

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDAKİ DİSİPLİN
ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Duygu ÖZEN KILIÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin,2009

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDAKİ DİSİPLİN
ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Duygu ÖZEN KILIÇ

Danışman: Doç. Dr. Ayşe BALCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin,2009

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Duygu ÖZEN KILIÇ tarafından hazırlanan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Anlayışına İlişkin Görüşleri, başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı	Başarısız		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Başkan	_____ Doç. Dr. Ayşe BALCI (Danışman)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	_____ Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Üye	_____ Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

... / ... / 2009

Prof. Dr. Mustafa AKSAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çalışmam süresince sürecinde; her zaman yanımda olan ve beni destekleyen isimlerini tek tek sayamayacağım öğretmen arkadaşlarıma, dostlarıma ve özellikle yüksek lisans arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Bu zorlu eğitim sürecinde tezin başından sonuna öğrenme şevkimi hiç kaybetmeden çalışmamı sağlayan, her hafta yoklamalarıyla desteğini ve varlığını sürekli yanımda hissettiren ve eğer şuan bu önsözü okuyorsanız çalışmamızın sona erdiği ama onunla çalışmayı hep özleyeceğim değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ayşe Balcı'ya çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı yürütürken tezimin analiz aşamasında çalışmama katkı sağlayan, Prof. Dr. Adnan Erkuş'a, vermiş oldukları değerli katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Sıdika Gizir'e ve Yrd. Doç. Dr. Figen Kılıç'a katkılarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Bunun yanı sıra yıllardır her türlü çalışmamı destekleyen, yüksek lisans tezimi bitirmemde de büyük katkıları olan annem, babam ve aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin oluşmasında bana yol gösteren başta eşim Mustafa KILIÇ ve ailesine ve özellikle desteklerinin benim için ne kadar anlamlı olduğunu tarif edemeyeceğim çok değerli dostlarım Seda ÇELEBİ, Pınar SAĞLAM SAFÖZ ve Çetin SAFÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDAKİ DİSİPLİN ANLAYIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarının da yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen görüşleri okul türü (özel ve kamu) ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) tarafından geliştirilen “Okul Disiplin İklimi Anketi” uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışmaları ardından araştırma için uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma sonucunda 10 bileşenli bir ölçme aracı elde edilmiştir. Anketin bileşenleri Devam-Devamsızlık Uygulamaları, Disiplin Uygulamaları, Hizmetçi Eğitim, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun (ÖDDK) Etliliği, Öğrenme İklimi, Takım Çalışması, Adalet ve Tutarlılık, Ceza ve Yaptırımlar, Okul Güvenliği ve Öğretimin Yönetimi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Mersin merkezde yer alan özel (90) ve kamu (287) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf (129) ve branş (158) öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler SPSS programına girilmiş ve t-testi kullanılarak analizler yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık ve adalet, okul güvenliği ve öğretimin yönetimi boyutlarının önem düzeyine ilişkin kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların gerçekleşme düzeyine ilişkin özel ve kamu okullarında çalışan öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda farklılaştığı bulunmuştur.

Bulgulara göre disiplin uygulamaları, okul güvenliği ve ceza-yaptırımlar, boyutlarının önem düzeyine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gerçekleşme düzeyine ilişkin bulgulara göre ise okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların tüm boyutlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak ilköğretim öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların önem düzeyi ile bu uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelime: Okul Disiplin Politikası, Okul Disiplin Bileşenleri, Disiplin Yaklaşımları, İlköğretimde Disiplin

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL TEACHERS OPINIONS RELATED TO SCHOOL DISCIPLINE POLICY AT THEIR SCHOOLS

This research aimed to determine the primary school teachers' opinions related to the various aspects of the school discipline policies. Opinions of the teachers were compared in terms of school status (public or private) that they worked and branch.

This study was designed with a descriptive model. After the adjustment study, reliability and validity analyses, "The School Discipline Climate Survey" which was developed by Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) became suitable for this study. As a result of these analyses, an instrument with ten components was obtained. The components of it were determined as; Attendance Policy, Discipline Policy, In-service Training, Student Behavior Evaluation Committee (SBEC) Efficiency, Learning Climate, Discipline Teamwork, Consistency/Fairness, Penalties/Consequences, School Safety, Instructional Management. The sample of the study consisted of the teachers working at the public (287) and private (90) primary schools in the province of Mersin. The data analyses were carried out by using t-test through SPSS programme. The significance level was regarded as 0.05.

The results of the study revealed that there was a significant difference between the opinions of the public and private school teachers related to importance level of attendance policy, discipline policy, SBEC efficiency, discipline teamwork, consistency/fairness, school safety and instructional management. Moreover, it was observed that there were significant differences between the public and private school teachers' opinions for the satisfaction level of various aspects of school discipline policy,.

The results of the study revealed that there was a significant difference between the opinions of class and branch teachers related to importance level of discipline policy, school safety and penalties/consequences. However, for the satisfaction level, it wasn't

observed any significant difference between the opinions of the teachers in terms of their branch.

Finally it was found that there were significant differences between the primary school teachers' opinions related to importance and satisfaction level of various aspects of school discipline policies.

Key Words: School Discipline Policy, School Discipline Components, Discipline Approaches, Discipline at Primary Schools.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Problemi.....	3
Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Sayılıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7

I. BÖLÜM

OKUL DİSİPLİNİNE YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR

VE ARAŞTIRMALAR	8
I.1. Disiplin Kavramı.....	8
I.2. Okul Disiplinin Bileşenleri.....	9
I.2.1. Devam Devamsızlık Uygulamaları.....	10
I.2.2. Disiplin Uygulamaları.....	15
I.2.3. Hizmetiçi Eğitim	23
I.2.4. Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun (ÖDDK)	

Etkililiği.....	29
I.2.5. Takım alışması	34
I.2.6. Adalet ve Tutarlılık.....	37
I.2.7. Okul Güvenliği.....	42
I.2.8. ğrenme İklimi	46
I.2.9. Cezalar ve Yaptırımlar.....	51
I.2.10. Öğretimin Yönetimi.....	57
I.3. Okul Disiplin Yaklaşımları.....	63
I.3.1. Okul Disiplinine Geleneksel Yaklaşım.....	63
I.3.2. Okul Disiplinine Liberal İlerici Yaklaşım.....	65
I.3.3. Okul Disiplinine Sosyal Eleştirel Yaklaşım.....	67
I.3.4. Okul Disiplinine İzin-Verici Yaklaşım.....	68
II. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	69
II.1. Araştırmanın Modeli.....	69
II.2. Evren ve rnekleme.....	69
II.3. Veri Toplama Aracı	71
II.3.1. Disiplin İklimi Anketi'nin Türkçe'ye Uyarlanması	72
II.3.2. Madde Analizi ve Anketin Faktör Yapısının İncelenmesi.....	72
II.4. Verilerin Toplanması.....	76
II.5. Verilerin Analizi.....	78
III. BÖLÜM	
BULGULAR ve YORUMLAR.....	80

III.1. Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	80
III.2. Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	82
III.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	84
III.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	86
III.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri ile Bu Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	89

IV. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	91
IV.1. Sonuçlar.....	91
IV.2. Öneriler	93
IV.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	93
IV.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	95
KAYNAKÇA.....	97

EKLER

EK 1: “Okul Disiplin İklimi Anketi” Yazarlarında Kullanım İzni

EK 2: Uygulama Öncesi “Okul Disiplin İklimi Anketi”

EK 3: Uygulama Sonrası “Okul Disiplin İklimi Anketi”

EK 4: “Okul Disiplin İklimi Anketi” Mersin Valiliği İzin Belgesi

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa</u>
1. Mersin merkez ilçede 2007–2008 eğitim öğretim yılında görevli ilköğretim öğretmenlerinin sayıları.....	70
2. Örneklemeye dâhil olan grupların sayıları ve oranları	71
3.Okul Disiplin İklimi Anketi Maddelerin Faktör Yükleri ve Korelasyon Katsayıları	75
4. Maddelerin Puan Aralıkları	78
5. Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların “Önem Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar	80
6. Mersin Merkezdeki Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında “Gerçekleşme Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	82
7. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların “Önem Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar	85
8. Mersin Merkezdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi	

Okullarında “Gerçekleşme Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki

Farklar..... 87

9. Mersin Merkezdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul

Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme

Düzeyine ile Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar..... 89

GİRİŞ

Bu bölümde, disiplin kavramı, okul süreçlerinde disiplinin önemi ve disiplin yaklaşımları konularında yürütülen bir tartışma çerçevesinde problem durumu ortaya konulmuşardından problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Disiplin konusu, sınıf ve okul yönetiminde uzun yıllardır eğitimcilerin karşı karşıya olduğu baş edilmesi güç sorunlardan bir tanesidir. Disiplin ile ilgili günümüze kadar yapılan tanımlamalara bakıldığında en genel anlamı ile disiplin, bir amaç etrafında bir araya gelmiş insanların belirli bir düzen içerisinde yaşamalarını sağlamak amacı ile alınmış önlemler, konulmuş kurallar ve bunların uygulanması anlamına gelmektedir (Köktaş ve Köktaş, 2007).

Bürokratik birer örgüt olarak okullardaki bütün uygulamalar ve düzenlemeler, tanımlanmış kural, ilke ve esaslara göre yürütülmektedir. Okulun tanımlanmış en önemli amacı öğrenciyi çok yönlü yetiştirerek toplumsal hayata hazırlamaktır. Toplum, okullardan gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmış dengeli bireyler yetiştirmelerini beklemektedir. Birer fabrika gibi düşünecek olursak okullar, öğrenci niteliklerini çıktı olarak topluma veren örgütler olarak düşünülebilir. Bu bağlamda bir örgütün yaşaması için sunduğu ürünün kaliteli olması gerekmektedir. Okulların da varlığını sürdürebilmeleri için seçkin niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmek durumundadırlar. Bu hedefi sağlayabilmek için okulların amaçlarını gerçekleştirebileceği düzen, yani disiplinin olduğu bir ortama ihtiyaçları bulunmaktadır.

Sarıtaş (2000), eğitimde disiplini özetle; eğitimsel amaçları davranışa dönüştürme sürecinde öğrencilerden istenilen davranışı belirlemeye, sergilemeye,

yinelemeye ve bunları denetleyip sonuçlarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır.

Disiplin; okulu, öğretmenleri, öğrencileri ve hatta velileri olumsuz davranışlardan koruduğu gibi kişileri disiplinsizlikten doğabilecek haksızlıklara karşı da korumaktadır. Disiplinin temel amacı; öğrenciye kendi davranışları ile istenen davranışları değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktır. Öğrencilerin içsel disiplin ile kendi öz denetimlerini yapmaları ve bu sayede sosyalleşmelerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Olumlu bir okul ve sınıf ortamı oluşturmada iyi bir disiplinin ön koşul olduğunu savunan Coleman, Hoffer ve Kilgore (1982), özel okullarla kamu okullarını karşılaştırdığında özel okulların kamu okullarına göre daha iyi eğitim verdiğini, bunun nedeni olarak da daha iyi disiplin uyguladıklarını belirtmektedir.

Okulun etkili bir yönetimi sürdürmesi ve iyi nitelikte öğrenciler yetiştirebilmesi için disiplin yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak son zamanlarda okullarda yaşanan istenmeyen öğrenci davranışları ve son zamanlarda kendini gösteren farklı kaynakların neden olduğu şiddet konuya yönelik ilgiyi artırmış, okul düzeyinde, il düzeyinde ya da ülke genelinde kurumsal tedbirler almayı gündeme getirmiştir. Diğer yandan konu ile ilgili alanyazın genişlemektedir.

Eğitimde disiplin, ele alınış biçimlerine göre geçmişten günümüze değişim göstermektedir. Alanındaki gelişmelere bağlı olarak da, disiplin anlayışları, baskıcıdan demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye (Sarpkaya, 2005); dış disiplinden iç disipline, dış denetimden iç denetime (Çelik, 2003) doğru eğilim göstermektedir.

Disiplin konusu daha çok olumsuz öğrenci davranışlarının sınıf içi süreçlerdeki yerine değinen araştırmalarda ele alınmakta, bu davranışların nedenleri ve öğretmenlerin

baş etme stratejileri incelenmektedir. Ancak toplumsal birer sistem olan okulların kendine özgü amaçları vardır. Okulların etkililiği bu amaçların gerçekleştirilebilirliğine göre belirlenmektedir. Okullar amaçlarından sapmalarını önleyecek belirli bir düzene ihtiyaç duymaktadırlar. Disiplin okullarda bu noktada devreye girmektedir. En yalın tanımı ile disiplin, kural, ilke, yasa ve düzene uygun davranmayı ifade etmektedir. Bir örgütte bulunan mevcut düzen, o örgütteki sistemi başıbozukluktan, belirsizlikten, kararsızlıktan kurtararak sisteme işlerlik kazandırır, örgütün amaçlarından sapmasını önler ve örgüt içi ilişkilere bir standart kazandırır (Sarıtış, 2000).

Disiplin konusunu okul düzeyinde incelemek okulların disiplin konusunda uygulamalarını, okulların disiplin sağlama yöntemlerini ve disipline bakış açılarını araştırmak makro bir bakış açısına sahip olmamıza olanak sağlayabilir. Özellikle yeniden yapılanmanın başlatıldığı bir dönemde temel eğitimin devam ettiği ilköğretim okullarındaki disiplin anlayışını incelemek, sınıf içi disiplin süreçlerini inceleyen öncül çalışmalara da tamamlayıcı bir katkı sağlayabilir. Bu nedenle yapılan çalışmada amaç ilköğretim okullarındaki disiplin anlayışını, okulların önemli aktörlerinden, öğretmenlerin görüş açlarına göre incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Mersin merkezindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Mersin merkezindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların önem düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

2. Mersin merkezindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

3. Mersin merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların önem düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

4. Mersin merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

5. Mersin merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların önem düzeyine ilişkin görüşleri ile bu uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, konunun öncelikle sınıf içi süreçlerde disiplin bağlamında ele alındığı görülmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma stratejileri ile ilgili çalışmalarda da ağırlıklı olarak öğretmen görüşlerine başvurulmaktadır. Alanyazında okul disiplinine yönelik çalışmalara sınıf içi disiplinine yönelik çalışmalardan daha az rastlanmaktadır.

20. yüzyılın son bölümü için yapılan tartışmalarda değişen ve gelişen eğitim sistemi doğrultusunda yeni bir disiplin anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedenlerine bakıldığında ise öğretmenlerin artık önceki gibi velilerden yeterli saygıyı göremedikleri, geçmiş yıllara oranla öğrencilerin daha çok davranış problemi gösterdiği, öğretmenlerin günümüz davranış problemlerine yönelik yeterli eğitimi almadıkları

vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin konu ile ilgili eğitime ihtiyaçları olduğunu kabul etmemeleri de bir başka sorun alanını oluşturmaktadır. Daha önceden düşünüldüğü gibi program içeriği de öğrencileri motive etmek için yeterli gelmemektedir (Kaliska, 2002). Günümüz disiplin anlayışının nasıl tanımlandığı, yeni toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda okullardaki disiplin anlayışının nasıl değiştiğini ve gerçekleştiğini belirlemek önem kazanmaktadır.

2005–2006 öğretim yılından itibaren aşamalı olarak Türkiye genelinde tüm ilköğretim programlarında yenilenmiş ilköğretim programı uygulamaya geçmiştir. Yenilenen bu programa göre okullarda yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmektedir. Öğrenci merkezli, yaparak keşfederek öğrenme yöntemlerinin ağırlık kazandığı bu eğitim anlayışında öğrencilerden olumlu davranışları içsel olarak ve kendiliğinden geliştirmeleri beklenmektedir. Aynı şekilde, gerek sınıf içi disiplin anlayışında gerekse okul disiplin anlayışında öğrenci merkezli, öğretmenin sadece rehber olarak rol aldığı yeni bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okullarda var olan disiplin anlayışının tespit edilmesi ve yeni program ile uyumluluğunun kontrol edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul disiplini, okullardaki öğrenci sayıları, yönetimin yapısı, okulun maddi imkânları, genel işleyişi, gibi birçok etmenden etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin okullardaki disiplin anlayışına yönelik algıları ise yaş, branş ve okul türü gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir (Tök, 2003). Bazı çalışmalarda okullarda meydana gelen problem davranışların okul türüne göre değişiklik gösterdiği belirtilmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle okul disiplininin kamu ve özel ilköğretim gibi her ikisi de resmi birer kurum olmasına karşın öğrenci sayıları, maddi olanakları ve okulların fiziksel yapıları gibi birçok açıdan farklılıklar gösteriyor olması, bu değişkenlerin okul disiplini ile ilişkilendirilmesini anlamlı kılmaktadır. Aynı sınıf ile bir arada olabilme süreleri, veliler ile ilişkiler ve farklı

yaş gruplarından öğrenciler ile karşılaşma durumları dikkate alındığında sınıf ve branş öğretmenlerinin de görüşlerini karşılaştırmak önemli görülmektedir (Ceylan, 2006; Gürkan, 2006; Kartal, 2003; Tök, 2003; Yelişyurt ve Çankaya, 2008). Bu çalışmanın amacı, Mersin merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşlerini okul türü (özel ve kamu) ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, okul disiplini ya da okulun disiplin politikasına yönelik teorik sınıflamaların, sınıf disiplin modellerinden daha sınırlı bir yer tuttuğu görülmektedir. Konu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların da daha çok sınıf içi süreçlerde disipline yöneldiğini söylemek mümkündür.

Bu araştırma kapsamında hem ulusal hem de uluslararası alanyazın incelendiğinde, belirli bir okulun disiplin politikasını incelemeye olanak tanıyacak veri toplama araçları geliştirilmediği gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, bu çalışmada, Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) tarafından geliştirilen “Okul Disiplin İklimi Anketi” Türkçe’ye uyarlanmış ve anketin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, okul disiplini ile ilgili olarak, bir ölçme aracının Türkçeye kazandırılması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Sayıtlar

Devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, hizmetiçi eğitim, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun (ÖDDK) etkiliği, takım çalışması, tutarlılık/adalet, okul güvenliği, öğrenme iklimi, cezalar/yaptırımlar ve öğretimin yönetimi konuları okul disiplin anlayışının bileşenlerini oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Mersin ili merkez sınırları içerisinde (Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Mezitli) yer alan özel ve kamu ilköğretim okullarında 2008–2009 eğitim-öğretim yılında görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma örneğine stajyer öğretmenler dâhil edilmemiştir.

