,784
	Gruplar İçi	65,642	325	,202		
	Toplam	66,442	332			
Sosyal Ödül	Gruplar Arası	4,973	7	,710	2,450	,018
	Gruplar İçi	94,241	325	,290		
	Toplam	99,213	332			
Sosyal Ceza	Gruplar Arası	2,682	7	,383	1,488	,171
	Gruplar İçi	83,686	325	,257		
	Toplam	86,367	332			
Maddi Ödül	Gruplar Arası	9,209	7	1,316	2,965	,005
	Gruplar İçi	144,217	325	,444		
	Toplam	153,426	332			
Fiziksel Ceza	Gruplar Arası	2,189	7	,313	1,226	,288
	Gruplar İçi	82,879	325	,255		
	Toplam	85,068	332			

Tablo 4. 7'de katılımcıların sınıfıçi disiplini sağlamak için kullandıkları ödül ve ceza yöntemi puanlarının branşlarına göre varyans analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin branşları ile başvurdukları ödül ve ceza yöntemleri arasında sosyal ödül

($F=2,450$; $p=,018$) ve maddi ödül ($F=2,965$; $p=,005$) açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen branşları ile sınıfıçi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin diğer alt başlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıfıçi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinden sosyal ödül açısından matematik branşı ($\bar{X}=2,831$) grubu ile resim, müzik ve beden eğitimi ($\bar{X}=1,550$) branşları grubu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuca göre matematik branşındaki öğretmenlerin, resim, müzik ve beden eğitimi branşındaki öğretmenlere nazaran sosyal ödül yöntemini anlamlı şekilde daha az kullanmaktadır. Bu durum, matematik dersinin bütün sınavlarda önemli ağırlığının olması nedeniyle, matematik öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırmada sosyal ödül yöntemine resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri kadar gereksinim duymadıkları şeklinde açıklanabilir.

Disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemleri puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre varyans analizi çoklu karşılaştırma tukey's HSD sonuçları şu şekildedir:

Sınıfıçi disiplini sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinden maddi ödül açısından matematik branşı ($\bar{X}=2,527$) grubu ile İngilizce ($\bar{X}=3,087$) branşı grubu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Matematik branşı öğretmenleri maddi ödülü İngilizce öğretmenlerine göre daha az kullanmaktadırlar. Başka bir ifade ile matematik öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre öğrencileri daha az motive etme gereksinimi duydukları söylenebilir. Aslında burada şu ya da bu dersin öneminden ziyade öğrencilerin bu derslere karşı gösterdikleri tutumların bir etkisi olarak bakmak da mümkündür. Yani öğrenciler matematik dersini İngilizce dersinden daha fazla önemsedikleri için, matematik öğretmeni sınıf içinde öğrencileri motive etmeye İngilizce öğretmenine göre daha az gereksinim duyuyor denilebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademe öğretmenlerinin sınıfıçi disiplini sağlamak amacıyla kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulardan bir takım sonuçlara varılmış ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. Verilere İlişkin Sonuçlar

Sosyal ceza ve maddi ödül yöntemlerinde cinsiyet açısından erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın öğretmenlerin sınıf içinde disiplin sağlamada sosyal ceza ve maddi ödül yöntemlerini erkek öğretmenlere göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Yılmaz (2007) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Medeni duruma göre disiplin sağlamada kullanılan yöntem olarak sosyal ödül ve fiziksel ceza yöntemlerinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyal ödül yöntemi açısından bekâr öğretmenler grubu evli öğretmenlere göre sınıfıçi disiplini sağlamada sosyal ödülü daha az, fiziksel cezayı ise daha fazla kullanmaktadırlar.

Çocuk sahibi olup olmamaya göre disiplin sağlamada kullanılan yöntemlerden sadece fiziksel ceza yönteminde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olanlara göre fiziksel ceza yöntemine daha çok başvurdukları görülmektedir. Bu sonuç Yılmaz (2007) 'ın bulduğu sonuçla örtüşmektedir. Yılmaz (2007) da çalışmasında çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin çocuk sahibi olanlara göre fiziksel ceza yöntemine daha çok başvurduklarını saptamış ve buna ek olarak çocuğı olan öğretmenlerin çocuğı olmayanlara göre sosyal ödülü daha çok sosyal cezayı ise daha az kullandıklarını tespit etmiştir.

Mezun olunan okul türü ile sınıfıçi disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin hiçbirinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Yılmaz (2007) ise çalışmasında dört yıllık lisans çıkışlı öğretmenlik sertifikası ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre psikolojik ceza ve sosyal cezaya daha çok başvurduklarını saptamıştır.