Tanımlar

Okul disiplin politikası: Okulda etkili eğitim-öğretim yapılabilmesi için kurulan düzen. Bu çalışma kapsamında okul disiplini; devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, hizmetiçi eğitim, ÖDDK'nın etkiliği, takım çalışması, tutarlılık/adalet, okul güvenliği, öğrenme iklimi, cezalar/yaptırımlar ve öğretimin yönetimi konularının okul disiplininin alt boyutlarını oluşturduğu kabul edilmektedir.

Branş: Sadece sınıf ve branş öğretmenleri olmak üzere iki grup olarak tanımlanmaktadır.

Okul Türü: Sadece kamu ve özel ilköğretim okulları kastedilmektedir.

I. BÖLÜM: OKUL DİSİPLİNİNE YÖNELİK KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla disiplinin kavramı, okul disiplin bileşenleri ve okul disiplin teorileri ile ilgili alanyazın incelemesi yer almaktadır. Ayrıca konuyla ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalara tartışmalar sırasında yer verilmektedir.

I.1. Disiplin Kavramı

Disiplin kelimesine yüklenen anlam geçmişten günümüze değişmiş göstermektedir. İlk uygarlıklarda disiplin, öğrenme ya da insanların gelişimi olarak ifade edilirken (Hoover, 1968); kelime anlamına bakıldığında *disciple*, yani kabul edilen bir liderin takipçileri/müritleri kelime kökünden türediği görülmektedir (Brown, Oke ve Brown, 1982). Daha sonraları ise, kavram körü körüne itaat yerine kullanılmıştır. Dreikurs ise disiplini sorgusuz sualsiz eğitimin en gerekli ve zor yanlarından biri şeklinde tanımlayarak, disiplin olmadan etkili bir öğretimden bahsetmenin de mümkün olmayacağını belirtmektedir (aktaran Haroun ve O'Hanlon, 1997).

Okuldaki disiplini tartışırken daha çok örgüt içi ilişki ve süreçlere vurgu yapan Brown ve diğerleri (1982), disiplinin hayatın her alanında başarı için önemli bir faktör olduğunu, disiplinin bireylere; otoriteye saygı duyma, işbirliği yapma, organize olma ihtiyacı, başkalarına saygı ve memnuniyetsizlik durumlarında bile çalışmaya devam edebilme becerilerini sağladığını belirtmektedirler.

Modern dünyada bilgi ve eğitim son derecede önemli olduğundan hem öğretmenler hem de öğrenciler için eğitimsel amaçlar tartışılmakta ve yeniden oluşturulmaya çalışılmaktadır. Disiplin bu nedenle eğitsel amaçların yerine tam olarak getirilmesi çerçevesinde ele alınmaktadır. Disiplin yetersizliği ise önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Psunder, 2005).

Psunder (2005) disiplin konusunu hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından ele aldığı çalışmasında, öğretmenler için iyi bir disiplini kişisel ve sosyal deneyimlerini eşgüdümleyebilme olarak tanımlamaktadır. Öğrenci okul sürecine katıldığında kendi kültürünü de beraberinde taşımaktadır. Bu nedenle öğrenci açısından disiplin kendi kültürü ile okul kültürünün uyumlu hale gelmesi anlamını taşır. Psunder'in öğrencilere yönelik tanımladığı disiplin daha çok içsel disiplinin geliştirilmesi anlamını içermektedir. Bu bağlamda, öğretmen disiplini öğrencileri demokratik bir topluma hazırlamada uzun süreli bir amaç olarak görmelidir.

Brown ve diğerleri (1982) ise disiplinin eğitim gibi tanımlanması güç bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Nasıl eğitilmiş bir insanı gördüğümüzde iyi bir eğitim almış olduğunu fark edip, o insanı neyin eğitilmiş yaptığını söyleyemiyorsak; aynı şekilde bir kimsenin disiplinli olduğunu anlamamıza rağmen nedenlerini tam olarak ifade edemediğimizi vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin disiplin tanımlamalarının farklılaşabileceğini belirten yazarlar, bazı öğretmenlerin disiplin hakkında yanlış görüşleri olduğunu, disiplini öğrencilerin gürültü yaptığı zamanlarda susturulması için kullanılan bir yöntem olarak tarif ettiklerini ifade etmektedirler.

Yapılan farklı araştırmalarda ise sessizliğin disiplin ile eş anlamlı olarak ele alındığını, cezaya dayalı öğretmen tepkilerinin korku oluşturduğunu, bunun da öğrenmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Brown ve diğerleri, 1982).

I. 2. Okul Disiplinin Bileşenleri

Okul, kuralları, eğitim-öğretim uygulamaları, insan ilişkileri, iletişimi, iklimi ve kültürü ile bir bütündür. Buradaki bireylerin davranışlarının yalnızca bireylerin tercihleriyle ve özellikleriyle açıklanamayacağı, okul disiplininin de yalnızca bunlarla ilgili olamayacağı açıktır (Sarpkaya, 2005).

Okulda disiplinin sağlanabilmesi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve azaltılması, bu davranışların oluşmasını etkileyen etmenlerin bilinmesi ve öğrenci ile onun hem yakın hem uzak çevresiyle işbirliği yapılmasıyla olanaklıdır. Yalnızca öğrenciye ve okul içindeki ilişkilerle okul içi diğer etmenlere odaklanmak, istenen başarıyı sağlamayacaktır. Bu nedenle okul disiplinini çeşitli bileşenlerin oluşturduğunu bilmek ve bu bileşenleri iyi tanımak gerekmektedir. Bu bileşenler çalışmamızda; devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, hizmetiçi eğitim, ÖDDK'nın etkiliği, takım çalışması, tutarlılık-adalet, okul güvenliği, öğrenme iklimi, cezalar-yaptırımlar ve öğretimin yönetimi olmak üzere 10 başlık altında incelenmiştir. Bu bileşenler aynı zamanda kullanmış olduğumuz veri toplama aracının da alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bu bölümde çalışmanın odaklandığı okul disiplin bileşenlerine ilişkin kuramsal ve ampirik çalışmalar birlikte ele alınıp değerlendirilmiştir.

I.2.1. Devam Devamsızlık Uygulamaları

Okula devamsızlık, hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen ve öğrencinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Paisey ve Paisey, 2004; Reeves, 2008; Sheldon, 2007). Bu bağlamda, öğrenci devamsızlıklarının nedenleri incelendiğinde devamsızlığın okul disiplinini nasıl etkilediğini öğrenebiliriz. Okullarda meydana gelen disiplin sorunları ile ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların pek çoğunun sonuçlarına göre okul disiplininde karşılaşılan devamsızlık sorunu ilk sıralarda yer almaktadır. Türkiye'de ise öğrenci devamsızlıklarını konu alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Altinkurt, 2008).

Konu ile ilgili araştırmasında Kadı, öğrenci devamsızlıklarının nedenlerini okul, aile, kişisel sorunlar, arkadaş grubu ve çevresi ile cinsiyet boyutları açısından

incelemiştir (aktaran Altinkurt, 2008). Altinkurt' un (2008) Meslek Lisesi öğrencileri ile öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi ile ilgili yapmış olduğu araştırmada ise, öğrenci devamsızlığını etkileyen nedenler, öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, çevreden kaynaklanan nedenler, akademik kaygıdan kaynaklanan nedenler ve bireysel nedenler olmak üzere altı boyutta ele alınmaktadır. Aynı araştırmada, yer alan 221 meslek öğrencisinin yarısının, okul yönetiminin tavrını, devamsızlık nedeni olarak gördüğü belirtilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yaklaşık beşte ikisi devamsızlık yapmada öğretmenlerin etkisinin olduğu görüşündedir. Araştırmanın sonuçlarında veli boyutunun öğrenci devamsızlığını nasıl etkilediğine bakıldığında ise, öğrencilerin yaklaşık beşte biri ailesinden kaynaklanan nedenlerin devamsızlık yapmasında etkisi olduğu görüşündedir. Bu bulgu da ailelerin çocuğu ile yakından ilgilenmemesinin ve sorunlarını paylaşmamasının devamsızlığa neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Wilkins'in (2008) lise öğrencilerinin neden okula gelmek istemedikleri ile ilgili çalışmasında, görüşme yolu ile öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, okul iklimi, akademik ortam, öğretmenleri ile olan ilişkilerinden kaynaklı okula istekli gelmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre pozitif bir okul iklimi oluşturmanın öğrencilere kendilerini daha konforlu, istenilir, değerli, kabul edilmiş ve güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmesi devamsızlığı azaltan nedenlerdendir. Öğrenciler özel ihtiyaçları ile ilgilenildiğini hissettiklerinde ve kendilerini sıcak, destekleyici bir ortamda bulduklarında daha az devamsızlık yapmaktadırlar.

Altinkurt (2008), okulda örgüt iklimini oluşturan disiplin politikaları, sosyal ve sportif etkinlikler, örgütleme, giriş-çıkış ve teneffüs saatlerinin belirlenmesi gibi pek çok yönetim etkinliklerinin öğrenci devamsızlıklarını etkilediği görüşündedir. İstenmeyen

öğrenci davranışlarının sınıf dışı etkenleri arasında, okul yönetiminin etkilerinden söz eden Başar (2001), çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarında da belirtildiği gibi okul yönetiminin ve öğretmenlerin demokratik bir ortam oluşturulmasında katı kurallar yerine oluşturulacak esnek bir düzen için öğrencilerin sürece dâhil edilmelerinin önemini vurgularken; Wilkins (2008), okul ortamında konulan kuralların önemsiz olmasının, cezaların örtbas edilmesinin öğrenci devamsızlığını artırdığını vurgulamaktadır. Bunun yerine cezaların adil olması ve suçlayıcı nitelikte olmaması gerektiğini belirtilmektedir. Öğrencilerin birey olarak önemsendiklerinin hissettirilmesinin ise köklü devamsızlık sorunlarını azaltabileceğini eklemektedir.

Buradan hareket ettiğimizde öğretmenlerden kaynaklanan nedenlerin, okul yönetiminden kaynaklanan nedenler ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Yöneticilerin okul ortamında öğrencilere hissettirmek istediği pozitif okul iklimi, öğretmenleri tarafından sınıf ortamında da hissettirilirse öğrenciler derse daha istekli olarak geleceklerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde olumlu tutum ve davranışları, öğrencilerin okula bağlılığı üzerinde olumlu etki yaparken, öğretmenin sınıf içindeki otoriter tavrı, öğrencilerle olan iletişiminin yetersizliği, öğrenciden yetenekleri üzerinde performans beklemesi gibi etmenler, devamsızlığa neden olabilmektedir (Ataman, aktaran Altinkurt, 2008). Wilkins'e (2008) göre, sınıf içi ortamda öğretmenlerin daha esnek olmaları, örneğin, öğrencilerine ödevlerini bitirebilmeleri için daha fazla zaman vermeleri, işbirlikçi olmaya teşvik etmeleri, destekleyici ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmaları öğrenci devamsızlığını azaltan diğer unsurlardandır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlerken yarışma atmosferinden uzak, öğrencilerin ortak hedefler doğrultusunda grup olarak çalışabildikleri bir ortam sağlamalarının da önemini vurgulamaktadır (Wilkins, 2008).

Öğretmenlerin öğrencilere istenmeyen davranış gösterdikleri zaman vermiş oldukları tepkilerin de öğrenci devamsızlığını etkilediği söylenebilir. Wilkins'e (2008) göre, öğretmenin disiplini adil olmayan bir şekilde uygulaması, öğrencilere bağırarak onları cezalandırmak istemesi, öğrencilerin okula gelme isteğini azaltmaktadır. Öğrencilerin grup içerisinde azarlanması, onların kendilerini güçsüz ve öğretmenleri tarafından birey olarak değerlendirilmediklerini hissetmelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenin disiplin konusuna odaklanması öğrencilerin işlerini tamamlayamamalarına ve akademik işlerin aksamasına neden olmaktadır.

Altınkurt (2008), öğrencinin aile ortamının, onun davranışlarının temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Sheldon (2007) öğrencilerin okula devamını artırma ile ilgili yapmış olduğu çalışma neticesinde, okul ile daha fazla işbirliği içerisinde olan ailelerin çocuklarının okula daha istekli geldiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul, aile ve toplumun birlikte hareket etmesinin de öğrenci devamsızlığını azaltan önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Bunlara ek olarak, öğrenci devamsızlığında etkili olan çevre faktörleri incelendiğinde; öğrencinin çevresinde yer alan çeşitli arkadaş gruplarının da öğrenci davranışı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler, grup dinamiğinin etkisi ile bir grup içerisine girebilmek ya da grup içerisinde kalabilmek için de devamsızlık yapabilirler. Okul dışı sosyal faaliyetlere katılmak istemeleri (Wilkins, 2008), evlerinin okula uzak olması (Altınkurt, 2008), okul ulaşım araçları (Hirsch ve diğerleri, 2004) gibi fiziki nedenler de devamsızlık nedeni olabilmektedir.

Altınkurt' un (2008) sınıflamasına göre akademik kaygıdan kaynaklanan etkenler de öğrenci devamsızlığına neden olabilmektedir. Örneğin; öğrencilerin düzenli bir ders çalışma alışkanlıklarının olmayışı ve sınavlarına çalışmamak ya da ödev yapmamak

gibi nedenlerle devamsızlık yapabileceği belirtilmektedir (Altinkurt, 2008). Araştırmalar öğrenci devam devamsızlığı ile akademik başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sheldon, 2007). Reeves (2008), ABD’de okullarda çoğunlukla devamsızlık yapmaları durumunda öğrencilere gelmedikleri ders ile ilgili düşük not ile ceza verildiğini ve bu durumun öğrencilerin devamsızlık yapmalarını pek de olumlu yönde etkilemediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda verdiği örnekte Minnetonka lisesindeki uygulamayı incelemektedir. Devamsızlık nedeni ile öğrencileri düşük not ile cezalandırmanın doğru olmadığını düşünen Minnetonka Lisesi yönetimi sistemde değişiklik yapmaya karar vermiştir. Eğer öğrenci herhangi bir derse gelmez ise birkaç saat içerisinde ailesi aranarak haber verilmekte ve 36 saat içerisinde de öğrenci ile görüşülmektedir. Görüşmeler sonucunda öğrencinin dersi kaçırma nedeni anlamlı bulunursa öğrencinin notu değiştirilmemektedir. Fakat öğrencinin mazereti geçerli görülmezse notu düşürülmektedir. Yapılan bu uygulama sonucunda okula mazeretsiz gelmeyen öğrenci sayısında % 42, devamsızlık nedeni ile disipline giden öğrenci sayısında % 64 ve okulu asma oranında ise % 37’lik bir düşüş gözlenmiştir. Bu araştırma sonucu göstermektedir ki öğrencinin not ile cezalandırılması öğrencinin okula devam etmesini olumlu olarak etkilememektedir.

Paisey ve Paisey (2004) ise, öğrenci devamsızlığının nedenleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, akran baskısı, sıkılma, öğrenci-öğretmen ilişkisinin ve okul disiplinin yetersizliği, alt sosyo ekonomik seviyeden olma, grup içerisinde yeteneklerinin düşük olması gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Yaptıkları çalışma sonucunda, akademik başarı ile derse devam etme arasında % 100’lük bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

Bireysel nedenler arasında öğrencilerin okul dışında çalışmak zorunda olmaları (Çapur, 2006), psikolojik rahatsızlıkları, yeterince güdülenmemeleri sebebiyle okulu sevmemeleri ve gelecek kaygısı (Altinkurt, 2008) gibi pek çok bireysel etmenin devamsızlığa neden olduğu belirtilmektedir.

Devamsızlık konusu ile ilgili ele alınabilecek bir diğer çalışma ise Mac Neil ve Pratter'in (2000) ABD'de yapmış olduğu, 11 ciddi disiplin sorununun önem derecelerine göre öğretmenler tarafından sıralamasını içermektedir. Bu disiplin sorunları, devamsızlık, sınıfa geç kalma, alkol kullanma, sözel olarak küfretme, fiziksel çatışma, vandalizm, uyuşturucu kullanma, hırsızlık yapma, gebe kalma, dersi kesme ve silah taşıma şeklinde ele alınmaktadır. Yapılan bu araştırmada bu 11 sorun, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sıralandığında birinci derecede önemli olarak karşımıza devamsızlık sorunu çıkmaktadır. Sheldon (2007) ise okulda devamsızlık gösteren öğrencilerin, istenmeyen davranışlar edinmesi konusunda diğer öğrencilere oranla daha fazla eğilim gösterdiğini belirtmektedir.

Okul disiplinin incelenmesinde önemli bir boyut olan devam devamsızlık uygulamaları ve nedenleri bizlere disiplin politikaları geliştirmede ve okul kurallarını oluşturmada yardımcı olacaktır. Okul disiplin sorunlarında en üst sıralarda karşımıza çıkan devam devamsızlık uygulamaları okul disiplin politikalarını geliştirirken üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır.

I.2.2. Disiplin Uygulamaları

Okulda amaçların gerçekleşmesi (Psunder, 2005), problemler ile başa çıkılabilmesi (Conte, 1994) ve sınıftaki ihtiyaçların karşılanabilmesi (Canter ve Canter, aktaran Kaliska, 2002) için okullarda disiplin uygulamaları önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır.

Disiplin uygulamalarında öncelikli olarak okullarda en sık karşılaşılan disiplin problemlerinin neler olduğunun bilinmesi ve bu doğrultuda okul disiplin planlarının geliştirilmesi önerilebilir. Bu nedenle bazı ülkelerde eğitim istatistiklerinin önemli bir kısmını da okullardaki disiplin problemleri oluşturmaktadır. 1997 yılında Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezinin (The National Center for Educational Statistics) yapmış olduğu bir araştırmaya göre ilköğretim okulları ile liselerinde karşılaşılan disiplin problemlerine bakıldığında; % 40 öğrenci gecikmeleri, % 25 i öğrenci devamsızlığı, % 21'i öğrencilerin birbirine fiziksel zarar vermesi en önde gelen durumlar olduğu belirtilmektedir (Heaviside, Rowland, Williams ve Farris, 1998). 1993 yılında öğretmenler ile yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin birbirlerine fiziksel olarak rahatsızlık vermesi (% 28), sözel hakaret etmeleri (% 26) ve hırsızlık yapmaları (% 19) önemli disiplin problemleri olarak tespit edilmiştir (Haris ve diğ. 1993).