Sınıfçı disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemleri ile öğretmenlerin hizmet yıllarına göre oluşan gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yılmaz (2007) ise araştırmasında 6-15 arası kıdemli öğretmenlerin psikolojik ceza, sosyal ceza ve fiziksel cezayı 0-5 ve 16 üstü kıdeme sahip olanlara göre daha çok uyguladıklarını belirlemiştir.

Sınıfçı disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemi ile sınıfların mevcutları arasında sadece maddi ödül yöntemi açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sınıf mevcutlarına göre oluşan gruplar arasında sınıfçı disiplin sağlamada ödül ve ceza yöntemlerinin diğer alt başlıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf mevcutlarına göre sınıfçı disiplin sağlamada ödül ve ceza yöntemi olarak maddi ödül açısından 50 ve üzeri mevcutlu sınıflara giren öğretmen grubu ile 25-29, 30-39, 40-49 öğrenci mevcutlu sınıflara giren öğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuca göre 50 ve üzeri mevcuttan oluşan sınıflara giren öğretmenlerin daha az mevcutlu sınıflara giren öğretmenlere göre sınıfçı disiplin sağlama yöntemi olarak maddi ödülü daha az kullandıkları görülmektedir. Yılmaz (2007) ise çalışmasında 15-34 mevcutlu sınıflarda derse giren öğretmenlerin psikolojik ödül ve sosyal ödülü 35 üstü mevcutlu sınıflarda derse girenlere göre daha fazla kullandıklarını saptamıştır.

Sınıfçı disiplin sağlamada ödül ve ceza yöntemi ile öğretmen branşları arasında sosyal ödül ve maddi ödül açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen branşları ile sınıfçı disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinin diğer alt başlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıfçı disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinden sosyal ödül açısından matematik branşı grubu ile resim, müzik ve beden eğitimi branşı grubu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Matematik branşındaki öğretmenlerin, resim, müzik ve beden eğitimi branşındaki öğretmenlere göre sınıfçı disiplin sağlama yöntemi olarak sosyal ödül yöntemini anlamlı şekilde daha az kullandıkları görülmektedir.

Sınıfıçi disiplin sağlamada kullanılan ödül ve ceza yöntemlerinden maddi ödül açısından matematik öğretmenleriyle İngilizce öğretmenleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Matematik branşı öğretmenlerinin sınıfıçi disiplini sağlamak için maddi ödülü İngilizce öğretmenlerine göre daha az kullandıkları görülmektedir.

5. 2. Öneriler

1. Genel olarak bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre okul dışı sorumluluklarının daha az, mesleğe yeni başladıkları için de daha idealist oldukları göz önüne alındığında bekar öğretmenlerin neden fiziksel cezaya daha çok ve sosyal ödüle daha az başvurduklarına ilişkin görüşmeye dayalı araştırmalar yapılabilir.
2. Sınıfıçi disiplini sağlamada çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin fiziksel cezaya çocuk sahibi olan öğretmenlere göre neden daha çok başvurdukları kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.
3. Sınıfıçi disiplini sağlamada okutulan sınıf mevcudu değişkenine göre gruplar arasında maddi ödül açısından anlamlı farklılık olması beklenen bir sonuç olmasıyla birlikte, öğretmenlerin her fırsatta kalabalık sınıflardan şikayet etmeleri göz önüne alındığında diğer ödül ve ceza uygulamaları açısından bir farklılığın olmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu yüzden, bunun nedenlerini ortaya koyan gözleme dayalı bir araştırma yapılabilir. Böylece, ödül ve ceza uygulamalarının sınıf ortamında nasıl şekillendiği tespit edilebilir.
4. Öğretmenlerin sınıfıçi disiplini sağlamak için kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri branş değişkenine göre nedenleriyle birlikte daha kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

1. Akar, İlhan; “ Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının Temel Özellikleri”, Yeni Türkiye Dergisi, Cilt 7, 1996, 211- 218.
2. Akom, A. A. ; Racial Profiling at School: The Politics of Race and Discipline at Berkeley High. In W. Ayers, B. Dohrn, & R. Ayers (Eds.), Zero Tolerance Resisting the Drive for Punishment in our Schools: A Handbook for Parents, Students, Educators, and Citizens (pp.51-63). New Press, New York, 2001.
3. Akyüz, Yahya; “ Osmanlıdan 2004’e Eğitimde Ödül ve Çağdaş Eğitim Açısından Bir Değerlendirme” (III. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: “Bakım, Gözetme ve Eğitim”), Bildiriler, Ankara 2005, s. 111- 129.
4. Alvarez, Heather K. ; “ The Impact of Teacher Preparation on Responses to Student Aggression in the Classroom”, Teaching and Teacher Education, October 2006, pp. 1- 14.
5. Aydın, Bahri; İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
6. Bacanlı, Hasan; Eğitim Psikolojisi, PegemA Yayıncılık, Ankara 2007.
7. Başar, Hüseyin; Sınıf Yönetimi, Pegem Yayınları, Üçüncü Basım, Ankara 1997.
8. Başaran, Ethem İbrahim; Eğitim Psikolojisi Eğitimin Psikolojik Temelleri, Özkan Matbaacılık, Ankara 1997.
9. Başaran, Ethem İbrahim; Eğitim Yönetimi, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1983.
10. Bergin, Christi; A. David Bergin; “Classroom Discipline That Promotes Self-Control”, Journal of Applied Development Psychology, Vol. 20, Issue 1, 1999, pp.189-206.
11. Bigge, M. L. ; Learning Theories for Teachers (3rd ed.). Harper & Row, New York, 1976.
12. Binbaşoğlu, Cavit; Genel Öğretim Bilgisi, Kadioğlu Matbaası, Ankara 1994.

13. Brouwers, Andre; Welko Tomic; “A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, 2000, pp. 239-253.
14. Bogacki, F. D. ; J. D. Armstrong; J. K. Weiss; “Reducing School Violence: The Corporal Punishment Scale and its Relation to Authoritarianism and Pupil-Control Ideology”, *The Journal of Psychiatry & Law*, 33, Fall 2005, pp. 367-386.
15. Bucher, Katherine T. ; M. Lee Manning; “Exploring the Foundations of Middle School Classroom Management”, *Childhood Education*, Winter 2001/ 2002.
16. Büyükkaragöz, Savaş; *Ortaöğretimde Demokrasi Eğitimi*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1990.
17. Cameron, Mark; “ Managing School Discipline and Implications for School Social Workers: A Review of the Literature”, *Children & Schools*, Vol. 28, Number 4, October 2006, pp. 219- 227.
18. Cameron, Mark; M. Sandra Sheppard; “School Discipline and Social Work Practice: Application of Research and Theory to Intervention”, *Children & Schools*, Vol. 28, Number 1, January 2006, pp. 15- 22.
19. Celep, Cevat; *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş Üçüncü Baskı, Ankara 2004.
20. Chan, D. W. ; “Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary Teachers in Hong Kong”, *American Educational Research Journal*, 35(1), 1998, pp. 145–163.
21. Clark, John; “Against the Corporal Punishment of Children”, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 34, Number 3, November 2004, pp. 363-371.
22. Cohen, Joan H. ; J. Edmund Amidon; “Reward and Punishment Histories: A Way of Predicting Teaching Style”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 97, Number 5, May / June 2004, pp. 269-277.
23. Compayré, G. ;Ahlakı Yükseltici Disiplin. C. Savard, (Ed.), *Çağdaş Pedagojiden Seçmeler* (Çev: N.Yüzbaşıoğulları) içinde (163- 164), Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1969.
24. Cooper, J. ; *Classroom Teaching Skills*. Houghton Mifflin, Boston, 1999.

25. Coslin, Pierre G. ; “Adolescents’ Judgements of the Seriousness of Disruptive Behaviour at School and of the Sanction Appropriate for Dealing with it”, *Journal of Adolescence*, Vol. 20, 1997, pp. 707-715.
26. Costenbader, Virginia; Samia Markson; “School Suspension: A Study with Secondary School Students”, *Journal of School Psychology*, Vol. 36, Number 1, 1998, pp. 59- 82.
27. Çolak, Mustafa; Kütahya İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
28. Deci, L. E. ; R. M. Ryan; R. Koestner; “Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again”, *Review of Educational Research*, Vol. 71, Number 1, Spring 2001, pp. 43- 51.
29. Dirik, Kudret; İzmir İli İlköğretim Okullarında Ödül ve Ceza, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
30. Drucker, Peter F.; *Technology, Management and Society* (1st ed.). Heinemann, London, 1970.
31. Erdoğan, İrfan; *Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 2000.
32. Ergün, Mustafa; *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Beşinci Baskı, Ocak Yayınları, Ankara 1994.
33. Fenwick, Tara D.; “ Managing Space, Energy and Self: Junior High Teachers’ Experiences of Classroom Management”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, Number 6, 1998, pp. 619- 631.
34. Ferraro, Paul; Joan Rudel Weinreich; “Unprotected in the Classroom”, *American School Board Journal*”, Nowember 2006, s. 40-42.
35. Fındıkçı, İlhami; *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*” (Eğitimde Nitelik Geliştirme), Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar Birinci Sempozyumu, İstanbul 1991.