Disiplin uygulamalarını daha iyi anlayabilmek için disiplin alanında geçmişten günümüze yaşanan değişimleri bilmemiz bizler için faydalı olabilir. Canter (1982), daha önceleri öğretmenin sert bir bakışının bile sınıfı şekillendirmede etkili olduğunu, ancak 60'lı ve 70'li yıllarda öğretmenin sahip olduğu bu otorite biçiminin etkililiğini yitirdiğini belirtmektedir. Bu değişimlerde öğrenci ihtiyaçlarının da değişmiş olması etkili olmaktadır. Bundan 40 yıl önceki öğrenci ihtiyaçları ile günümüz öğrenci ihtiyaçları birbirinin yerini tutmamaktadır (Çelik, 2003). Disiplin anlayışı değişen şartlar doğrultusunda bir evrim geçirmektedir. 15. yüzyıla kadar intikamcı bir disiplin anlayışı karşımıza çıkarken daha sonraları cezalandırıcı, korku yoluyla engelleyici, iyileştirici ve önleyici şeklinde disiplin anlayışları ile karşılaşmaktayız (Gökhan, 2007). Eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak da, disiplin anlayışları, baskıcıdan demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezli ağırlıklıdan öğrenci merkezliye

(Sarpkaya, 2005); dış disiplinden iç disipline, dış denetimden iç denetime (Çelik, 2003) doğru evrimleşmektedir.

Disiplin problemlerinin kaynağındaki çeşitlilik çözüm yolları ararken de karşımıza çıkmaktadır. Peki, o zaman en etkili çözüm yolu nedir? Ceza etkili bir disiplin sağlamaya yardımcı olabilir mi? Öğrenci merkezli ya da sıkı, ne tür bir disiplin yaklaşımını tercih etmeliyiz? Gerçekten katı disiplin anlayışı mı yoksa esnek disiplin anlayışı mı daha etkilidir? Seçenekler sonsuz ve cevaplar çelişkili olarak karşımıza çıkmaktadır (Conte, 1994).

Okullarda disiplini kurmada, uygulama ve çözüm yollarına ilişkin araştırmalar incelendiği zaman değişik yaklaşımlar karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar içinde izlediği yollar ya da yöntemlere dayanılarak çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Önleyici, tepkisel (Ban, 1994); otoriter, demokratik (Şimşek, 2004); zorlayıcı, destekleyici, vazgeçen, uzlaşıcı, işbirlikçi (Tomal, 1998); geleneksel, gevşek bağlı (Johnson ve Victoria, 1994) biçimindeki ayrımlar temelde disiplini sağlamak için yapılan iki tür çalışmaya dayanmaktadır. Birinci durum davranışların ortaya çıkışından sonra tekrarlanmasını engellemek için yapılanlar, ikincisi ise olumsuz davranış ortaya çıkmadan yapılan düzenlemeleri içermektedir (Sarpkaya, 2005).

Kaliska (2002) ise “Etkili sınıf yönetimi ve uygulamaları” adlı çalışmasında Kounin, Skinner ve Glasser gibi davranışçı kuramcılarının son çalışmalarını temel alarak disiplin modellerini şu dört ana başlıkta incelemektedir: Önleyici disiplin, zorlayıcı-itaatkâr disiplin modeli, 1, 2, 3 sihir ve akran uzlaştırıcı model.

Disiplin uygulamalarına yönelik alanyazın incelendiğinde uygulayıcılar arasında önemli bir yer tutan öğretmenlerin, disiplin anlayışlarını öğrenmeye yönelik çok sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir (Şimşek, 2004). Örneğin Şimşek (2004) otoriter

ya da demokratik disiplin anlayışına sahip öğretmenlere yönelik insancıl yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu deneysel çalışmada öğretmenlerin disiplin anlayışlarını değiştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanmış ve uygulamalar sonucunda öğretmenlerin disiplin anlayışlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenler demokratik olarak nitelendirilen boyuttaki görüşlerini değiştirmemişler, buna karşılık otoriter olarak nitelendirilebilecek görüşlerini demokratik yönde değiştirebildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Tomal (1998), 3000 öğrencisi olan bir okulda 120 öğretmenden hem gözlem hem de görüşme yöntemlerini kullanarak topladığı veriler aracılığı ile beş disiplin modeli tanımlamaktadır. Bu çalışmanın sonunda zorlayıcı, destekleyici, vazgeçen, uzlaşıcı ve işbirlikçi olarak adlandırılan modeller ile ilgili bir ölçek hazırlamıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, zorlayıcı bir öğretmende kendini üstün görme, korkutma, kontrol etme, tehdit etme, hakaret etme ve diktatörce özellikler tespit edilirken destekleyici bir öğretmen de uyum arama, yardımsever olma, nazik, tereddütlü, kaçınan, kişisel ve iddiasız olma gibi kişilik özellikleri belirtilmiştir. Vazgeçen öğretmen disiplin sitilinin özelliklerine baktığımızda ise; hiçbir şey yapmayan, problemlerden kaçan, münzevi, öğrencileri ihmal eden, bastırılmış ve umursamaz kişilik özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Uzlaşıcı bir öğretmen; kendi çıkarlarını düşünen, aykırı, yavan, yaratıcılığı sınırlı, öğrenci ile alış-veriş halinde olan ve açık uçlu bir yapıya sahiptirler. Son olarak işbirlikçi öğretmenin özellikleri ise; çözüm arayan, kazan-kazan anlayışına sahip, nesnel, sorumluluk sahibi, bağlı ve birlikte çalışmayı seven niteliklerdedir.

Ban (1994) da öğretmenlerin disiplini tepkisel ve önleyici olmak üzere iki kategoride değerlendirdiğini ileri sürmektedir. Tepkisel disiplin kamu okullarının yaygın

olarak kullandığı yaklaşımlardan bir tanesidir. Öğretmenler olay gerçekleşikten sonra tepki verirler ve istenilmeyen davranışlar kabul edilmez. Bu davranışlara yönelik öğretmenler herhangi bir plan geliştirmek için kendilerini sorumlu kabul etmemektedirler. Önleyici disiplinde ise öğretmen önceden öğrencinin gösterebileceği olumsuz davranış ve sonuçları için öngöründe bulunmaktadır. Disiplin problemleri sistem yaklaşımına göre değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin modelleri önleyici disiplinden uzlaştırıcı disiplin modellerine kadar geniş bir yelpaze içermektedir. Bu yaklaşımlar; öğrencinin ihtiyaçları, okul politikaları ve prosedürleri, disiplin durumunun kendisi, öğrencilerin güvenliği ve öğrenci davranışlarına göre belirlenmektedir (Tomal, 1998). Görüldüğü gibi öğretmenlerin disiplin anlayışları farklılaşabilmektedir. Bu durum disiplin modellerinin çeşitliliğini açıklar niteliktedir.

Disiplin artık dünya çapında daha küresel bir sorun olarak değerlendirilmekte ve bu konu ile ilgili araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Sue (1996) disiplin konusu ile ilgili öğrencilerin kendi görüşlerini almanın önemini vurgulamaktadır. Okul deneyimlerine göre disiplin ile ilgili konuşurken belki de öğrencileri bazen yanlış algılayıp, değerlendirip beklide yanlış yaklaşımlarda bulunduğumuzu ileri sürmektedir. Bu bağlamda disiplin konusu ile ilgili olarak öğrenci görüşlerine de başvurmak önemli olmaktadır. Öğrencilere, okuldaki karar alma sürecine katılma imkânı verildiği zaman etkili okul disiplini geliştirmede daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir Osler (2000).

Birçok araştırma disiplin yaklaşımlarında cezaların yararsız olduğu görüşünde hemfikirdir. İstenmeyen öğrenci davranışları için bazı araştırmacılar toplumu özellikle de aileyi suçlamaktadır (Günkan, 2007). Bazıları ise, okullarda eğitim programlarını disiplin problemlerinin nedeni olarak görmektedir (Sue, 1996). Birçok disiplin planı okul

organizasyonunda değişiklik yapmayı onaylamazken tüm çalışanların aynı disiplin politikasını uygulaması konusunda hemfikirdir.

Fields (2004), öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin birbirleri ile fiziksel olarak kavga etmeye başladıklarında ne yapacaklarını bilmediklerini belirtmektedir. Fields (2004) öğrencilerin birbirleri ile fiziksel şiddet uygulamalarını engellemek için öğretmenlere üç şey önermektedir. İlk olarak öğrencilere okul disiplin kuralları yazılı olarak bildirilmelidir. Öğretmenler öğrenci disiplini ile ilgili yetkilerinin neler olduğunu ve bu yetkisini öğrenci üzerinde nasıl kullanacağını bilmelidir. Bunun için okul yönetimi ile görüşmeler yapılmalıdır. İkinci adım olarak bu konuda uzmanlaşmak adına gerekli olan hizmet içi kursları almalıdır. Son olarak da, öğretmenlere olaylar ile karşılaşmadan bir strateji geliştirmelerini tavsiye etmektedir.

Disiplin uygulamalarında disiplin yaklaşımları kadar önemli olan bir diğer konu ise okul kurallarını oluşturma ve bunların uygulanış biçimidir. Okullarda disiplin uygulamalarında okulun kuralları açık bir şekilde ifade edilmelidir. Kuralların oluşum sürecinde kararlara öğrenciler, veliler ve okulda çalışan tüm personel dâhil olmalıdır. Bu sayede karar aşamasında yer aldıkları için uygulamaları daha iyi benimseyeceklerdir. Disiplin uygulamalarında yer alan kuralların öğretmen, öğrenci ve veli tarafından anlaşılıyor olması önemlidir. Değişen koşullara göre yeniden yapılan düzenlemeler, okulun ihtiyaçlarının göz önüne alınması ve öğrenci beklentilerinin karşılanması, disiplin uygulamalarında etkililiği artıracak uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Meyer ve Pawlas'a (1989) göre okul yöneticilerinin okul genelindeki disiplin konuları ile ilgili olarak belirli hedefleri olmalıdır. Bu hedeflere ulaşabilmek için de bazı metotlar geliştirilmelidir. Bir tek yöneticinin isteği ile okul disiplin kuralları geliştirilemez.

Okul disiplin kuralları öğrenci, öğretmen ve ailelerin de desteği alınarak geliştirilebilir. Disiplin uygulamalarının başarısı açısından okulun kapsadığı tüm insan kaynaklarının işbirliği gerekmektedir. Örneğin, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin disiplin eksikliğini ciddi bir konu olarak kabul etmeleri disiplin uygulamaları açısından problemler ile başa çıkmanın daha kolay bir hal almasını sağlamaktadır (Conte, 1994).

Okullarda istenmeyen davranışları ortaya çıkaran yıkıcı davranışları azaltmak için de okul kuralları ön plana çıkmaktadır. Öncelikli olarak, kurallar açık ve belirgin olarak ifade edilerek yazılmalı ve öğrenci, öğretmen ve ailelere yazılı belge halinde verilmelidir. Bu kurallar zaman zaman öğrencilere hatırlatılmalı, duvarlara asılmalıdır. Özellikle öğrencilerin yaz tatilinden ve ara tatilden döndüğü zaman bu uygulamalar tekrar edilmelidir. Kurallar, okulda düzeni sağlamaya yönelik olduğu kadar, okulda işbirliğini sağlamaya yönelikte olmalıdır. İlgili araştırmalar bize sosyal ödüllerin, gülme, övücü ve güzel söz söylemenin, etkili iletişim kurmanın, öğrencide istenen davranışların görülme sıklığını artırdığını göstermektedir (Meyer ve Pawlas, 1989).

Çelik'e (2003) göre okulda uygulanan katı bir disiplin, topluma insan yetiştirme süreci açısından pek çok sorun üreten bir durumdur. Katı kurallara sahip olan bu tür okullarda öğrenciler de kurallara uymakta zorluk çekmektedirler. Toplum öğretmenlerin sevgi ve güven verebilen bireyler olarak öğrencilere rol model olmasını beklemektedir. Ancak, öğretmenler bireysel ve sosyal sorunları, bu istendik davranışları sergilemelerinin önünde ciddi olarak duran engeller arasında görülmektedir. Öğretmenler, mecbur kalmadıkları sürece dışarıdan destek almamalı ve kendi disiplin ilkelerini kendileri koyup uygulamalıdır. Disiplinin öğrenilebilir bir özellik taşıması sebebiyle öğrenciler arasındaki disiplin sorunları pekiştirilmemeli, ders planları etkin olarak hazırlanıp uygulanmalıdır (Ban, 1994).

Okul disiplin kurallarını geliştirmede en sık kullanılan modellerden bir tanesi de güvengen/atılgan (assertive) disiplin modelidir. Bu model Lee Canter tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temelinde yatan ana görüş hiçbir öğrencinin öğrenme hakkının engellenemeyeceği ile ilgilidir. Net olarak belirlenmiş okul kuralları ve yaptırımları süreklilik arz ederek uygulanmalıdır (aktaran Meyer ve Pawlas, 1989).

Duke (1980) da aynı zamanda okullarda disiplin politikası geliştirenlerin; kural ve cezalar, öğretmen eğitimi, öğrencilere rehberlik programı, okul güvenliği için gerekli araç-gereç-personel ve son olarak yargı sisteminde yaşanan değişiklikleri göz önüne alarak okul disiplin politikalarını geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Meyer ve Pawlas (1989) okul disiplin kurallarını oluştururken öncelikli olarak bazı soruların cevaplanması gerektiğini belirtmektedir. Bu sorular öğrenci davranışları için hedeflenen amaçlar ve beklentilerin yayınlanıp, dağıtılarak, ailelerin, öğrencilerin ve çalışanların bu kuralların farkında olmalarının sağlanması, uygulamaya konulan kurallar arasında bir dengenin aranması, oluşturulan kurullarla öğrencilerin içsel disiplin geliştirmelerine uygun bir ortamın sağlanıp sağlanmadığının takip edilmesi, istenmeyen öğrenci davranışları cezalandırılırken verilen cezaların ağır olmamasına dikkat edilmesi, öğrencilere, beklenen davranışların el kitapları, afişler, programlar ve tartışma ortamları ile gerekli şekillerde anlatılmasının sağlanması, kurallar oluşturulurken disiplin programında öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin üzerine düşen görevleri net olarak ifade edilmesi, kuralların pozitif davranış gösteren öğrencilerin fark edilmesini sağlaması, velilerin disiplin kurallarını geliştirmede desteğinin alınması, kurallar uygulandıktan sonra bu kuralların işlevselliğini ölçebilecek kriterlerin bulunması gibi konuları içermektedir.

Okullarda var olan disiplin uygulamalarının, geçmişten günümüze kadar bir değişim süreci içerisinde olduğunu görmekteyiz. Okul disiplininin bir alt başlığı olarak

disiplin uygulamalarını, değişen eğitim sistemi çerçevesinde, okullarda disiplin kurma, uygulama ve çözümlerine ilişkin çeşitli yaklaşımların bir bütünü olarak değerlendirebiliriz. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi almış oldukları sınıf yönetim dersleri gerekse deneyimleri zamanla okul disiplinin uygulanmasında yetersiz kalabilmektedir. Bu anlamda okullarda disiplin uygulamalarının yürütülmesinde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin disiplin yönetim modellerinin tartışılması okul disiplini için önem kazanmaktadır. Disiplin uygulamalarının başarılı olarak, sağlıklı bir süreç içerisinde yürütülebilmesi noktasında, okuldaki öğretmen, yönetici, veli, öğrenci ve eğitici olmayan personelin işbirliği içinde olması, ortak bir şekilde hareket etmesi de aynı oranda önem taşımaktadır.

1.2.3. Hizmetiçi Eğitim

Öğretmen eğitimini hizmet öncesi ve hizmet içi olarak (adaylıkta ve hizmette) ikiye ayırmak mümkündür. Buna göre, adaylıkta hizmet içi eğitim uyarlama ve alıştırmaya olarak iki gruptan oluşmaktadır. Hizmette verilen eğitimi ise, kadro ve çevreye uyarlama, değişikliklere uyarlama, bilgi tazeleme ve üst görevlere hazırlama olarak dört grupta incelemek mümkün olmaktadır (Bilgin ve diğ., 2007).

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirebilmesi için hizmet-öncesi eğitim zorunlu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2002; Saban, 2000). Ancak hizmet öncesi alınan bu eğitim öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca yeterli olmamaktadır. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç duyulmaktadır (Uçar ve İpek, 2006). Öyle ki, öğretmen adaylarının hayat-boyu eğitime ihtiyaç duyduğu ve bu eğitimin onların öğretmenlik

mesleği süresince sürüp gitmesi gerektiği bilinci ile yetiştirilmeleri gerekmektedir. Hizmetiçi eğitim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hizmetiçi eğitimi kişilerin hizmetteki veriminin ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen, kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen bir eğitim olarak tanımlamak mümkün olmaktadır (Sarpdağ, 2005).

Öneminin yanı sıra, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerine baktığımız zaman uygulamaları yeterli bulmadıkları görülmektedir (Aydoğan, 2002; Kocabaş, 1993). Hizmetiçi eğitimlerin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler, eğitimlerin sayısının artırılmasının daha yararlı olacağı görüşündedir (Uçar ve İpek, 2006).

Saban (2000) öğretmenlerin hizmet içi eğitime duydukları gereksinimi, profesyonel öğretmen, değişimsel ve gelişimsel yaklaşım olmak üzere üç yaklaşımla açıklamaktadır. Profesyonel öğretmen yaklaşımına göre; öğretmenler topluma yön verecek bireyler yetiştirmek gibi son derece önemli görevi ancak profesyonel bir öğretmen kimliği kazanarak elde edeceklerdir. Bu anlamda kendilerini mesleklerinde uzmanlaştırmak için hizmet içi eğitimler ile desteklemelidirler. Değişimsel yaklaşımın bakış açısına göre eğitim alanında meydana gelen değişimler ile ilgili öğretmenlerin eğitim alması üzerinedir. Gelişimsel yaklaşıma göre ise öğretmenler meslek hayatları boyunca değişik evrelerden geçerler ve her evrede yoğunlaştıkları konulara göre hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Kamu okullarında disiplin konusu önemli bir problem olmaya başlamasından bu yana disiplin ile ilgili hizmet içi eğitim programları da daha önemli bir hal almaktadır (Brown ve Payne, 2001).

Okul disiplinindeki başarısızlıkların nedeni ile ilgili olarak en fazla hizmet öncesi dönemde öğretmenlere verilen sınıf yönetimi eğitimlerinin yetersizliği belirtilmektedir. Birçok üniversite ve kuruluşlarda öğretmen olması beklenen adaylara sınıf yönetimi dersleri verilmektedir. Öğretmenler sınıf yönetimi becerilerine ek olarak; stres azaltma teknikleri, kendini savunma ve değişik kültürlerden gelen öğrenciler ile ilişkilerini geliştirme becerilerini de öğrenmelidirler (Duke,1980).