36. Gencer, Ayşe Savran; Jale Çakıroğlu; “Turkish Preservice Science Teachers’ Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs about Classroom Management”, *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, pp. 664- 675.
37. Goddard, J. Tim; “Teaching in Turbulent Times: Teachers’ Perception of the Effects of External Factors on Their Professional Lives”, *Alberta Journal of Educational Research*, 46 (4), 2000, pp. 293- 310.
38. Gözütok, Dilek; *Okulda Dayak*, 72 Ofset, Ankara 1993.
39. Henry, S. E. ; K. K. Abowitz; *Interpreting Glasser's Control Theory: Problems That Emerge from Innate Needs and Predetermined Ends*. In R. E. Butchart; B. McEwan (Eds.), *Classroom Discipline in American Schools: Problems and Possibilities for Democratic Education* (pp. 157-196), State University of New York Press, Albany, 1998.
40. Horton, Nancy Trent; *An Analytical Survey of Factors Related to Discipline Management Systems and Managerial Practices in Discipline Alternative Education Programs in Selected Texas Districts*, Dissertation, Doctor of Education, Texas A & M University, 1998.
41. Houghton, S. ; K. Wheldall; F. Merrett; “Classroom Behaviour Problems which Secondary School Teachers Say They Find Most Troublesome”, *British Educational Research Journal*, 14, 1988, pp.297–312.
42. Hyman, I. A.; *Reading, Writing, and the Hickory Stick: The Appalling Story of Physical and Psychological Abuse in American Schools*. Lexington Books, Lexington, MA, 1990.
43. Hyman, I. A. ; A. J. Stefkovich; S. Taich; “ Paddling and Pro- Paddling Polemics: Refuting Nineteenth Century Pedagogy”, *Journal of Law & Education*, 31, Number 1, 2002, pp. 74- 84.
44. Infantino, Josephine; Emma Little; “Students’ Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods”, *Educational Psychology*, Vol. 25, Number 5, October 2005, pp. 491- 508.
45. Kohn, Alfie; “The Risks of Rewards”, *ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. December 1994, pp. 1- 6.

46. Kohn, Alfie; “Five Reasons to Stop Saying “Good Job!””, *Young Children*, Vol. 56, Number 5, September 2001, pp. 24- 28.
47. Kuzsman, F. L. ; H. Schnall; “Managing Teachers' Stress: Improving Discipline”, *The Canadian School Executive*, 6, pp. 3- 10.
48. Landsford, Jennifer E. ; A. Kenneth Dodge; Patrick Malone et Al; “Physical Discipline and Children’s Adjustment: Cultural Normativeness as a Moderator” *Child Development*, Vol. 76, Number 6, Nowember/ December 2005, pp. 1234-1246.
49. Lasley, Thomas J. ; “Teacher Technicians: A “New” Metaphor for New Teachers”, *Action in Teacher Education*, XVI(1), 1994, pp. 11- 19.
50. Lepper, M. R. ; D. Greene; R. E. Nisbett; “Undermining Children’s Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the “Overjustification” Hypothesis”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1973, pp. 129–137.
51. Leung, Chi-mei; Shui-fong Lam; “The Effects of Regulatory Focus on Teachers’ Classroom Management Strategies and Emotional Consequences”, *Contemporary Educational Psychology*, 28, 2003, pp. 114- 125.
52. Lewis, Ramon; “Classroom Discipline and Student Responsibility: The Students’ View”, *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001, pp. 307- 319.
53. Lewis, Ramon; Eva Burman, “Providing for Student Voice in Classroom Management: Teachers’ Views”, *International Journal of Inclusive Education*, 2006, pp. 1-17.
54. Lewis, Ramon; Shlomo Romi, Xing Qui et. Al; “Teachers’ Classroom Discipline and Student Misbehaviour in Australia, China and Israel”, *Teaching and Teacher Education*, 21, 2005, pp. 729- 741.
55. Lowell, Rose C. ; M. Alec Gallup; “The 34th Annual Phi delta Kappa/ Gallup Poll of the Public’s Attitude towards the Public Schools”, *Phi Delta Kappan*, 84 (1), 2002, pp. 41- 56.
56. Maccoby, E. E. ; J. A. Martin; *Socialization in the Context of the Family: Parent – Child Interaction*. In P. H.Mussen; E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. IV. Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed., pp. 1 – 101), New York: Wiley, New York, 1983.

57. Malmgren, W. K.; J. B. Trezek; V. P. Paul, V. P. “ Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom”, The Clearing House, Vol. 79, Number 1, September/ October 2005, pp. 36- 39.
58. Marshall, Marvin; “Discipline without Stress, Punishments or Rewards”, The Clearing House, Vol. 79, Number 1, September/ October 2005, pp. 51- 54.
59. Martin, D. Susan; “Finding Balance: Impact of Classroom Management Conceptions on Developing Teacher Practice”, Teaching and Teacher Education, 20, 2004, pp. 405- 422.
60. McEwan, B. ; Contradiction, Paradox, and Irony: The World of Classroom Management. In R. E. Butchart; B. McEwan (Eds.), Classroom Discipline in American Schools: Problems and Possibilities for Democratic Education (pp. 135-155). State University of New York Press, Albany, 1998.
61. McNally, J. ; J. I’anson; C. Whewell et Al “They Think That Swearing is Okay”: First Lessons in Behaviour Management”, Journal of Education for Teaching, 31(3), 2005, pp. 169–185.
62. Melvin, C. ; N. Korthase; J. Marquoit; “Beyond the Behaviour”, Reclaiming Children and Youth, 14, 2, Summer2005, pp. 112- 116.
63. Navaro, Leyla; Gerçekten Beni Duyuyor musun?, Remzi Kitabevi, İstanbul 2007.
64. Nelsen, Jane; Lynn Lott; Stephen Glenn; Sınıfta Pozitif Disiplin, (Çev: Miyase Koyuncu), Hayat Yayıncılık, İstanbul 2003.
65. Noguera, Pedro A.; “Schools, Prisons and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices”, Theory Into Practice, Vol. 42, Number 4, Autumn, 2003, pp. 341- 350.
66. Özsoy, Osman; Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim, Üçüncü Baskı, Hayat Yayıncılık, İstanbul 2004.
67. Pala, Aynur; “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri”, Kırgızistan-Türkiye “Manas” Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 2005, s. 171- 179.

68. Pecaut, F.; Sert Eğitim. C. Savard, (Ed.), Çağdaş Pedagojiden Seçmeler (Çev: N. Yüzbaşıoğulları) içinde (164- 165), Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1969.
69. Pressey, Sindnay L. ; Francis T. Robinson; Psikoloji ve Yeni Eğitim I, (Çev: Hasan Tan), Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1991.
70. Robinson, Daniel H.; Daniel C. Funk; Alicia Beth et Al; “Changing Beliefs About Knowledge About Ineffectiveness to Build More Consistent Moral and Informational Beliefs”, Journal of Behavioral Education, Vol. 14, Number 2, June 2005, pp. 117- 119.
71. Rosenshine, B. ; C. Meister; “Reciprocal Teaching: A Review of Nineteen Experimental Studies”, Review of Educational Research, 64, 1994, pp. 479-530.
72. Russell, J. B. ; Corporal punishment: A Study of the Attitudes of Parents, Students, and Teachers in the Imperial Valley, California, Toward its Use as a Disciplinary Technique in the Junior High School, Doctoral Dissertation, Brigham Young University, 1978.
73. Rutherford, R. B. ; Theory and Research in the Use of aversive Procedures in the Education of Moderately Behaviorally Disordered and Emotionally Disturbed Children and Youth. In F. H.Wood; K.C. Lankin (Eds.), Punishment and Aversive Stimulation in Special Education: Legal, Theoretical, and practical issues in Their Use with Emotionally Disturbed Children and Youth (pp. 41-64). Univenity of Minnesota, Minneapolis, 1978.
74. Saracaloğlu, Seda A. ; “Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Demokratik Tutumları”, Ege Eğitim Dergisi, C. 1, S. 1, 23-30.
75. Shaffer, S. M.; Corporal Punishment Survey. Pittsburgh, PA: Board of Education, Office of Research, 1969.
76. Stanley, S. A. ; Empathic Caring in Classroom Management and Discipline. In R. B. Butchart; B. McEwan (Eds.), Classroom Discipline in American Schools: Problems and Possibilities for Democratic Education (pp. 237-268), State University of New York Press, Albany, 1998.
77. Stoughton, Hammond E.; “How will I Get them to Behave?” : Pre service Teachers Reflect on Classroom Management”, Teaching and Teacher Education, 2005, pp. 1- 14.