Disiplin konusunda da geçmişten günümüze yaklaşımlar değişmektedir. Bu anlamda okullarda çalışan gerek personelin gerekse öğretmenlerin bu değişimlerden haberdar olup gereken eğitimleri almaları faydalı olabilir. Öğretmenlerin denetimleri sırasında ortaya çıkan hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bir kısmını da sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili konular oluşturmaktadır (Kaçan, aktaran Uçar ve İpek, 2006). Erdem (2006) “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi geliştirme modelinde öğretmenlerin disiplin konusu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacı olup olmadığına ilişkin tespitlerde bulunmaktadır. Bunun için ilk olarak disiplin konusu ile ilgili olarak öğretmen; öğrenciye değer verme, kuralların öğrenmeyi olumsuz etkilemeyecek esneklikte olması ve kaba güç kullanmaya teşvik etme başlıklarında değerlendirmektedir. Bu alt başlıklar ile müfettişlerin sınıflara düzenlemiş oldukları informal ziyaretlerde; öğrencilerin çekinip çekinmedikleri, sınıf kurallarının herkes tarafından bilinmesi ve uyulması, sınıfta gürültünün kaynağının etkinlikten kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorularına cevap aranmaktadır (Erdem, 2006). Bu sorulardan elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre müfettişler eğer öğretmeni disiplin konusu ile ilgili olarak alanında yeterli görmezler ise öğretmenin katılacağı bir program ile birlikte; disiplinin ne olduğunun gösterilmesi, örnek bir disiplin uygulamasının yapılması, sınıfta disiplin uygulamasının yaptırılması ve uygulamanın birlikte analiz edilmesi sağlanmaktadır. Eğer öğretmenin disiplin konusu ile

ilgili olarak yetersiz olduğu tespit edilirse alanda eksikliği giderici veya geliştirici hizmet içi eğitim ihtiyaçları tespit edilerek kendi okullarında eğitim programlarının düzenlenmesini sağlanmaktadır.

Okul yönetimi ve öğretmenlerin algıları, disiplin uygulamalarının etkili olarak yönetilmesinde önemli bir unsur olmaktadır. Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim, sürekli iletişim ve etkileşim, periyodik olarak yapılan değerlendirmeler disiplin uygulamalarının etkililiğini artırmaktadır (Cemaloğlu, 2007). Okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelin de planlı ve programlı olarak eğitimler almasının gerekliliğini Erdem (2006) de vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilgili daha çok eğitim almalarının gerekliliği altında yatan bir varsayım öğretmenlerin bir şekilde ğrenci davranışlarından sorumlu tutulması ile ilgilidir. Öğretmenler bu inancın varoşlundan dolayı aldıkları eğitimlerde isteksizlikleri nedeni ile başarısız olmaktadır. Öğretmenlere verilen bu eğitimlerin başarıya ulaşabilmesi için bu suçlamalar bir kenara bırakılıp öğretmenlerin kişisel gelişimi için eğitimler düzenlenmelidir (Duke, 1980).

Bir diğer varsayım ise öğretmenlere eğitim veren eğiticilerin, hangi tür modele göre eğitim verileceği konusunda hem fikir olmayışlarıdır. Sınıf yönetiminde disiplin yaklaşımlarına bakıldığında; davranış değiştirme programları ile ğrenci-ğretmen iletişimindeki kaliteyi güçlendirmeyi hedefleyen programlara yer verilmektedir. Bu iki programın yanı sıra Alschuler'in sosyal okur-yazarlık eğitimi, Ginott'nin kabul dili, Dreikur'un mantıksal sonuçlar yaklaşımı, Cantor'un destekleyici disiplin yaklaşımı ve Duke'un okul disiplini için sistemli yönetim planı gibi fazla sayıda yaklaşım mevcuttur (Duke, 1980). Bu kadar çeşitlilik arasında tablo biraz karmaşık hale gelmektedir. Bu kadar çeşit disiplin yaklaşımı olmasından dolayı öğretmenlerin bu modelleri öğrenmek için

hizmetiçi eğitim kurslarına ihtiyaçları vardır. Bu kurslar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olanaklar sağlamaktadır (Tekin ve Ayas, 2008). Öğretmenler için düzenlenen bu eğitimlerin öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde bir gelişme yaşatıp yaşatamayacağı konusu da net olarak belli değildir.

Ülkemizde ise hizmetiçi eğitim kursları önceleri sadece Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) merkezi teşkilatı tarafından yürütülürken çok sayıda öğretmen hizmetiçi eğitim kurslarına katılmadan emekli olabilmekteydi. MEB’deki personel artışından dolayı bu uygulamaların yeterli olmadığı görülmüş ve 1993 yılından bu yana İl Milli Eğitim Müdürlükleri de hizmetiçi eğitim planı oluşturarak uygulanmasına başlanmıştır (MEB, 2002).

Son olarak öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan hatalı varsayım ise eğitime alınan öğretmenlerin çoğunlukla problem görülen sınıflardan seçilmesidir. Aslına bakılırsa disiplin problemlerinin büyük bir çoğunluğu sınıf dışında meydana gelmektedir. Okul öncesi ve sonrasındaki boş zamanlar, koridorlar, tuvaletler, yönetim katları, okul servisleri, kantin ve spor salonları disiplin olaylarının sıklıkla karşılaşıldığı alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetimi eğitimlerinin çok azında bu alanlarda karşılaşılan durumlarda ne yapılacağı ile ilgili bilgi verilmektedir (Duke, 1980).

Hizmetiçi eğitimde sınıf yönetimi ile ilgili model önerisinde bulunan bir çalışmada 322 öğretmenin daha önceki yıllarda disiplin konusu ile ilgili olarak almış oldukları hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğretmenlerden % 65’i okul disiplini ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. % 74’ü demokratik disiplin kurallarının iyi fikir olduğunu dile getirmektedir. Araştırmada köylerde öğretmenlik yapanların merkezde öğretmenlik yapanlara oranla daha fazla hizmet içi eğitim aldığı tespit edilmiştir (Brown ve Payne, 2001). Yapılan bu çalışmada Planlanmış

Disiplin modelinin disiplin ile ilgili hizmet içi eğitimlerde uygulamasının daha iyi olacağı savunulmaktadır. Bu modelin okul disiplin sistemi ile bütünleşmesi için var olan disiplin sistemi hakkında bilgi toplanılması, ihtiyaçlar doğrultusunda kendisine en uygun disiplin yaklaşımına karar verilmeli, Planlanmış Disiplin modeli uygulanmadan önce, başladıktan sonra ve uygulama tamamlandıktan sonra disiplin kurulu periyodik olarak toplanmalı ve son olarak da özel problem durumları için hangi özel tekniklerin kullanılacağına karar verilmelidir.

Brown ve Payne (2001), Planlanmış Disiplin'nin özel bazı prosedürlerden oluşan ve tüm okulun işbirliği içerisinde olmasını sağlayan bir model olduğu görüşünü savunmaktadır. Birçok öğretmen okulda meydana gelen disiplin olaylarında kendini dışarıda kalmış hissetmektedir. Disiplin konusunda ne tür kararlar vermesi gerektiğini bilmemektedir. Bu problemleri çözmek için Planlanmış Disiplin modeline göre okulda; öğretmen, yönetici, kaynak personel, öğrenci ve veli olmak üzere beş gruba görev dağılımı yapılmalıdır. Disiplin kurulu var olan durum ile ilgili durum tespitini tamamladıktan sonra bu gruplara görev dağılımını yapmaktadır. Buna göre Brown ve Payne (2001) öncelikli olarak öğretmenlerin davranış psikolojisi tekniklerini, pozitif ve negatif konuşma yöntemlerini kullanarak sınıf kurallarını oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Yöneticiler ise sınıfları gözlemleyerek okul kuralları geliştirmelidir. Kaynak personel programın geliştirilmesinde davranış değiştirmede ve sınıf gözlemlerinde yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin akran değerlendirmelerini, kendi işlemlerini ve akran rehberliğini yapmaları sağlamalıdır. Brown ve Payne (2001) velilerin ise konferanslarda uzlaşmalarda gönüllü işlerde okul ile iletişim halinde olup eğitimlere katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinde, öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Öğretmenler öğrencilerine hem rehberlik etmek hem de davranışları konusunda rol model olmaktadır. Fakat öğretmenlerin bu konular ile ilgili pedagojik yeterliliği sınırlı kalmaktadır. Öğretmenlerin okul disiplin sürecinde öğrencilere sınıf yönetimi modelleri ile örnek olduğu düşünülürse hizmetiçi eğitim almaları kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri ve diğer personelin de öğrenci davranışları, okul disiplinini nelerin oluşturduğu ve disiplin planlarının nasıl geliştirileceği ile ilgili olarak hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının da karşılanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2.4. Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun (ÖDDK) Etkililiği

Türk Milli Eğitim Sisteminde, İlköğretim okullarında, istenmedik öğrenci davranışlarıyla karşılaşılması durumunda, disiplin sürecinin işleyişini ve bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun (ÖDDK) sorumluluğundadır. Sürecin etkili bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 8. kısmında ödül ve cezaların uygulanma koşulları belirtilmekte, ÖDDK'yı kimlerin oluşturulduğu, ÖDDK'nın görevleri ve disiplin sürecinin uygulanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Yönetmeliğin 106. maddesinde, öğrencilerden beklenen davranışlar sıralanmış, beklenen davranışlara uyulmaması durumunda, ilköğretim okulu 6, 7 ve 8' inci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dışındaki olumsuz davranışlarının özelliğine göre uygulanacak yaptırımlar uyarma, kınama ve okul değiştirme olarak belirlenmiştir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003).

Uyarma, kınama, okul değiştirme yaptırımlarında sürecin yukarıda sözü edilen yönetmelikte belirtildiği şekliyle uygulanması gerekmektedir (madde 108). Uyarma;

öğrencilerin gelişim dönemleri de dikkate alınarak, bilinçlendirme ile düzeltilebilecek davranışlar için uygulanan bir süreçtir. Bu süreçte yer alan ilk aşama; öğretmenin öğrenciyle görüşmesini içerir. Bu aşamada, olumsuz davranışın neden yapılmaması gerektiği, öğrenciden beklenen davranışın neler olabileceğini anlaması sağlanmaya çalışılır. Olumsuz davranışların devamı hâlinde kendisine uygulanabilecek yaptırımların neler olabileceği konusunda uyarılır. Öğrenci ile sözleşme imzalama ise bir diğer aşamadır. Bu aşamada öğrencinin sözlü uyarılmasına rağmen olumsuz davranışlarını sürdürmesi hâlinde öğrenci ve öğretmenler arasında bir görüşme gerçekleştirilir. Bu görüşme sonucunda öğrenci sergilediği olumsuz davranışlarını değiştirmeyi kabul edeceğine ilişkin sözleşmeyi imzalar. Veli ile görüşme aşamasında ise öğretmenin, öğrencinin bu olumsuz davranışları sürdürmesi hâlinde veliyi okula davet etmesini gerektirir. Okul yöneticilerinden birinin de katılımı ile yapılan görüşmede öğrencinin olumsuz davranışları ve uygulanabilecek yaptırımlar hakkında veli bilgilendirilir.

Kınama yaptırımı öğrenciye, yaptırım gerektiren davranışta bulunduğunu ve tekrarından kaçınmasının, okul yönetimince yazılı olarak bildirildiği bir yaptırımdır. Okul değiştirme ise öğrencinin, bir başka okulda öğrenimini sürdürmek üzere bulunduğu okuldan naklen gönderilmesidir. Bu yaptırımların uygulanmasındaki amaçlar yönetmelikte, caydırıcı olması, toplum düzeninin korunması, öğrencinin yaptığı davranışlarının farkına vararak bu davranışlarının olumlu yönde düzeltilmesini sağlamak olarak belirtilmiştir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003).

Disiplin yaptırımlarının asıl amacı, öğrencinin yaptığı olumsuz davranışlarının farkına vararak bu davranışlarının olumlu yönde düzeltilmesini sağlamak olmasına rağmen, öğrenciler sadece disiplin cezası almaktan korktukları için olumsuz hareketleri

yapmaktan kaçınılmaktadırlar. Bu noktada, öğrenciler açısından cezaların eğitici bir araç olmaktan çok sadece korku veren bir silah olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Akar, 2006).

Bu bağlamda, etkili iletişim ortamı, disiplin kurallarını öğrencilere kabul ettirmede önemli bir rol oynamaktadır (National Association of Elementary School Principals, 1983). Okul disiplininde iletişimin önemli olduğu gruplar; öğretmen, öğrenci, veli, okul yönetimi ve öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha önce yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, istenmeyen öğrenci davranışlarında iletişim konusuna bakılmıştır. Genellikle sınıf içindeki öğretmen-öğrenci iletişiminin disiplin olaylarına etkisi araştırılmaktadır. Etkili bir öğretmen- öğrenci iletişimi oluşturulmamışsa diğer bütün faktörler ne kadar iyi olursa olsun, iyi disiplin ortamının oluşturulmasının mümkün olmayacağı vurgulanmaktadır (Gökhan, 2007). Enacar' da 1974–1975 öğretim yılında yaptığı araştırmasında, disiplin olaylarının nedenlerini, sosyo-ekonomik koşullara ve okullardaki öğretmen-yönetici ve öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı olmasına bağlamaktadır (aktaran Mursal, 2005). Bu açıdan disiplin sorunlarının çözüm sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim oluşturulması önem taşımaktadır.

Disiplin sorunlarının çözüm sürecinde öğrencinin kıyaslama, denetleme ve değerlendirme yapabilmesi ve benzeri suç sayılan olumsuz davranışların tekrarlanmamasına yönelik önlem alabilmesi için, kendisinden beklenen davranışların, kuralların ve ölçütlerin belirlenmesi ve açıklanması gerekmektedir. Disiplin uygulamaları sürecinde, kuralların öğrencilere anlatılması çoğu zaman suç işleme oranını düşürmektedir. Öğrenciler bazı davranışların disiplin cezası gerektiren bir suç olduğunu bildiğinde bu hareketlerden kaçınılmaktadırlar. Okulda disiplini sağlamayı, basit bir sorun olarak görmek

yerine, yeterince çaba, zaman, uzmanlık, sabır gerektiren bir sorun olarak ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Akar, 2006).

Öğretmenin veya okul yöneticisinin liderlik tarzları okulun genel atmosferini ve öğrencinin davranışlarını etkilediği gibi, onun hangi davranış modelini tercih ettiğiyle de doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticisi ve öğretmenin etkili lider olması, onun olumlu sosyal, fiziksel ve entelektüel çevre sağlama becerileriyle ilgilenmesini gerektirir. Bu da etkili iletişim kurma ve öğrenciyi, öğretmeni güdüleme becerisine sahip olmakla mümkün olmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Okul disiplini konusunda iletişim, ÖDDK için de önemli bir yer tutmaktadır. Okullarda meydana gelen disiplin olaylarında süreci yöneten bu kurul, üyeler olan öğretmen, öğrenci, veli ve çalışanlar ile sürekli görüşmeler yapmaktadır. Bu görüşmeler sırasında etkili ve açık bir iletişim, sürecin daha sağlıklı işlenmesini sağlayacaktır (Gökhan, 2007).

Öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik olarak yapılan uygulamalar, öğrencilerin okulda disiplin sorunu yaşamasını engelleyici niteliktedir (Aslanargün, 2007). Akar' ın (2006) çalışmasında, disiplin suçlarını azaltmak için ailelerin yardımının ve veliyle iletişimin sıkı tutulmasının gerekliliğini, eğitimciler önemli bir faktör olarak belirtmektedirler. Bu açıdan ailelerle toplantılar düzenlenerek bilgilendirmelerin yapılması ve ailelerin öğrencilerinin davranışlarını kontrol etmeleri gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Evanac'ın, öğrenci disiplini planı geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmasında, uygulanan program sonucunda; öğrenci, öğretmen, aile, yönetici ve toplumun desteği ile bir disiplin yönetmeliği hazırlanmıştır. Ardından öğretmenler disiplin problemleriyle nasıl baş edebileceklerine yönelik bilgilendirilmiştir. Uygulama sonucunda, öğretmenlerin disiplin sağlamaya yönelik ilgisinin arttığı, öğrenci-öğretmen, öğretmen-aile, öğretmen-

yönetici arasındaki iletişimde ailelerin katılımının arttığı, disiplin suçlarında da bir azalma olduğu görülmektedir. Etkili iletişim ve paylaşılan değerler, disiplin uygulamalarının etkililiğinde önemli rol oynamaktadır (aktaran Aslanargün, 2007).

Çakmak (2008), ilköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine yapmış olduğu çalışmada ÖDDK'nu da incelemiştir. Araştırmada, örneklem olarak 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde yer alan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı seçmiş olduğu merkez ilköğretim okullarından ÖDDK başkanları ve üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler elde etmiştir. Verilerin betimsel analizi sonucunda ÖDDK, kurul kararlarının uygulanmasında sıkıntılar yaşadıklarını, velinin kurul kararlarına itiraz ettiğini, öğrenciye ceza verme konusunda sorunlarla karşı karşıya olduklarını dile getirmektedir. Yapılan çalışmada öneri olarak veli-öğrenci-öğretmen arasında uzun vadeli iletişim kurularak, velinin yönlendirme konusunda öğretmene güvenmesinin sağlanabileceği belirtilmektedir. Ağır çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin, öğrenciler suç işlediklerinde genelde disiplin yönetmeliğinin ön gördüğü cezaları uygulamak yerine, informal biçimde ceza uyguladıklarını belirtmektedir (Akar, 2006).

Bu kapsamda, disiplin uygulamalarındaki etkililiğin, sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda süreci yöneten ÖDDK, önemli bir sorumluluk yüklenmektedir. ÖDDK' nın yönetmelik çerçevesince gerekli maddelerin öngördüğü yaptırımlar ve süreç içerisinde gereken uygulamaları yerine getirmesinin; öğretmen, öğrenci, veli ve eğitici olmayan personeller ile sürekli etkili bir iletişim halinde bulunmasının sürecin etkililiğinde faydalı olacağı görüşünde bulunabiliriz.

I.2.5. Takım Çalışması

İyi bir disiplin etkili bir okul için anahtar karakterlerden bir tanesidir (Squelch, 2006). Okullardaki disiplin sorunları daha çok kendi sosyal ve eğitsel yapılanmalarından kaynaklanmaktadır. Okulların disiplin uygulamalarındaki olumsuz imajı, yönetici ve öğretmenlerin disiplin sürecine yaklaşımlarında başarısız olmaları disiplin sorunlarını ortaya çıkarabilir. Öğrenci, öğretmen ve tüm okul personelinin disiplin ilkelerine inanması, kabullenmeleri, etkili disiplin için sorumluluk almaları ve bu sorumluluğu içselleştirmeleri doğrultusunda disiplin sorunlarının görülme sıklığında azalma olur (Cemaloğlu, 2007). Bu bağlamda öğretmen, öğrenci, yöneticiler ve eğitici olmayan personelin hepsi bir takım oluşturmaktadır.