78. Şenuyar, Müjgan A. ; Elazığ İli Orta Dereceli Okullarında Ceza ve Ödül, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.
79. Taylor- Cox, Jennifer; An Exploratory Case Study of the Formal and Informal Discipline Policies Used in Selected Elementary School Classrooms, Dissertation, Doctor of Philosophy, University of Maryland, 1999.
80. Thomas, Robert G. ; “Strategies for Coping with the Revolving Door”, Journal of Correctional Education, 54, Number 1, 2003, pp. 19- 23.
81. Thomas, R. M. ; Comparing Theories of Child Development (6th ed.). CA:Thomson/ Wadsworth, Belmont, 2005.
82. Tsou, Meng Ling; The Classroom Management Strategies for Addressing Discipline Problems from Expert Junior High School Teachers in Taiwan, Dissertation, Doctor of Philosophy, Lynn University, 2005.
83. Yavuzer, Haluk; Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitapevi, İstanbul 2006.
84. Yılmaz, Neslihan; Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemlerinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

EK-1: Valilik İzin Onay Belgesi.

EK-2: Anket Formu

EK-3: Güvenirlik Analizi

EK-1: Valilik İzin Onay Belgesi.

(İzin Onay Belgesi koyulacak)

(İzin Onay Belgesi koyulacak)

EK-2: Anket Formu**İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN ÖDÜL VE CEZA YÖNTEMLERİ ANKETİ**

Değerli Öğretmenler;

Bu çalışma, ikinci kademedeki görev yapan öğretmenleri ve bu kademedeki öğrenim gören öğrencileri kapsamaktadır. Bu kademedeki öğrenciler, yaşları itibariyle ergenlik dönemine adım atmaktadırlar. Ergenlik dönemindeki duygusal gerginlik ve ilgilerin farklılaşması, bir yönden bireyin çalışma gücünü azaltıp dengesizliğe neden olurken, bir yandan da dikkatin belirli bir konu üzerinde yoğunlaşmasını engeller ve okulda başarısız kılabilir. Bu nedenle, bu dönemde ikinci kademe öğretmenlerinin işlevi ve sorumluluğu büyüktür. Etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasının en önemli koşullarından biri de disiplin, ödül ve ceza anlayışıdır. Bu çalışmanın amacı, ikinci kademedeki öğretmenlerin demokratik tutum ile ödül- cezaya ilişkin tutumlarını ortaya koymaktır. Söz konusu çalışma yüksek lisans tez çalışmasıdır. Sizden ankette yer alan ifadelerden size en yakın gelenleri işaretlemeniz istenmektedir. Lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Zaman ayırdığınız ve içtenlikle anket maddelerini yanıtladığınız için teşekkür ederim.

Zeynep Funda Budak

Erciyes Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans öğrencisi

Kişisel Bilgiler:

- | | | |
|--------------------------------|---------------------|----------|
| 1. Cinsiyetiniz | a) Bay | b) Bayan |
| 2. Medeni durumunuz | a) Evli | b) Bekar |
| 3. Çocuğunuz var mı? | a) Evet | b) Hayır |
| 4. Mezun olduğunuz okulun türü | a) Eğitim Enstitüsü | |
| | b) Eğitim Fakültesi | |
| | c) Diğer Fakülte | |
| | d) Yüksek lisans | |

5. Öğretmenlikteki hizmet yılınız
- a) 0 – 5 yıl
 - b) 6 – 10 yıl
 - c) 11 – 15 yıl
 - d) 16 – 20 yıl
 - e) 21 yıl ve üstü

6. Sınıf mevcudunuz
- a) 20 – 24
 - b) 25 – 29
 - c) 30 – 39
 - d) 40 – 49
 - e) 50 ve üstü

7. Branşınız
- a) Türkçe
 - b) Matematik
 - c) Fen Bilgisi
 - d) Sosyal Bilgiler
 - e) İngilizce
 - f) Resim, Müzik, Beden Eğitimi
 - g) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
 - h) Diğer

A-Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki psikolojik ödül uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?							
N	o	Maddeler	Her Zaman	Çoğunlukta	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1		Takdir ederim					
2		Teşekkür ederim					
3		Överim					
4		Özür dilerim					
5		Güven ve cesaret veririm					
6		Onore ederim					
7		Değer veririm					
8		Görev ve sorumluluk veririm					
9		Sevgi ve saygı gösteririm					
10		İlgi gösteririm					
11		Güler yüz gösteririm					
12		Esprî yaparım					
13		Örnek gösteririm					
14		Alkışlarım, alkışlattırırım					
15		İstediklerini yaptırırım					
B- Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki psikolojik ceza uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?							
N	o	Maddeler	Her zaman	Çoğunlukta	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1		Korkuturum					
2		Tehdit ederim					
3		Tecrit ederim					
4		Dışlarım					
5		İlgi göstermem					
6		Damgalarım					
7		Onurunu kırarım					
8		Tavır koyarım					
9		Surat asarım					
10		Yalnız oturturum					
11		Aşağılarım					
12		Azarlarım					
13		Kınarım					
14		Alay ederim					
15		Hoşlanmadığı sözler sarf ederim					
16		Gururunu kırarım					
17		Hatırım kırarım					
18		Sevmediğimi söylerim					
19		Sevilmediğini ima ettiririm					
20		İsteklerini reddederim					
21		Baskı yaparım					
22		Ağır eleştiririm					