Takım çalışmasını Ceylan (2006) kurum içerisinde kişiler arasında bağımsızlığı artırıp, iletişimi geliştirerek, güven ortamının oluşmasına zemin hazırlayan ve bu ortamın kalıcı olmasını sağlayan bir çalışma sistemi olarak tanımlamaktadır. Son yıllarda çoğunlukla okullarımızda Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmalarında yer alan takım çalışması okul disiplinin oluşumunda ve uygulanmasında da önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Takım çalışması okulların etkililiğini arttırdığından, özellikle gelişmiş ülkelerin okullarında giderek yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış, yönetici ve öğretmenlerin ilgi odağı haline gelmiştir (Taşdan, 2007). Ülkemiz okullarında da gerektiği gibi uygulandığında yararlı olacağına inanılan takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının belirlenmesi ile ilgili Ceylan (2006) yapmış olduğu çalışmada;

- Yöneticiler ve öğretmenlerin okullarında “çoğu zaman” takım çalışmasının gerçekleştiği,

- Takım çalışmasına ilişkin olarak yönetici ve öğretmen alguları arasında bir farklılık bulunmadığı,
- İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algılarının branş, cinsiyet, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, TKY ve takım çalışmasına ilişkin hizmet içi eğitim alıp almama durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örgütsel uyum, takım çalışması ve tam katılım, olumlu okul ikliminin başarısı için gereklidir. Meyers ve Pawlas (1989) okulda eğitici olmayan personelin disiplin uygulamalarının başarısında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan bu kişilerin, disiplin uygulamalarını zamanla etkisiz hale getirebileceğini de belirtmektedir. Okulda geliştirilen disiplin kuralları, öğretmen, öğrenci, aileler ve toplumla paylaşılmalıdır (Warren ve diğerleri, 2006).

Okullarda disiplin uygulamalarında takım çalışmalarının en önemli öğelerinden bir tanesi de velilerdir. Veli desteği sağlanmadan okul disiplinini başarılı bir şekilde yürütmek zordur. Veliler öğrenci davranışı konusunda okulda daha belirleyici olmaktadır (Cemaloğlu, 2007). Velilerin bu önemi ailenin, öğrencinin toplumsallaşmasını sağlamada ilk karşılaştığı kurum olmasından kaynaklanmaktadır. Hem öğrenciye genetik olarak aktardığı bir takım özellikler, hem de sunduğu olanaklar, değerler, yaşattığı iletişim örüntüsü, gösterdiği eğitim yaklaşımı gibi özellikler nedeniyle aile, okul disiplini içerisinde yer alması zorunlu bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Akar, 2006, Prinzie ve diğ., 2005, Sarpkaya, 2005). Aile öğrencinin psiko-sosyal gelişimini, davranışlarını ve okul başarısını etkilemektedir. Öğrencinin tutum ve davranışı aile içi ilişkilere bağlıdır. Aileler çocukların sağlıklı gelişimleri açısından olumlu davranışlar için rol modeli olmalıdırlar. Aksi takdirde öğrenci örnek aldığı olumsuz davranışlardan dolayı okulda istenmeyen

davranışlar sergileyebilir (Sarıtaş, 2000). Bu açıdan veliler okul disiplin sürecine dâhil edilmelidir. Velilerin okul disiplin sürecine katılmayışı okulun bir eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ailelerden destek almak, aileyi etkilemek, öğrencinin okul dışındaki yaşamını bilmek ve onu etkileyebilmek, onun okula nasıl bir psikoloji ile geldiğini tahmin edebilmek, öğrenciye karşı en uygun davranışı seçebilmek, okul-aile işbirliğini artırmak için yöneticilerin duyarlı olmaları gerekmektedir (Charles, 1998). Öğrenci davranışlarının yönetimi yönetici ve öğretmenlerin birincil görevi olmakla beraber bir tek onların sorumluluğunda değildir. Veliler de öğrencilerin okul içi ve okul dışı davranışlarından aynı oranda sorumludurlar (Squelch, 2006).

Velilerin çocukların eğitimine katılımını sağlamak ev-okul ilişkisini, etkili okul disiplinini ve kabul edilebilir sosyal davranışları desteklemektedir. Velilerin eğitime katılımı ile pozitif okul çıktıları arasında ilişki olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Bhering, 2002; Hood, 1999; Squelch, 2006). Okul, velilerin öğrencilerin eğitimine katılımını sağlamak için eğitim programları ile velileri bilgilendirmeli ve disiplin uygulamalarındaki takım çalışmalarına katılmaları için desteklemelidir (Cemaloğlu, 2007).

Okul yönetimi disiplin uygulamaları hakkında velilere eğitim verirken; öğrenciden tam olarak ne beklendiği, bu beklentilerin öğrenciye nasıl sunulduğu, öğrencilerin ne yapacağı, velilerin yardım için ne yapacağı, konularına dikkat etmelidir. Etkili disiplin uygulaması için bu dört kuralın uygulanması gerekir. Okulun ilk açıldığı günlerden itibaren velilerle işbirliği yapılmalı ve okul dışında veli-öğrenci iletişimi ve etkileşimi konusunda veliler bilgilendirilmelidir. Bu uygulama neticesinde okul-aile eğitimi arasında tutarlılık sağlanır ve birbirini bütünler. Okul disiplin uygulamalarında velilerin katılımı sağlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli konu, ailenin

çocuğuna karşı nesnel olamamasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmen bu durumu iyi yönetmek zorundadır (Charles, 1998).

Öğretmenlerle veliler arasındaki iletişimin artırılması (Aslanargün, 2007), velilerin okula aktif ve pozitif katılımı (Squelch, 2006), ailenin olumlu davranışlarda rol model olması (Sarıtaş, 2000) unsurları öğrencilerin okul başarısını yükseltmekte ve istenmeyen davranışların en aza indirilebilmesini sağlamaktadır.

İyi bir okul disiplini etkili ve başarılı bir okulun temel taşı (Squelch, 2006) iken, veli, öğretmen ve okul yöneticisi öğrencilerin eğitiminde takım olmayı başarabilirlerse disiplin uygulamalarında başarıdan söz edilebilir (Cemaloğlu, 2007; Yıldırım, 1998).

I.2.6. Adalet ve Tutarlılık

Eğitim öğrencilerin temel haklarından bir tanesi olmakla beraber öğrencilere kendi haklarının da neler olduğunu öğreten bir sistemdir. Disiplin uygulama sürecinde adalet ve tutarlılık konusunda öğrenciler haklarının neler olduğunu yeterince bilmeli, disiplin sürecinde değerlendirme kurulu, sürece katılanlara makul imkânlar hazırlamalı ve sunmalı, sürece katılan herkese olaylar olduğu gibi anlatılmalı ve karar verme aşamasında adil ve tarafsız olunmalıdır (Grona, 2000). Öğrencilere bu süreçte adil davranılırken aynı zamanda ihtiyaçları dikkatle dinlenilmelidir. Öğrenciye disiplin sürecinde ne tür adımlar ile karşılaşacağı detaylı olarak anlatılmalıdır (Freeman, 2007). Bunun için öncelikle öğrenciler ne ile suçlandıkları ile ilgili olarak sözlü ve yazılı şekilde uyarılmalıdır. Daha sonra kendisine suçlamaları kabul edip etmediğine yönelik savunma şansı verilmelidir. Öğrenci bilgilendirildikten kısa bir süre sonra aileye de haber verilerek görüşme yapılmalıdır (Manley-Casimir, 2001).

Daha önce de belirtildiği gibi okul disiplin uygulamalarında velilerin katılımı sağlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli konu, ailenin çocuğuna karşı nesnel olamamasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmen bu durumu iyi yönetmek zorundadır (Charles, 1998). Eğitim sürecinde öğretmen ve yöneticiler öğrenciye yöneltilen disiplin suçlamalarını reddeden bu tür aileler ile karşılaşmaktadır. Okullarda öğretmenler, rehber öğretmenler ya da yöneticiler herhangi bir disiplin problemi ile karşılaştıkları zaman disiplin olayına karışan öğrenci ile ilgili süreci ailesine bildirmeden başlatmaktadır. Çocuklarına yöneltilen suçlamalar konusunda aileye bilgi verilmemesinden dolayı aile alınan kararlara karşı çıkmaktadır. Dolayısıyla aile okul otoritesi ve sorumlulukları hakkında yanlış yargılarda bulunmaktadır. Aileler ile yaşanabilecek bu tür sorunların önüne geçebilmek için aile sürece dâhil edilerek başından sonuna kadar süreç hakkında bilgilendirilmelidir. Ailenin ve öğrencinin disiplin sürecine bu aşamalar doğrultusunda dâhil olması sürecin adil ve tutarlı geçmesini sağlamaktadır (Collins ve Dowel, 1998; Manley-Casimir, 2001; Pressman ve Weinstein, 1990).

İstenmeyen bir davranışından dolayı ceza alan öğrenciler disiplin işlemleri süresince daha net açıklamalar duyma ihtiyacı içerisindedirler. Durumlarını aileleri ile tartışabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Öğrenciler olayları kendi taraflarından anlatabileceklerinin söylenmesine ihtiyaç duyarlar. Daha önce aynı davranışı yapan öğrencilere de aynı cezaların verildiğini bilmek istemektedirler. Yargılama sürecinde öğrenciler adil olduğunu hissettiklerinde kendilerini okuldan dışlanmış olarak görmeyeceklerdir (Grona, 2000).

Disiplin, bireylerin belirli bir otorite veya güç doğrultusunda bazı davranışlara değişiklik getirmesi anlamını taşımaktadır. Eğer bireyler kabul edilebilir davranışları ihlal etmeye başlarsa okullarda disiplin olayları ile yetkili olan kimselerin harekete geçmesi

gerekmektedir. Bu anlamda yetkili olan kişilerin disiplin olayları ile ilgili önemli sorumluluklar aldığı düşünülebilir. Disiplin olayının planlanması, organize ve koordine edilmesi zor bir iştir. Yetkililerin çoğu hangi duruma karşı nasıl davranılması gerektiğinin bilincindedir. Fakat disiplin konusundaki bu yetkililerin neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda yeteri kadar bilgimiz mevcut değildir (Bielous, 1994).

Goss'a göre öğretmenler ve diğer okul otoritesi öğrenciler ile ilgili pek çok önemli konuda karar almaktadır. Örneğin öğrencinin mezun olup olmayacağına, sınıfı geçip geçemeyeceğine, hangi dersi alıp alamayacağına, ders dışı faaliyetlerden hangisine katılıp katılamayacağına ve bir okuldan başka bir okula gidişi gibi pek çok konuda öğretmenler söz sahibi olmaktadır. Eğitim ile ilgili bu kadar önemli konuda karar veriliyor olması nedeni ile Amerika'da adalet sistemi örnek alınarak disiplin sürecine belirli bir standart getirme ihtiyacı duyulmuştur (aktaran Pressman ve Weinstein, 1990). Okul yönetimi sahip olduğu bu yasal otoriteyi kullanırken dikkat etmesi gerek noktaları Rosen (2005) iki alt başlıkta özetlemektedir:

- Okul için en iyi olacak sonuç göz önünde bulundurularak disiplin süreci işletilmelidir. Okul yönetimi ciddi bazı disiplin olaylarında zamanın kısıtlı olması nedeni ile yasal süreci tam olarak uygulayamayabilir. Bu durumda iyi niyetini kullanarak okul için en doğru kararı vermeye çalışır. Zaten okul yönetiminin asıl görevi polis gibi davranmak değil, öğretmen ve öğrencilere uygun öğrenme ortamını hazırlamaktır.

- Öğrenciler için düzenlenen sözleşmede kurallar planlanmış ve samimi olarak düzenlenmelidir. Bu düzenlemeleri yaparken devletin yasal kanunlarına yakın olmasına gayret gösterilmelidir.

Rosen (2005)'in da belirttiği gibi okul yönetiminin birincil amacı okulda yargılama sürecini işletmek değildir. Öncelikli olarak öğrencilere uygun eğitim öğretim

ortamının sağlanması gerekmektedir. Yetkililerin okullarda devlet, aile, polis ve eğitimci rollerini bir arada ve denge içerisinde tutmaları gerekmektedir. Fakat bazen okulda güvenliğin sağlanması için çaba harcanırken öğrencilerin eğitimi ile ilgili konuların ihmal edildiği de bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar öyle özel kurumlardır ki bir öğrenciyi herhangi bir disiplin olayından dolayı yargılarken aynı zamanda onu eğitim ile iyileştirme olanağı vardır. Sorun yaşayan öğrenciler eğer bireysel ve adil olmayan bir yargılama (işlem) süreci ile karşılaşır olumlu davranış geliştirmeyi reddedecektir (Grona, 2000).

Okul yönetiminin disiplin olaylarında adil ve tutarlı olması ile ilgili Adams (2000) ise disiplin sürecinde zamanın makul olarak kullanılması, azınlık grupların göz önünde bulundurulması ve değişen çevre şartları doğrultusunda yeni disiplin metotları geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını ortaya çıkmadan önce durdurmak veya var olan sorunun etkisini azaltma amaçlı önleme müdahaleleri en az süreçteki müdahaleler kadar önemlidir (Korkut, 2004). Genellikle öğrenciler okullarda yargı sürecinin varlığından herhangi bir disiplin olayına karıştıkları zaman haberdar olmaktadır (Grona, 2000). Önleme müdahaleleri öğrencinin disiplin olayına karışmadan önce alınabilecek tedbirler içerisinde değerlendirilebilir. Aslında okul yönetiminin görevi sadece disiplin olayları başladıktan sonra olaya müdahale etmek değil öncesinde de kuralların neler olduğu, yargılama sürecinin nasıl işlediği ile ilgili öğrencilere yönelik bilgilendirmelerde de bulunmaktır. Disiplin olaylarının önüne geçebilmek için öğrencilere çatışma çözümleri ve akran dayanışması ile ilgili gerekli eğitimler verilmelidir. Bu programlar sayesinde öğrenciler karşılaştıkları problemler ile baş edebilmekte ve kendi davranışlarının sonuçlarını değerlendirebilmektedir. Bu durum bizlere öğrencinin disiplin sürecinde uygulanan kuralları daha iyi anlamasında yardımcı olmaktadır (Adams, 2000).

Bielous (1994) okullarda disiplin süreci ile ilgilenenlerin şu beş hatayı yapabileceklerinden bahsetmektedir:

1. Aşırı ya da çok az övmek
2. Sınırlarına hâkim olamamak
3. Disiplin işlemini ya da cezasını uygulamaktan kaçınmak
4. Terapist gibi davranmak
5. Kararsız ve haksız davranmak

Beşinci madde olan adaletsiz davranma konusunda karşımıza çıkan en önemli yanlışlardan bir tanesi kuralları bireylere ya da karşılaşılan olaya göre eğip bükmektir. Öğretmenler ilgili davranış kurallarını önce kendileri içselleştirmeli, bunu öğrencilere adil ve insan haklarına saygılı bir tarzda yansıtmalıdır (Cemaloğlu, 2007). Oluşabilecek hataları engelleyebilmek için Bielous (1994) tüm çalışanların işlerini yaparken adil ve tutarlı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bunu sağlayabilmek için de yetki sahibi olanların çalışanları ile gereken durumlarda bir araya gelerek olayları tartışabilmeleri gerektiğini anlatmaktadır.

Osler (2000), çocuk hakları, sorumluluklar ve okul disiplini anlayışları ile ilgili çalışmasında öğrencilerin, okullarındaki davranış politikaları ve uygulamaları hakkındaki algıları ile etkili bir okul disiplininin nasıl geliştirilebileceği konusundaki görüşleri üzerinde çalışmıştır. Çalışma 108 ikinci kademe ve 50 birinci kademe öğrencisi ile beş farklı okulda durum çalışması olarak yürütülmüştür. Buna göre; öğrencilere, okuldaki karar alma sürecine katılma imkânı verildiği zaman etkili okul disiplini geliştirmenin daha başarılı olacağı sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çalışmanın sonuçları, okul disiplini kavramına yönelik öğrenci algıları; ilişkiler, davranış standartları, kavga etme ve öğrenciler arası şiddet, zorbalık ve kin duyma başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada öğrenciler

öğretmenlerinin iyi davranışların ödüllendirilmesi, öğrencilerin dinlenmesi, şiddet içeren davranışlarda anlık tepkiler yerine davranışın altında yatan nedenlerin araştırılması, öğrenciler arası olan zorbalık, yarış, cinsiyete dayalı ad takma ve cinsel istismar konularında daha uyanık olma, daha ilgili olma, cezalandırmadan önce araştırma, bütün öğrencilere saygı gösterme davranışlarında bulunmaları gerektiğini önermişlerdir (Osler, 2000).

Disiplin cezası alan öğrencilere süreç boyunca kurallara uygun, adil, tutarlı ve eşit davranılması öğrencilerin yaptırımlara yönelik görüşlerinin daha olumlu olmasını sağlayacaktır. Öğrenciler yaptırımların her koşulda ve herkese aynı şekilde davranıldığını bilmesi öğrencilerin kendi davranışlarını sorgularkenki çıkarımları sonucunda istendik davranışlar geliştirmesi beklenmektedir.

I.2.7. Okul Güvenliği

Okullar öğrencilerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri, çeşitli sosyal beceriler kazandıkları ve vatandaş olarak yetiştirildikleri yerlerdir. Eğitim öğretimin, sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için güvenli bir ortama ihtiyacı vardır. Dolayısı ile öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri bu becerileri kazanmalarına yardımcı olacaktır. Şüphesiz, kendisini güvende hissedenden bir öğrenci eğitim hayatında daha başarılı olacaktır (Bektaş, 2007).

Bu anlamda okullarda sadece akademik eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi değil okulun tehlikesiz ve güvenli ortam olması da aynı oranda önemlidir. Güvenli bir okul, eğitim işinin korkudan, şiddetten, kaygıdan uzak olduğu ve bireylerin kendilerini fiziksel, psikolojik, duygusal bakımdan özgür hissettikleri hoş bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Kurt ve Kandemir, 2006). Güvenli okul; şiddet olaylarının az yaşandığı, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci disiplini ile ilgili konulardan çok

eğitimsel görevlerine zaman ayırdıkları, herkesin kendini önemli algıladığı ve öğrenme için öğrencilere önemli fırsatlar sağlandığı okul olarak da ifade edilebilir (Caulfield, 2000).

Okulda güvenliği tehdit eden ve şiddete sebep olabilecek risk faktörlerini araştırmacılar farklı bakış açılarıyla ele almıştır. Kadel ve diğerleri (1995) okul güvenliğini etkileyen risk faktörlerini dört başlıkla incelemiştir. Bunlar; okul risk faktörleri, aile risk faktörleri, toplum risk faktörleri ve kişisel-akran risk faktörleri şeklinde sıralanmaktadır. Okul risk faktörlerinin en önemlilerinden bir tanesi ise okulda belirgin disiplin politikalarının bulunmayışıdır. Özer (2006) ise okul güvenliğini etkileyen faktörleri okul dışı ve okul içi etkenler olmak üzere iki başlıkta toplamaktadır. Okul dışı etkenleri bireyden/akran grubundan kaynaklanan, ailesel ve toplumsal etkenler olarak sıralarken okul içi etkenleri ise fiziksel, psikolojik (okul iklimi) ve sosyal (okul kültürü) etkenler olarak sıralamaktadır. Geyin (2007) de genel liselerde okul güvenliği algılarına ilişkin yapmış olduğu çalışmada okul disiplin politikası geliştirmenin okul güvenliği için okul yönetiminin yapması gereken işlerden biri olarak tanımlamaktadır.

Okul güvenliği çok boyutlu ve karmaşık bir kavram olduğu için güvenli ya da güvensiz okula ilişkin eksiksiz bir tanım yapmak güçtür (Bucher ve Manning, 2005). Bu bağlamda okul güvenliğinin özelliklerinin çok farklı alt boyutlardan oluştuğunu söyleyebiliriz. Bucher ve Manning (2003, 2005)'in ulusal bağlamda okul şiddeti ile ilgili olarak devlet, polis ve yerel güçlerin birçok yeni kanun ve politikaları geliştirmesi, okullarda şiddeti önlemeye yönelik tedbirleri arttırılması ve şiddet önleme eğitim programlarına önem vermesinden dolayı, eğitimcilerin de okul güvenliği ile ilgili görüşleri olması açısından bu önerileri geliştirmişlerdir. Okul ortamı şiddete yol açacak etmenlerden uzak düzenlenmelidir. Örneğin okul çok kalabalık olmamalıdır.

Pozitif okul kültürü ve iklimi desteklenmelidir. İnsanların birbirine güvendiği ve saygı duyduğu bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Öğrenciler yetkililer tarafından önemsendiğini ve bir birey olarak değerlendirildiğini düşünmelidir. Welsh, Stokes ve Greene'e (2000) göre okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında istendik davranışa ilişkin normların belirlenmesine yardım eder ve okul güvenliği için kurumsal sorumlulukların belirlenmesini sağlar. Bu bağlamda olumlu bir okul ikliminin, okulda güvenliğin sağlanmasına ve artırılmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Okulun fiziksel çevresi öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Okul da her yere ulaşılabilir ve kontrollü hale getirilmelidir (Stephen, 1996). Okul çevresinin teknolojik yenilikler ile tasarlanması öğrencilerin suç işlemesini ve vandalizm olaylarını azaltacaktır.

Öğrenciler bazı davranışlarında şiddet eğilimine yönelik ipuçları verebilir. Okul yönetimi bu davranışları erken fark ederek bu eğilim içerisinde olan öğrenciler için önleyici eğitim imkânları sunmalıdır.

Okul güvenlik planının da şiddeti önleyerek güvenli okul ortamı sağladığı düşünülen kuralların yer aldığından emin olunmalıdır. Özer (2006) güvenli okul ortamı özelliklerinden bir tanesinin öğrenci davranışları ile ilgili kuralların açık bir şekilde tanımlanmış olması olarak belirtmektedir. Bu kurallar öğrenciler arasında ayırım yapılmaksızın uygulanmalıdır. Okul güvenlik planının öğrenci, veli, topluluklar ve okul ile işbirliği halinde oluşturulması gerekmektedir (Stephen, 1996). Planda uzmanların önerdiği spesifik çözüm önerileri yer almalıdır. Önleyici okul güvenlik planında dikkat edilmesi gerekenler ise; öğrenci davranışlarında şiddet ile ilgili erken sinyaller fark edilmesi ve tehlike hissedilen öğrenciler ile ilgili tedbirler alınması, önleyici uygulamalar ile ilgili tanımlamaların net olarak yapılması, davranış problemi olan öğrenciler ile ilgili okulun ne

tür bir strateji izleyeceğinin belirlenmesi ve kriz yönetim planının oluşturulması boyutlarıdır.

Okul güvenliği için harcanan çabada yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul disiplin kurulu ve sosyal güvenlik görevlileri işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar. Bu işbirliğini sağlayabilmek için; daha güvenli bir okul için öğrencilerin sorumluluğunu alabilecek bir lider olmalı, öğrenciler disiplin sürecinde yargılanırken adli uzmanlardan yardım istenebilir (Stephen, 1996). Çatışma çözümü için uygun eğitimler kadar uygun materyal de temin edilmelidir. Yeni gelen öğrencilerin adaptasyonunu sağlayabilmek için akran dayanışma sistemi geliştirilerek deneyimli bir öğrencinin kendisine yardımcı olması sağlanmalıdır. Okulun görünümünü daha güzel hale getirmek için yapılan çalışmalarda öğrencilerinde aktif rol almaları sağlanmalı ve okul suçlarının neler olduğu öğrencilere bir rapor halinde duyurulmalıdır (National School Safety Center, 2008).

Okul problemlerini çözmek için sıfır tolerans politikaları geliştirilmelidir. Bu politikalar geliştirilirken adil ve tutarlı olunmalıdır. Öğretmenler sıfır toleransı istenmeyen öğrenci davranışlarında kesin çözüm olarak düşünmemelidir. Bu sistem daha çok öğrencilerin haklarını korumak için geliştirilmiştir. Ayrıca disiplin problemi yaşayan fakat dile getirmeyen öğrencilerin fark edilebilmesi için olan bir sistemdir (Bucher ve Manning, 2003; 2005).

Ayrıca Bucher ve Manning'e (2003; 2005) göre çatışma çözümleri öğrencilere öğretilerek, onların şiddetten başka çözüm yollarının da olduğunu görmeleri sağlanmalıdır. Okullar, çatışma çözüm programlar geliştirirlerse; öğrenciler kendi davranışlarının sorumluluğunu alıp bu davranışlar ile nasıl baş edeceklerini bilerek kendi davranışlarını kontrol etmesini öğreneceklerdir.

Eğer tüm okul çalışanları, çatışma çözüm aktivitelerine katılır ve bunu eğitim sistemine barışçıl temalar ile entegre edebilirse sonuçlar gerçekten iyi olacaktır (Haris ve diğerleri, 1993). Eğitimciler çatışma çözüm programlarını geliştirirken; öğretmen ve öğrencilere kendilerine en uygun yaklaşımı seçebilmeleri için birçok çatışma çözüm önerileri sunulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendi yetenek ve motivasyonları doğrultusunda geliştirdikleri çatışma çözüm yolları öğretmenler tarafından küçümsenmemeli ve öğrencilere çözüm yolları ile ilgili sonuçlarını objektif olarak değerlendirmeleri için olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin çatışma çözümünün amaç ve basamaklarını bildiğini varsaymak yerine onlara bu bilgileri öğretmek hedeflenmelidir. Öğretmenler çatışmanın nasıl yönetileceği ile ilgili olarak kendilerine güvenmeli (Stephen, 1996) ve iyi bir model olmalıdır. Bu sayede başkaları tarafından çatışma yönetiminin nasıl yapılandırılacağı net olarak anlaşılması sağlanmalıdır.

Bucher ve Manning'e (2005) göre bu boyutların içselleştirildiği ve uygulandığı okullarda tüm okul ikliminin öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışan ve ziyaretçiler için pozitif ve korkudan uzak ilişkilere izin veren bir eğitim ortamı oluşmaktadır

Okullarda şiddet konusu son zamanlarda basın, okulların ve velilerin gündeminde yer almaktadır. Şiddet konusu ile ilgili artıştan dolayı okullarda okul güvenliği ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda okullarda okul güvenliği ile ilgili tedbirler arttırılmaktadır. Kimi zaman okul disiplini ile eş anlamlı kullanılan okul güvenliği okullarımızda şiddetin artış göstermesinden dolayı okul disiplin planı geliştirirken, disiplin politikalarında yer alması zorunlu bir bileşen olmaktadır.

1.2.8. Öğrenme İklimi

Bu bölümde öğrenme iklimi okul iklimi ile bağlantılı olarak ele alınıp okul gelişim planları ve okul disiplini ilişkisine de bu başlık altında yer verilmektedir. Okulların

da insanlar gibi, kendilerine özgü kişilikleri ve iklimleri vardır (Welsh, 2000).. Bir okulun iklimi ile kast edilen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler, duygu, davranış ve tutumlardır (Hernandez ve Seem, 2004; Kızmaz, 2006). Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen (Çelik, 2003; Hoy, 1990), bir okulu diğer okullardan ayırt eden özellikler bütünü (Çelik, 2003; Hoy, 1990; Özer, 2006) ve okulun sosyal ve eğitsel ortamı (Bulach, Malone ve Castleman, 1994) olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi okula hâkim olan tutumdur ya da okulun genel atmosferidir. Okul iklimi okuldaki problemlerin çözümünde hangi yaklaşımların izlendiğini ve öğrencilerin, öğretmenlerin, diğer personelin ve toplumun birbirlerini nasıl etkilediğini de kapsamaktadır (Özer, 2006).

Okul iklimi öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında istendik davranışa ilişkin normların ve okul güvenliği için kurumsal sorumlulukların belirlenmesine yardım eder. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi, okulda güvenliğin sağlanmasına ve artırılmasına katkıda bulunur (Welsh, Stokes ve Grene, 2000). Aynı zamanda okullarda şiddetin önlenmesi için de olumlu ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Kurt ve Kandemir, 2006).

Zamanlarının büyük bir bölümünü okul ortamında geçiren öğrenciler kendilerini duygusal yönden güvende hissetmezlerse gelişimleri, akademik başarıları ve dolayısıyla eğitimleri sekteye uğrayabilmektedir. Okullardaki öğrenme ortamı bütün öğrenciler için hem fiziksel hem de psikolojik açıdan güvenli olmalıdır (Bucher ve Manning, 2003). Okul iklimi, öğrencilerin kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmeleri (Özer, 2006) ve personelin, okula bağlılığı noktasında, okul güvenliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Gerçekten güvenli bir okulda, herkes tarafından paylaşılan bir bağlılık ve kimlik duygusu vardır (Stephens, 1996). Kendini okulun bir üyesi

olarak hisseden öğrenciler okula ve öğretmenlerine daha bağlı olmakta ve okul kurallarını üst düzeyde içselleştirmektedirler (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003).

Okul iklimi ile ilgili önemli unsurlardan biri de okul büyüklüğüdür. Okullardaki öğrenci sayısının artması öğrenci-öğretmen arasındaki yüz yüze iletişimi azaltmaktadır (Dönmez ve Güven, 2003). Bu durum ise öğrencinin okula bağlılığını azaltmaktadır. Destekleyici bir okul iklimi ve okul güvenliğinin birer unsuru olan bu öğeler olmadığı zaman okullarda disiplin sorunlarında artış yaşanabilir (Kurt ve Kandemir, 2006). Nathan'ın (2002), küçük okullarda yapmış olduğu araştırma da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre küçük okullarda dersten kaçma, sınıf düzensizliği, vandalizm, saldırganlık, hırsızlık, madde bağımlılığı ve çete faaliyetleri gibi davranış problemlerinde azalma, öğrenci başarısı ve doyumunda ise artış görülmektedir.

Okul iklimi, disiplin uygulamalarının iyileştirici ve geliştirici bir yapı kazanması açısından önemlidir. Disiplin politikalarını oluştururken ve uygularken okul iklimi ile ilgili Furtwengler ve Konnert (1982) şu noktalara dikkat çekmektedir:

- Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan öğretmenlerin, okul iklimine kültürüne uyarlanması,
 - Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan öğrencilerin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
 - Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan eğitici olmayan personelin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
 - Okulda disiplin sorunu yaratması olasılığı olan ailelerin, okul iklimine, kültürüne uyarlanması,
 - Yaşanacak olası disiplin sorunlarına ilişkin kullanılacak stratejiler,
- Bu öğeler, okulda disiplinin etkili olarak uygulanmasında önemlidir.

Okul müdürünün liderlik özellikleri okul iklimini etkileyen unsurlardan bir diğeridir (Payne, Gottfredson ve Gottfredson, 2003). Yetki sahibi bir kişinin olması disiplin politikalarının iyileştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Okulda disiplini iyileştirmek için, sorun çözmeye doğru uygun, olumlu bir tutum geliştirilmelidir. Bir öğretmen, uygun gerekli, yeterli ve güvenilir verilere ulaştığında sorunları çözebilir. Okul yönetimi; okul iklimi ve okul güvenliğine göre problem çözme stratejilerini belirlemelidir. Öğretmenlerde herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman bu stratejilerden haberdar olarak nasıl davranacaklarını bilmelidirler. Sorunları çözmeye için kullanılacak yaklaşımlarda şu ilkeler kullanılmalıdır (Furtwengler ve Konnert, 1982):

- Disiplin hakkında toplanacak bilgi sistematik olmalıdır.
- Toplanan bilgi karar verme sürecine veri teşkil etmelidir.
- Tüm katılımcılar, okul yönetiminin disiplini çözüm yaklaşımını kabul etmelidir.

Okullarda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşabilmesi için okul planlarının sağlıklı bir şekilde geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Okulda gelişim planı, okulun ve milli eğitimin amaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır. Okulda geliştirilen planın uygulama sonuçları göz önünde bulundurarak yeniden düzenlenmeli, geliştirilmeli ve sonuçları değerlendirilmelidir. Okul gelişim planını hazırlarken okul iklimini dikkate almamız gerekmektedir. Bunun içinde okul iklimini yeterince anlayabileceğimiz bir zaman zarfında strateji planı geliştirilmelidir. Aksi takdirde yüzeysel olarak hazırlanan planlar, okulun yapısına ve öğrenci özelliklerine uymadığında pek çok sorun ortaya çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007).

Okul gelişim planına paralel olarak bir okulun disiplin planı da, Türk Milli Eğitim sisteminin eğitim amaçlarına ve ilkelerine, felsefesine uygun olarak

hazırlanmalıdır. Meyers ve Pawlas (1989) okulda uygulanabilecek bir disiplin planının okul yönetimi, öğrenci, aile ve diğer katılımcılarla birlikte belirlenmesini önermektedir. Okulun disiplin planı, öğrencilerin okulda öğrenme hedef ve ilkelerine, felsefelerine, değer ve inançlarına uygun olmalıdır. Gottfredson (1989) ise, başka bir okul için geliştirilen planın, okulun özellikleri, düzeyi ve diğer değişkenler göz önüne alınarak uyarlanabileceğini belirtmektedir. Disiplin ilkelerini uygulamak için yeterli personel ve zaman, etkili disiplin için önemlidir. Gerçekçi olmayan planlar ve alt yapısı olmayan uygulamaların başarıya ulaşma olasılığı oldukça düşüktür.

Düzenli bir okul disiplin planı, okuldaki disiplinin etkili olarak yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Düzenli olarak tutulan raporlar, mevcut disiplin uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına olanak yaratacağı gibi, disiplin sorunlarının daha iyi anlaşılmasını ve yönetilmesini, disiplin uygulamalarının objektif ölçütlere göre değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Gaustad, 1992).

Türk Milli Eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Disiplin ile ilgili yasal düzenlemeler merkezden yapılmakta ve okullarda uygulanmaktadır. Bu bağlamda okullarımızda disiplin politikası geliştirmek ile ilgili örneklerle rastlanmamaktadır. Okul yönetiminin disiplin kurallarını belirleme yetkisi yok denecek kadar azdır. Ancak, bu durum hiçbir şey yapılamayacağı anlamına gelmemektedir. Disiplin politikalarına; okulun üst düzey yöneticileri destekler ve inanırlarsa mevcut disiplin yönetmeliğinin özüne bağlı kalarak uyulması gereken kuralları ifade edip öğrenci, veli ve diğer sivil toplum örgütlerinin katılımını sağlayabilir. Okullar kendi ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine uygun kurallar geliştirebilir (Cemaloğlu, 2007).

Okullarımızda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturulduğu zaman öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitici olmayan personelin okul disiplinini anlamaları ve içselleştirmeleri daha kolay olacağı düşünülmektedir.

1.2.9. Cezalar ve Yaptırımlar

Okulda yaşanan disiplin sorunlarının azaltılabilmesinde etkili olabilecek en önemli konulardan biri okulda istendik davranışlara ilişkin kurallardır. Okuldaki disiplini öğretmen ve yetkililer öğrencilerin okul kurallarına uymaları ile sağlamaktadırlar (Wolfgang ve Kelsay, 1995). Kuralların benimsenilip öğrenciler tarafından uygulanmasının sağlanabilmesi için öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu ilişkilerde açıklık, birbirini önemseme, empati kurma, bireylerin birbirlerine değer vermeleri önemsenmelidir (Günay, 2005). Eğer kurallar diktatörce ele alınırsa okulda güvenlikten ve eğitimden bahsetmek güçleşir. Kendini baskı altında hisseden bireyler kuralları ihlal ederek özgürlüklerine kavuşmak isteyeceklerdir. Ancak öğrencilere okul kurallarının oluşumunda yer verilirse onları içselleştirebilir ve uygular (Schimmel, 2003).

Kurallarda öğrencinin sınıf içi ve okul içindeki davranışları düzenlemesi ön planda tutulmalıdır. Çünkü en iyi şekilde düzenlenmiş çevrede bile, istenmeyen davranışların gerçekleşmesi, okul kurallarının uygulanmasını gerektirir (National School Safety Center, 2008). Bu kuralların yönetim ve öğretim açısından pek çok yararı mevcuttur. Öncelikle, öğrenciye doğru davranış yollarını göstererek, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının meydana gelmesini önlenmelidir. Bu sayede öğrenci hangi durumlarda nasıl davranacağını öğreneceğinden gereksiz zaman kaybını engeller. Ayrıca öğrencileri belli bir etkinliğe başlarken belirsizlikten kurtarır. Kendilerini güvende

hissetmelerine ve etkinliğin sessizce, belli bir düzen içinde yürütülmesine yardımcı olur. Bu sayede de etkinliğin ve öğrencinin başarılı olması sağlanır (Jones ve Jones, 1998).

Okullarımızda yukarıda saydığımız ve özellikle okul disiplini için gerekli olan kuralların etkili olabilmesi için McDaniel (1994)'in sınıflandırması, diğer araştırmacıların çalışmaları ile desteklenerek aşağıda ilkeler halinde belirtilmiştir.