23	Dikkat çekerim					
C. Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki sosyal ödül uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?						
No	Maddeler	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Evini ziyaret ederim					
2	Adil davranırım					
3	İstedığı bireysel ve toplu etkinliklere katarım					
4	Arkadaş ve arkadaş grubunu seçme hakkı veririm					
5	Söz hakkı veririm					
6	Kendisini ifade etme şansı veririm					
7	Sınıf ve okul içi eğitsel çalışmalarda görev veririm					
8	Okul nöbeti tuttururum					
9	Yarışmalara katarım					
10	Sınıf karşısında alkışlattırırım					
11	Sınıfta görev alacakları seçimle belirlerim					
12	Bir üst gruba ya da kümeye gönderirim					
13	Adını şeref köşesine asarım					
14	Yaptığı çalışmaları sınıfta gösteririm					
15	Elinden tutarak sınıfa girerim					
16	Özel günlerinde kart yazarım					
D. Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki sosyal ceza uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?						
No	Maddeler	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Velisini okula çağırırım.					
2	Arkadaşında veya grubundan ayırırım					
3	Bir alt gruba ya da kümeye gönderirim					
4	Müdüre ya da müdür yardımcısına gönderirim					
5	Bireysel ve toplu etkinliklerden alıkoyarım.					
6	Sınıfın önünde uyarırım					
7	Söz hakkı vermem					
8	Sınıf ve okul içi eğitsel çalışmalardan alıkoyarım					
9	Sınıf karşısında özür dilerim					
10	Sınıfta yargılatırım					
11	Sınıfta nöbete bırakırım					
12	Tenefüsten men ederim					
13	Sınıf ve okul kurallarını hatırlatırım					

E- Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki maddi ödül uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?						
N	Maddeler	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Şeker, çikolata vb. veririm					
2	Kalem, silgi vb. veririm					
3	Defterine imza atarım					
4	Ödevine yıldız koyarım					
5	Ödevine teşekkür yazarım					
6	Not veririm					
7	Başını, saçını okşarım					
8	Mimik yapar, göz kırparım					
9	Çalışmasını sınıf veya okul panosuna asarım					
10	Yaptığı işi başımla onaylarım					
11	Kurdele takarım					
12	Takdir, teşekkür belgesi veririm					
F- Sınıf içinde disiplini sağlamada aşağıdaki fiziksel ceza uygulamalarını hangi sıklıkta uygularsınız?						
N	Maddeler	Her Zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
1	Tahtaya kaldırırım					
2	Sınıftan atarım					
3	Oturduğu yeri değiştiririm					
4	Eve gönderirim					
5	Tek ayak üzerinde durdururum					
6	Yazın, ödev ya da iş cezası veririm					
7	Hızlı yazı yazdırırım					
8	Kapının önünde veya arkasında bekletirim					
9	Eşyalarını atar ya da fırlatırım					
10	Tokatlarım					
11	Saçını ya da kulağını çekerim					
12	Sopa veya cetvelle vururum					
13	Tekmelerim					
14	Silkelerim					
15	Dayak atarım					
16	Kapalı bir mekana gönderirim					
17	Ağır bir iş veririm					
18	Arkadaşına tokatlattırırım					
19	İş veya ödev tekrarı yaptırırım					
20	Temizlik nöbetine bırakırım					
21	Arkasını tahtaya dönerek oturturum					
22	Yüzünü duvara dönük oturturum					

EK-3: Güvenirlik Analizi

1. Psikolojik ödül boyutuna ait güvenirlik katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,854	,857	15

Psikolojik ödül alt boyutu için güvenirlik düzeyi 0,857 gibi oldukça yüksek bir değer. 1'e doğru yaklaştıkça güvenirlik artar, sıfıra doğru indikçe azalır. 0,70 ve üzeri güvenirlik derecesi yüksek olarak yorumlanır.

2. Psikolojik ceza boyutuna ait güvenirlik katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,926	,935	23

Psikolojik ceza alt boyutu için oldukça yüksek bir güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. 0,935 güvenirlik katsayısı oldukça yüksektir. Bu alt boyuttaki maddelerin birbiriyle tutarlı bir ölçüm yaptığını gösterir.

3. Sosyal ödül boyutuna ait güvenirlik katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,823	,824	16

Sosyal ödül alt boyutu için de 0,824 gibi yüksek bir güvenirlik katsayısı elde edilmiştir.