İlk ilke kuralların yapısı ile ilgilidir. Kurallar belirsiz, nedensiz, kişiye göre olmamalı açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir (Haroun ve O'Hanlon, 1997; Schimmel, 2003). Okuldaki ve sınıf içerisindeki davranış kuralları tanımlanmalıdır. İstenmeyen davranışlar da belirtilmelidir. Bu ilkenin uygulanışında kuralların spesifik, pozitif, ve uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir.

İkinci olarak öğretmenler, davranışı kontrol etmek için öfkelenmemeli, istenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için disiplin kurallarını uygulamaya yönelik eylemlerde bulunmalıdır. McDaniel'e (1994) göre bazı öğretmenler, istenmeyen davranışlar oluştuğunda öfkelenip kural dışı davranışlar sergileyerek öğrencileri tehdit etmektedir. Bunun için eylem, sıkı ve hızlı uygulanmalıdır. Öğretmen laf kalabalığından çok uygulamaya yönelik davranışlarda bulunmalıdır. Ayrıca öğretmenler, bir öğrenci sınıf içi kurallara uyduğunda, öğrenciyi takdir etmelidir.

Okulda ve sınıfta disiplin kurallarının uygulanmasına uygun ortam yaratılması üçüncü ilkeyi oluşturmaktadır. Haroun ve O'Hanlon (1997) bunu etkili öğretim çevresi oluşturulmak şeklinde tanımlamaktadır. McDaniel'e (1994) göre eğitim bilimciler, öğrencilerin iyi örgütlenmiş, amaçlı, kurallı sınıf ortamında daha iyi öğrendiklerini belirtmektedir. İstendik durumlar ve gerekliliklerin, açık bir dille ifade edilmelidir. Bunun için sınıflar, görevlerin ifade edildiği, öğrencilere öğretildiği mekânlar olarak düzenlenmelidir. Öğrenciler, sınıfa girer girmez, görevlerini yerine getirmelilerdir.

Öğrenciler, günlük ders konularını, amaçlarını, öğrenme ilkelerini bilmelidirler. Özellikle öğrenciler okul kurallarının ceza ve yasaklardan oluşmak yerine hak ve sorumlulukların dengeli olduğu, eğitim konuları ile ilgili olarak tanımlanmış ve öğrencilerin değerlerini koruyan nitelikte ve programa uygun eğitsel amaçlar etrafında oluştuğunu bilmelidirler (Schimmel, 2003).

Dördüncü ilke olarak kurallar adil olmalıdır. Öğrenci, öğretmen ve yönetici hangi davranışın hangi kural ile değerlendirileceği konusunu hep birlikte tartışır ise kuralların adaletliliği daha az sorgulanır. Bunun yanı sıra kuralların adil olup olmadığını anlamak için; ayrıcalık tanıyıp tanımadığına, eğitimsel amaçlar doğrultusunda, kolay anlaşılır, uygulanabilir, yapısal değerler ile çelişkiye düşmemiş, sorgulanabilir ve net olmasına bakılmalıdır (McDaniel, 1994; Schimmel, 2003).

Beşinci ilkeye göre ise kurallar öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır (McDaniel, 1994). Öğretmenler davranışlarının çeşitli derecelerde olduğunun ve bir davranışın diğerinden farklı olduğunun farkında olmalıdır. Bir öğrenci sınıfa geç girerken, bir diğeri duvarı tekmeleyebilir. Bir tanesi okulda sigara içerken, bir diğeri arkadaşları ile kavga edebilir. Görüldüğü üzere bunların hepsi istenmeyen öğrenci davranışı olarak geçmekle beraber ciddiyet düzeyleri farklıdır (Wolfgang, 1995). Davranışlardaki çeşitliliğin yanı sıra aynı davranışı gösteren iki öğrencinin nedenleri arasında da farklılık olabilir. Davranışları öğrencinin kendi hikâyesini düşünerek değerlendirmek gerekmektedir. Osler (2000) çalışmasında, öğrencilerin, istenmeyen davranışlarda bulduklarında, öğretmenlerinden beklentilerinin anlık tepkiler yerine davranışın altında yatan nedenlerin araştırılması yönünde olması bu kapsamda önem taşımaktadır.

Öğrencilerin, okul kurallarını içselleştirerek uygulaması ve istendik davranışlarda bulunması, okul disiplini için gerekli olan kuralların etkililiğine bağlıdır. Kuralların etkili olabilmesi, yukarıda belirtilen ilkelerin göz önünde bulundurularak hazırlanmasıyla paralellik göstermektedir.

Okul kuralları yukarıda belirtilen özellikleri kapsamaz ise disiplin problemlerinde artış olabilir. Bu konuyla ilgili olarak; okul kuralları ve okulda yaşanan suç ve şiddet olayları arasındaki ilişkiyi inceleyen “Güvenli Okul Çalışması” bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bu çalışma sonunda hazırlanan raporda en kötü disiplin problemlerinin yaşandığı okullarda; okul kurallarının açık, adil ve tutarlı olmadığı, kuralların zorlama yoluyla uygulandığı sonucu ortaya çıkmıştır (Özer, 2006).

Kurallar aynı zamanda öğrencilerin otoriteden korkmasını ve sosyal sorumluluk kazanmasını sağlamaktadır. Öğrenciler okula başladıkları ilk yıllarda kendi davranışlarının sınırlarının ve bu davranışların sonuçlarında başkalarının haklarını nasıl engellediklerinin farkında değildirler. Bu bağlamda okul kuralları öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmeyi ve davranışlarının diğer insanları nasıl etkileyeceğini anlamalarında yardımcı olacaktır (Wolfgang ve Kelsay, 1995).

Öğretmen, öğrencileri tarafından bir lider olarak algılandığı zaman disiplin ilkelerini etkili olarak kullanabilir. Öğretmenler, etkin disiplin tekniklerini uyguladıklarında ve başarılı olduklarında daha öğrenci merkezli ve iyimser bir yaklaşım içinde olurlar. Bu aşamada öğrenci plânlama sürecine katılır, görüş ve önerilerini öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşmaya başlar. Sınıfta daha demokratik bir hava ortaya çıkmış olacaktır (McDaniel, 1994).

Öğrenciler istenmeyen davranışları sergiledikleri zaman öğretmenin akıllıca bir karar vererek o davranışa nasıl bir yaptırım uygulaması gerektiğini bilmelidir. Öğretmen

bir kararı verirken; öğrencilerin neden kurallara uymaları gerektiğini, yeni disiplin yaklaşımlarının neler olduğunu ve demokratik bir ortam yaratabilmek için ne tür disiplin uygulamaları yapması gerektiğini bilmelidir. Disiplin uygulamalarında asıl hedef öğrencinin iç disiplini geliştirerek başkaları ile empati kurabilmesidir. Tulley ve Chiu (1995) çalışmalarında, aday öğretmenlerin disiplin problemleri ile baş etmede en az etkili yöntem olarak, otoriter yöntemi gördüklerini belirtmektedir. Eğer disiplin uygulamalarımız korku, güç ve otorite üzerine kurulu olursa, öğrencilerin ahlaki gelişimi engellenmiş olur (Wolfgang ve Kelsay, 1995).

Öğrenci kuralları ihlal ettiği zaman ister evde ister okulda olsun öğretmen, veli ve yönetici mutlaka harekete geçmelidir. Öğrenciye yapmış olduğu davranış ile ilgili ceza verilirse öğrenci kendine cezayı veren kişiye karşı güçlü kırgınlık duyguları beslemeye başlayacaktır (Wolfgang ve Kelsay, 1995). İstenmeyen öğrenci davranışlarını cezalandırmanın nasıl sonuçlara yol açtığını Jones ve Jones (1998) şu şekilde belirtmektedir:

1. Öncelikle ceza öğrenciye yapmış olduğu davranışın bir alternatifinin de olabileceğini öğretmemektedir. Okullar birer eğitim kurumu olarak davranışı cezalandırmak yerine öğrenciye nasıl davranması gerektiğini öğretmektedir. Bu sayede gelecek olan davranış problemleri de engellenmiş olur.
2. Öğretmenlerin öğrencileri daha çok cezalandırdıkları zaman öğrenciler eğitim-öğretimden uzaklaşmaktadır.
3. Cezalandırma öğrenci davranışlarını değiştirmede etkili olmamaktadır.
4. Ayrıca cezalandırma öğrencide davranışlarını kabullenme yerine utanç olarak iz bırakmaktadır. Öğrenciler ceza aldıklarında çok utandıklarından daha kızgın olmaktadır.
5. Öğrencilere ceza olarak verilen yazı yazma ek ödev hazırlama kitap okuma gibi etkinlikler öğrencinin bu aktivitelere karşı negatif tutum geliştirmesine neden olmaktadır (s. 48).

Öğretmenler sınıf yönetimi ile ilgili almış oldukları eğitimde öğrenci davranışları ile nasıl baş edecekleri konusunda bilgiler almaktadır. Ama bu bilgiler

çoğunlukla öğretmenlerin sosyal problem yaşayanlardan çok akademik problem yaşayan öğrencilerin davranışları ile ilgili olmaktadır (Duncan, 2001; Jones ve Jones 1998). Öğretmen ve yöneticilerin istenmeyen öğrenci davranışları için mantıklı yaptırımlar bulabilmeleri için birçok konuyu bir arada düşünmeleri gerekmektedir (Wolfgang ve Kelsay, 1995).

Mantıklı yaptırımlar öğrenciye yapmış olduğu davranış ile ilgili hemen ceza vermek yerine daha eğitici olmaktadır. Çünkü mantıklı yaptırımlar öğrenciye yapmış olduğu yanlış davranışı telafi imkânı sunmaktadır. Aslında öğrencilerin istenmeyen davranışlar ile ilgili yapmış olduğu hatalar öğretmen, yönetici ve aile için birer fırsat olmaktadır. Bu sayede öğrenciye doğru davranışın ne olduğunu öğretme imkânı bulunmaktadır. Öğrenci başkalarının haklarını nasıl engellediğini fark ederek sosyal sorumluluğunu almaya başlayacaktır (Wolfgang ve Kelsay, 1995).

Türk Eğitim sisteminde yaptırımların nasıl işlediğine bakarsak; ilköğretim okulu 6, 7 ve 8 inci sınıf öğrencilerine; gelişim özellikleri dışındaki olumsuz davranışlarının özelliğine göre uyarma, kınama ve okul değiştirme yaptırımlarından biri uygulandığı karşımıza çıkmaktadır. Yaptırımların uygulanmasındaki amaç caydırıcı olması, toplum düzeninin korunması, öğrencinin yaptığı davranışlarının farkına vararak bu davranışlarının olumlu yönde düzeltilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin gelişim dönemleri de dikkate alınarak, bilinçlendirme ile düzeltilebilecek davranışlar için "Uyarma" süreci uygulanmaktadır.

Yaptırımlarda çocuk hakları dikkate alınarak kararlar verilmelidir. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu hükümleri doğrultusunda yaptırımda son karar verilmeden önce öğrencinin; davranışının niteliği, önemi ve ne gibi şartlarda gerçekleştiği, o andaki psikolojik durumu ve kişisel özellikleri, okul içinde ve dışındaki genel durumu, yaş ve

cinsiyeti, derslerdeki ilgi ve başarısı, okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlerdeki başarı durumu ve aynı öğretim yılı içinde daha önce yaptırım uygulanıp uygulanmadığı göz önünde bulundurularak uygun yaptırım veya bir alt yaptırıma karar verilebilir. Öğrencinin olumsuz davranışının psikolojik bir nedene bağlı olabileceği durumlarda ise sağlık merkezine yönlendirilmesi, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince yapılması ve velisinin bilgilendirilmesi gerekmektedir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003, madde 109).

Cezalar ve yaptırımlar disiplin kurallarında öğretmen ve yöneticilerin en çok dikkat etmesi gereken hassas boyutlarından bir tanesidir. Eğer öğrenciler, okul kurallarının adilliği ile ilgili şüpheye düşerlerse disiplin sürecinin adaletliliği ile ilgili yanlış öğrenmelerde bulunabilirler. Buradan hareketle okul disiplin sürecinde cezalar ve yaptırımlar boyutu ile adalet ve tutarlılık boyutunun birlikte değerlendirilebileceğini söyleyebiliriz.

1.2.10. Öğretimin Yönetimi

Eğitimin amacı, bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin bir şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Toplumsal koşullara uyum sağlamak ve onları devam ettirmek yerine, toplumu ileri götürebilecek gelişmeleri, değişimleri de sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir (Sarpkaya, 2005). Bireylere gelişimleri için akademik programın yanı sıra yazılı olmayan bir de örtük program ile eğitim verilmektedir. Örtük program beklentilerin, yaptırım ve kuralların birleşmesinden oluşmaktadır. Örtük programın içerisinde öğrencilere okulda istenen davranışların neler olduğunu öğreten bilgiler mevcuttur. Aslında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu toplumda yaşam kurallarından yola çıkarak hangi davranışların kendilerinden beklendiğini bilmektedirler. Davranış problemi gösteren öğrenciler sanki okul kurallarından haberdar değillermiş bu sosyal müfredatı

bilmiyorlarmış gibi davranmaktadırlar. Bu öğrenciler herhangi bir disiplin suçu işleyerek disiplin sürecine dâhil olduklarında bu sosyal müfredatı öğrenmektedirler (Jones ve Jones, 1998; Skiba ve Peterson, 2003).

Bireyler topluluk halinde yaşayabilmeleri için gerekli olan sosyal ihtiyaçlarını aktiviteler yaparak, etkileşimde bulunarak, duyarlılık göstererek ve değerleri içselleştirerek karşılamaktadır. Öğretimin yönetimine sosyal bakış açısı ile yaklaşarak ve bu öğeleri eğitim-öğretimimizle bütünleştirerek kullanmalıyız (Duncan, 2001). *Aktiviteler* sayesinde birey verilen sosyal ortamda kendi davranışlarını sergileme imkânı bulur. Öğrenciler birbirleri ile aynı aktiviteleri canlandırırken, bir öğrenci diğer öğrenciyle etkileşime geçer. Eğer bireyler *duyarlılıklarını* geliştirebilirlerse başkalarının bakış açısına da saygı duyacaktır. *Değerleri* içselleştirirlerse de herhangi bir durumda nasıl davranmaları gerektiğini öğreneceklerdir (Homes, aktaran Duncan, 2001). Bunun için bireyin kendisini tanıması, geliştirmesi ve çevresindeki olanakları görmesi gerekmektedir. Okul bunlara hizmet edebilecek özellikler taşıdığı zaman, öğrenci de istediği davranış değişikliklerini daha kolay gerçekleştirecektir.

Öğretim, eğitimin en eski ve temel işlevidir (Kuzgun, 1997). Öğrenciyi, öğrenme etkinliklerine yönelten ve bu etkinlikte ona rehberlik eden öğretim öğrenmenin düzenli, amaçlı ve yöntemli bir biçimidir (Binbaşıoğlu, 1992). Geleneksel eğitimde öğretim ve yönetim hizmetlerinin bulunmasına karşılık, çağdaş eğitimde bu hizmetlere öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir (Sarpkaya, 2005). Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamında var olan engelleri kaldırarak bu ortamdan öğrencinin en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli imkânları hazırlamaktır. Bu açıdan öğrenci kişilik hizmetlerini okullarda, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı hizmetler olduğunu söyleyebiliriz (Kuzgun, 1997). Öğrenci kişilik

hizmetleri, sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, özel eğitim ve özel yetiştirme, sağlık hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini kapsamaktadır (Sarpkaya, 2005).

Sıkı ilişkiler halinde olan rehberlik ile öğretim, eğitimin birer parçası olarak hizmet vermektedir. Rehberlik ve öğretim birbirinin yerine geçebilecek süreçler değil, birbirini bütünleyen destekleyen süreçlerdir (Sarpkaya, 2005). Eğitimde, rehberliğin işlevi öğretimi kolaylaştırıcı koşulları sağlamak, öğrencilerin öğretimden en yüksek düzeyde faydalanması için gereken ortamı hazırlamaktır. Bu da rehberliğin eğitim açısından önem ve değerini ortaya koymaktadır (Kuzgun, 1997; Tatlılıoğlu, 1999).

Ban (1994) sınıf yönetimi alanında yaptığı araştırmaya göre, öğretmenin davranışları ile öğrencilerin istenmeyen davranışları gösterme sıklığı arasında yüksek derece bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlere etkili davranışların nasıl yapılacağı konusunda rehberlik hizmetleri vermenin faydalı olacağını belirtmektedir. Öğretim sürecinin iyi planlanıp, sınıf ve okul kurallarının öğrenci katılımı ile saptanması, uyulması gereken kuralların öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Öğrencilere yönelik olarak yapılan değerlendirmelerde, güvene, dostluğa önem vermeli ve öğrenciyi güdüler nitelikte olmalıdır. Öğrenciler bu kuralları davranışlarında göstermeli, öğretmenler, öğrenciler için mükemmel bir model olmalıdır. Bu uygulamalar öğrencilerde istendik davranışlar görülene kadar devam etmelidir. Öğrenciler bu istendik davranışları ancak içselleştirdikleri zaman benimseyerek uygulamaktadırlar. Okullarda uygulanan kuralların kabullenilmesi ve modern disiplin anlayışına uygun olarak çocuğa bu kuralların içselleştirilerek öğretilmesi aşamasında rehberlik servisi önem kazanmaktadır. Rehberlikte, disiplin, dışsal olmaktan çok içsel bir disiplin olup, birey tarafından geliştirilme durumundadır (Gökhan, 2007).

Rehberlik, bireyin; kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce verilen psikolojik bir yardımdır (Kepçeoğlu,1999; Ming-Tak, 2007). Disiplin ise öğrencilerin istenmeyen davranışlarını pozitif yönde yönetmek üzerine kurulmuştur. Her ikisi de öğrencinin kendi davranışlarını kontrol etmesine ve kendisine saygı duymasına yardımcı olmaktadır (Ming-Tak, 2007).

Okul rehberlik servisinin öğrenci davranış yönetimi ile ilgili görevleri okul personeline disiplin modelleri ile ilgili eğitim vermek ve bu eğitimlerin okul geneline uyumunun sağlanmasında rol almaktır. Rehberlik servisi, aynı zamanda okul disiplin politikaları geliştirilirken yardımcı kaynak olarak destek vermektedir. Rehberlik servisi, öğretmen ve yöneticilere öğrencilerin gelişimleri, yetenek ve ilgileri hakkında bilgi vererek onların öğrencilerden daha gerçekçi beklenti geliştirmelerine, ihtiyaç ve sorunları olan öğrencileri tanımaları (Kuzgun, 1997), öğrenci davranışlarının nasıl kontrol edildiği ve bireylerin nasıl sorumluluk alacağı noktasında yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda rehberlik servisi disiplin uygulamalarına öğrenci davranışları boyutunda katılmaktadır (Benshoff ve Poidevant, 1994).