4. Sosyal ceza boyutuna ait güvenirlik katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,801	,816	13

Sosyal ceza boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı da ($\alpha=0,816$) oldukça yüksek çıkmıştır.

5. Maddi ödül boyutuna ait güvenilirlik katsayısı

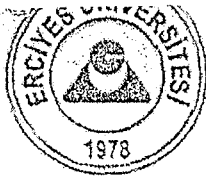
Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,826	,822	12

Maddi ödül boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının da ($\alpha=0,822$) oldukça yüksek çıktığı görülmektedir.

6. Fiziksel ceza boyutuna ait güvenilirlik katsayısı

Cronbach's Alpha	Standartlaştırılmış Cronbach's Alpha Derecesi	Madde Sayısı (N)
,945	,957	22

Fiziksel ceza boyutuna ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının da ($\alpha=0,957$) oldukça yüksek çıktığı görülmektedir. En yüksek α derecesine sahip boyut bu boyut olarak tespit edilmiştir.



T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

23/06/2008

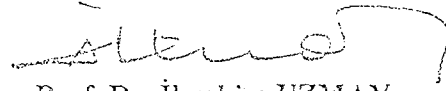
Sayı :B.30.2.ERC.0.70.72.00/500.0926
Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

KAYSERİ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep Funda BUDAK “İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Disiplinini Sağlamak Amacıyla Başvurdukları Ödül-Ceza Türleri Üzerine bir Araştırma (Kayseri İli Örneği)” isimli tez çalışması yapmaktadır. Adı geçen öğrencimizin söz konusu çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlköğretim okullarının ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere ekte örneği gönderilen anketi uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve Zeynep Funda BUDAK'ın söz konusu yüksek lisans tez çalışması ile ilgili anketi uygulamasına izin verilmesi hususunda gereğini müsaadelerinize arz ederim.


Prof. Dr. İbrahim UZMAY

Rektör Yardımcısı

EKLER:

- 1-Dilekçe (1 sayfa)
- 2-Anket Örneği (5 sayfa)
- 3-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 4-Zararları Karşılama Taahhüdü (1 sayfa)

15-06-2008
G. DEĞERLENDİRME
İL M. EĞİTİM M. D.

KAYSERİ VALİLİĞİ	
II Millî Eğitim Müd. Evrak Bürosu	
SAYISI TARİHİ	26 Haziran 2008
GİDECEĞİ BÖLÜM :	Kültür

38039 Melikgazi-KAYSERİ
Tel: 0(352) 437 49 47 Fax: 0(352) 437 20 23

e-mail:ogri@bsk@erciyes.edu.tr

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

26.06.2008*019629

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/
Konu : Anket Çalışması.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

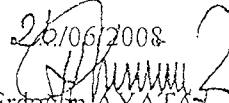
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep Funda BUDAK "İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Disiplinini Sağlamak Amacıyla Başvurdukları Ödül-Ceza Türleri Üzerine bir Araştırma (Kayseri İli Örneği)" isimli tez çalışması yaptığı, adı geçen öğrencinin söz konusu çalışması ile ilgili olarak Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekte isimleri belirtilen ilköğretim okullarının ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere ekte örneği olan anketi uygulamak istediği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 23/06/2008 tarih ve 500.0926 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Zeynep Funda BUDAK "İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Disiplinini Sağlamak Amacıyla Başvurdukları Ödül-Ceza Türleri Üzerine bir Araştırma (Kayseri İli Örneği)" isimli tez çalışması yaptığı, adı geçen öğrencinin söz konusu çalışması ile ilgili olarak İlimiz Kocasinan ve Melikgazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekte isimleri belirtilen ilköğretim okullarının ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere yönelik ekte örneği olan anketi uygulamalarında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda 2008-2009 Eğitim - Öğretim yılının dördüncü haftasından itibaren Anket Çalışması yapmaları (Yönetmeliğin 2.Bölüm 5.Madde f bendine göre), Anket Çalışması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Fatih PANŞU
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

26/06/2008

Erdoğan AYATA
Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-Yazı (1 Adet)

ÖZGEÇMİŞ

16.02.1982 yılında Erzurum ili'nde doğdu. 2000–2004 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünü'nde lisans eğitimini tamamladı. 2005 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrenimine başlayan araştırmacı halen Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde İngilizce Öğretim Görevlisi olarak görevine devam etmektedir.

İletişim Bilgileri:

İş Adresi: Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Fakültesi Gölbaşı Ankara

Cep Tel: 0 506 248 54 84

e-mail: zfbudak@yahoo.com