Rehberlik servisi, öğretmenlere, öğrencilerin gelişim özellikleri, yetenekleri ve ilgileri hakkında bilgiler vererek, öğrencilerin çalışma güçlükleri, sınıf için de yapmaları gereken rehberlik uygulamaları, problemleri öğrencileri tanımaları ve öğrencilerin davranışlarını nasıl kontrol edeceği gibi pek çok konuda müşavirlik hizmetleri vermektedir (Benshoff ve Poidevant 1994; Kuzgun, 1997; Tatlılıoğlu, 1999).

Rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan önleyici hizmetler; problemi ortaya çıkmadan önce durdurma ve önleme, bir problem davranışın oluşumunu azaltma, varolan

sorunun etkisini azaltma, bireylerin duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını arttıracak davranışları, tutumları, bilgileri güçlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Korkut, 2004). Rehberlik servisi aynı zamanda okul yönetimine ve öğretmenlere disiplin konusu ile ilgili önleyici programlar düzenlemede ve disiplin politikalarını geliştirme de yardımcı olmalıdır. Öğrenci davranışlarının nasıl kontrol edildiği ve bireylerin nasıl sorumluluk alacağı ile ilgili eğitimcilere destek veren rehberlik servisi disiplin uygulamalarına öğrenci davranışları boyutunda katılmaktadır. Rehber öğretmenler okul disiplin sürecinde yer alırken, Benshoff ve Poidevant'a (1994) göre sadece sınıf içi değil tüm okul geneli için davranış problemleri ile baş etme bilgi ve becerileri geliştirmeli ve öğretmen ve yöneticilere okul geneli disiplin politikası ile ilgili rehberlik konularını nasıl adapte edecekleri ile ilgili eğitim verebilecekleri üzerinde vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler ile sınıf disiplin yaklaşımları hakkında konsültasyon yapılmalı ve geliştirilen disiplin modellerinin uygun olup olmadığı kontrol edilmelidir. Öğrenciler ile bireysel görüşme, gözlem, psikolojik danışma, envanter ve oto biyografi gibi bireyi tanıma teknikleri kullanılarak öğrenci davranışlarının daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Disiplin programlarının etkililiği ile ilgili dokümanları araştırmak ve bunlardan kendi okul ve öğrencileri için en uygun olanları değerlendirmekte rehber öğretmenin görevleri arasında yer almaktadır.

Eğitimcileri, disiplin politikalarını geliştirirken öğrencileri de sürece dâhil etmeleri konusunda cesaretlendiren rehber öğretmenler öğrencilerin sahiplenme duygularını arttırarak, kendi davranışları ve bu davranışların sonuçları ile ilgili sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Benshoff ve Poidevant, 1994).

Hong Kong da okullarda rehberlik hizmeti ile disiplin uygulama süreçleri arasına bir ilişki kurularak tüm okul çalışanları tarafından birlikte değerlendirilip

değerlendirilemeyeceğine dair bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya göre disiplin politikaları hazırlanırken öğretmenler sürece dâhil edilerek okul disiplin planını kurul üyeleri ile birlikte hazırlamaktadırlar (Ming-Tak, 2007). Bu anlamda öğretmenler disiplin politikalarında kendilerini sürecin bir parçası olarak hissetmekte ve buna yönelik sorumluluk almaktadır. Rehberlik hizmeti ile ilgili olarak ise öğretmenler sürecin içerisinde yer almadıkları için aynı sorumluluğu hissetmemektedir (Gerald ve Lucas, 1994).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının çözümüne yönelik olarak, rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde çalışılması, öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en az kullandıkları yöntemler içerisinde yer almaktadır (Alkan, 2007). Öğretmenlerin rehberlik servisine az başvuruda bulunması durumu öğrencilerde de karşımıza çıkmaktadır. Aile Araştırma Kurumu'nun (1996) ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmaya göre ergenlerin sorunlarını kimlerle paylaştığını gösteren oranlar içerisinde % 0,1'lik değer ile rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar en düşük dilimde yer almaktadır. Bu sonuç, okullarda var olan uzmanların çalışmalarının da istenilen yönde olmadığını göstermektedir. Hem sayısal yetersizlik, hem öğretmenlik mesleği gereği, öğretmenlerimizin de bu anlamda yeterli duruma gelmeleri için çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönelmeliği, 2001, madde 6).

Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin, öğrenci davranışları üzerinde de etkili olduğu düşünüldüğünde okul disiplininin yalnızca öğrenciyle, yöneticiyle ve öğretmenle

ilgili olmadığı öğretim programının özelliklerinin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Sarpkaya, 2005).

I.3. Okul Disiplin Yaklaşımları

Okul disiplini ve sınıf yönetimi alanyazını sınıf psikolojisinin hâkim olduğu bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Skinner'e göre disiplin; toplumdaki değerler sisteminden ve istikrardan etkilenmektedir (Charles, 1998; Wolfgang ve Kelsay, 1995).

Yerli ve yabancı alan yazında disiplin modelleri, yaklaşımları (Çelik, 2003), anlayışı (Satoğlu, 2008; Şimşek, 2004) ve yöntemleri gibi pek çok isimde incelenmektedir. Çalışmanın bu bölümünde Bruce, Victoria ve Murray' in (1994) yaptığı gruplandırmaya dayanılarak okul disiplini ile ilgili yaklaşımlar sunulacaktır. Bu gruplandırmanın seçilmiş olmasının temel nedeni başka gruplandırmalarda sınıf yönetimi ya da istenmeyen davranışlar ile baş etmek için yaklaşımlar ele alınırken bu gruplandırmada hedefin okul disiplini olarak belirlenmiş olmasıdır. Bir diğer neden ise anket çalışmamızda yer alan alt başlıklar ile örtüşüyor olması ve bizlere bulgulara yönelik değerlendirme yaparken yorum kolaylığı sağlamasıdır. Bu başlık altında okul disiplini dört temel yaklaşım ile ele alınmaktadır. Araştırma sonuçlarını değerlendirmeye daha sağlıklı bir zemin oluşturabilmek için yalnızca temel yaklaşımlarla ilgili genel özellikler üzerinde durulmuştur.

I.3.1. Okul Disiplinine Geleneksel Yaklaşım

Bu bakış açısının savunucuları sınıf ve okul kurallarına sıkı sıkıya bağlılığı öngörmektedirler. Kuralları bozanlar artan şekilde cezalandırılır ve bu disiplin sistemine göre iktidar olan öğretmen ve yöneticilerin otoritesi sorgulanmamaktadır. Öğretmen, disiplini engelleyici öğrencilere karşı kendilerini haklı görmektedirler.

Geleneksel yaklaşımın amaçlarına göre var olan toplumsal ve ekonomik düzendeki temel bilgiler, değerler ve onurlu davranışların okul aracılığıyla tüm topluma aktarılması hedeflenmektedir.

Okul, disiplin ve düzen farkı ile birincil rol olarak; toplumda temel bilgi ve becerileri öğrenmiş bireyleri sistemli ve toplu olarak eğitmede bir ajan görevi görmektedir. Okulun temel fonksiyonu da bu değerler sistemini topluma taşımak olarak görülmektedir.

Öğretmenler sınıf yönetiminde ve öğrenci davranışlarını yönetme tekniklerinde öğrencilerini üst bir akademik seviyeye çıkarma ve onların sosyalleşmesini sağlama ile okulun amaçları arasında paralellikler görmektedirler. Pestello's (1989) ise "Katı Okul İklimi"nin akademik başarıyı arttırması yanı sıra davranışların yönetiminde problemlere yol açabileceğini belirtmektedir.

Bu yaklaşımın savunucuları genellikle kendilerini "realist" olarak tanımlamaktadırlar. Gerçek dünyada var olan hiyerarşik ilişkiler ve güç paylaşımı, okullarda da hissedilmektedir. Bruce, Victoria ve Murray (1994)'un Avustralyadaki öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmada geleneksel bakış açısına sahip olan öğretmenlerin sıklıkla okullarındaki gruplar arasında yer alan güç ilişkilerine ilişkin vurgu yaptığını belirtmektedir.

Geleneksel yaklaşıma göre iletişim ve öğrenme, örgütlerde öğrenciye doğru ve tek yönlü olarak gerçekleşmektedir. Öğrencilerden öğretmene saygı duyması beklenirken tersi durum pek de söz konusu değildir. Öğretmenin görevi konuları öğrencilere anlatarak en yüksek öğrenci performansını yakalamaya çalışmaktır. En iyi öğrenme ortamı ise öğrencilerin söz dinleyerek itaat ettikleri bir ortamdır.

Öğrencilerin sosyal gelişimi öğretmenin değil ailelerin ve okul dışı etmenlerin görevi olarak görülmektedir. Ayrıca kişisel geçmişler ve öğrencinin içinde bulunduğu

durum öğretmen tarafından değerlendirilmezken kişisel ve esnek yaklaşımlarda desteklenmemektedir.

İstenmeyen davranışları sergileyen öğrenciler bu yaklaşıma göre “sorun çıkarıcılar” ya da “iş engelleyiciler” olarak tanımlanmaktadır. Bu gibi öğrenciler için öğretmen en iyi çözüm yönteminin sınıftan çıkarmak olduğunu düşünmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi tercihen şahsi olmayan, öğrenciye sadece nasihat ile sınırlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

Sonuç olarak bu bakış açısında kendi görevinin, öğrenciyi kontrol etmek ve öğretimi gerçekleştirmek olduğunu düşünen öğretmenler daha baskın bir konumda olmaları gerektiğine inanmakta, gücün tek elde toplanması gerektiğini vurgulamaktadır (Scarlet, 1997)

Balson (1988) disiplinin toplumsal hareketler ile birlikte otoriter şekillerden demokratik yapılara doğru değişim geçirdiğini söylemektedir. Bu durum okul disiplin yaklaşımlarında da yeni anlayışları ortaya çıkarmıştır.

I.3.2. Okul Disiplinine Liberal İlerici Yaklaşım

Bu yaklaşımda öğretmenler etkili bir disiplinin paylaşma ve demokratik anlayışa dayalı olduğunu bu nedenle de iyi bir disiplinin iki yönlü etkileşime dayalı, sorumlulukların hem öğrenciye hem de öğretmene ait olduğu bir okul ortamında gerçekleşebileceğini düşünmektedirler.

1960’lardan bu zamana kadar meydana gelen sosyal hareketlerden etkilenen; gerek kadın, öğrenci, ırk, gelir grubu gibi, güç ilişkilerindeki toplumsal değişimler okullara da yansımaktadır. Artık otoriter değerler ne toplumda ne iş yerlerinde ne kurumlarda ne de okullarda kabul görmektedir.

Geleneksel yaklaşımda kabul edilen baskın olma, yarış, ödül-ceza, sosyal eşitsizlik, üstlerden gelen baskı, tekelcilik, sorumsuzluk, saygısızlık gibi değerlerin aksine demokratik toplum, sosyal adalet, karşılıklı saygı, paylaşılan sorumluluk, işbirliği ve öz denetim (Balson, 1988) gibi değerler bu yaklaşımda görülmektedir. Liberal ilerici yaklaşımın ana prensibi demokrasi üzerine kurulu olmasıdır (Knight, 1991 ve Lewis ve Burman, 1991).

Yaklaşımın pozitif etkilerinden bahseden Atkinson (1989) özellikle okulların istenmeyen davranışları gösteren öğrencileri dışlayan yaklaşımlardan uzak durarak onları kaynaştırma eğilimi gösteren bu tür yaklaşımlara yönelmelerini söylemektedir. Liberal ilerici öğretmenler, demokratik ve işbirlikçi olmanın tüm okulda disiplin yaklaşımı açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu öğretmenler disiplini okuldaki eğitim sisteminin bir parçası olarak görmektedirler (Bruce, Victoria ve Murray, 1994).

Demokratik bir çerçeveden bakıldığında her sınıf o yıl gerçekleştireceği hedefleri ortaya koyar ve sınıf içindeki davranışları ile ilgili sorumluluk alır. Bu sayede amaçlarını sahiplenir ve başarı için çalışırlar. Bu yöntemin aksine geleneksel yaklaşımda öğrenciler her yapmak istediği için öğretmenine danıştığından öğretmen öğrenci davranışlardan sorumlu hale gelmektedir.

Öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim çift yönlü olarak sürdürülmektedir. Öğrenme bir tek öğretmen tarafından öğrencilere aktarılan bilgi olarak değil öğrencilerin de kontrol edebildiği bir süreç haline gelmektedir. Öğrenciler kendi davranışlarından sorumlu oldukları için kendi yaşamlarını da kontrol etmeye başlamaktadırlar. Mücadele etmeyi ve sorumluluk almayı öğrenen öğrenciler öğretmenleri ile de karşılıklı saygı içerisindeyler.

Öğretmenler bu yaklaşımda öğrencilerine eğitim verirken onların geçmişleri ile beraber bir bütün olduklarını kabul etmektedirler. Öğretmenler kendilerini birer sosyal görevli, danışman ve eğitimci rollerini üstlenmiş kişiler olarak tanımlamaktadırlar.

Sosyal becerilerin öğretilmesi de öğretmenliğin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Liberal ilerici yaklaşımı benimseyen öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşimleri için gerekli olan becerilerinin gerekli olmadığını düşünen öğretmenlere karşı gelmektedirler.

Duygusal sıcaklık, anlayış, güvenlik ve öğrenme ortamının desteklenmesi gibi ölçütler başarıyı etkileyen ciddi etmenlerdir. Asıl amaç öğrencilerde öz disiplinin gelişmesini sağlamaktır. Öğretmenler grup içerisinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını görmelidirler. Öğrenciler ile kurulan yakın, bireysel ilişkiler öğrencilere kendilerini değerli hissetme şansı vermektedir.

İstenmeyen davranışları gösteren öğrenciler bu yaklaşımda “problem çocuk” yerine “problemi olan çocuk” olarak ifade edilmektedir. Ceza vermek yerine de öğretmen öğrencileri ile konuşarak ona sorumluluklarını ve yapmış olduğu yanlış davranışın sonuçlarını anlatmayı tercih etmektedir.

Bu yaklaşıma göre öğrencileri kontrol etme yeteneği doğuştan gelen değil öğrenilebilir bir davranıştır. Öğretmenlerin üzerinde durduğu konu istenen öğrenci davranışlarının geliştirilmesini sağlamaktır. İstenmeyen davranışlar ise pozitif sınıf ilişkilerinin kurulduğu bir ortamda daha az görülmektedir.

I.3.3. Okul Disiplinine Sosyal Eleştirel Yaklaşım

Okul disiplninde sosyal eleştirel yaklaşıma inananlar öğrencilerdeki bozulmayı okulda meydana gelen baskıcı ve uygun olmayan uygulamalara tepki olarak açıklamaktadır. Bozulma öğrencilerin kültür ve ilgi alanları ile programın içeriği, okul,

düzen ve kültürünün birbirine uymamasından kaynaklanmaktadır. Bu senaryoya göre; sınıf, cinsiyet, soy, ırk ve öğretmen-öğrenci beklentileri gibi değişkenler bu bozulma ve dirençte önemli birer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu yaklaşımda okullar haksız ve eşitsiz sosyal ve ekonomik politikaların bulunduğu sosyal çekişme ortamı olarak görülmektedir. Sosyal eleştirel bakış açısı, değişen programın her zaman bazı öğrenciler için uygun olmayacağını belirtmektedir.

Disiplin tartışmasındaki sosyal, ekonomik ve politik faktörlere gönderme yapan az sayıdaki bu geçici kaynaklar resmi kurumların gündemindedirler. Bu konularda sosyal adalet konularının değişim adına okul gündeminde olması beklenir.

I.3.4. Okul Disiplinine İzin-Verici Yaklaşım

İzin verici yaklaşımda denetim düşük, duyarlılık yüksektir. Öğrencinin her türlü davranışı hoşgörü ile karşılanmakta ve kabul edilmektedir. Öğrencilerden yaşına uygun, olgun davranışlar beklenmez. Kurallara uyulmadığında herhangi bir yaptırım uygulanmamaktadır. Öğrenci-öğretmen iletişimi çok da sağlıklı değildir. İzin verici yaklaşıma göre öğrenciler, kendilerini denetlemekte zorluk yaşarlar. Toplumsal kuralları öğrenmekte güçlük çekmektedirler. Vurucu, kırıcı ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda doyumuzdurlar ve paylaşmayı bilmezler.

Son derece organize olmuş ve yapılandırılmış olan devletin eğitim sistemine bakıldığı zaman öğretmenlerin izin verici yaklaşım yerine neden diğer yaklaşımları seçtiği anlaşılmaktadır. Okullarda bu tip bir yaklaşıma rastlamamak ile beraber bu başlığı almamızın nedeni alternatif yaklaşımların da olabileceğini sunmaktır.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

II.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okullarda var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma olduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Kamu ve özel ilköğretim kurumlarından sınıf ve branş öğretmenlerinin çeşitli alt boyutlar açısından okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri bu modele göre çalışılmıştır.

II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mersin ili merkez ilçede yer alan özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için öncelikle Mersin’de yer alan kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin sayılarından yola çıkılarak tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, araştırma problemini, değişkenlerin özellikleri ve evren büyüklüğü göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2004)’e göre bu yöntem sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmanın örnekleme, temelde dört tabakadan meydana gelmektedir. Bu tabakaları ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf ya da branş öğretmeni olmaları ile özel ya da kamu okulunda çalışıyor olmaları değişkenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreni ile ilgili veriler Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün istatistiklerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde bir öngörü elde edebilmek için 2007–2008 eğitim öğretim yılı verilerinden yola çıkılarak Mersin merkez ilçede görevli ilköğretim öğretmenleri üzerinden bir plan oluşturulmuştur. Bu bağlamda

Mersin merkez ilçede 163 kamu ilköğretim okulu ve 9 özel ilköğretim okulu yer almaktadır. Kamu ilköğretim okullarında 7823 öğretmen görev yaparken özel ilköğretim okullarında 301 öğretmen çalışmaktadır. Dolayısıyla 8124 öğretmen araştırmamızın evrenini oluşturmaktadır. Tablo 1’de evreni oluşturan öğretmenlerin araştırmanın değişkenlerine göre dağılımı belirtilmektedir.

Tablo 1.

Mersin Merkez İlçede 2007–2008 Eğitim Öğretim Yılında Görevli İlköğretim Öğretmenlerinin Sayıları

Okul Türü	KAMU OKULLARI	ÖZEL OKULLAR	MERSİN MERKEZ
SINIF ÖĞRETMENİ	2729	99	2828
BRANŞ ÖĞRETMENİ	5094	202	5296
TOPLAM	7823	301	8124

Araştırma kapsamına alınacak öğretmen sayısı Mersin merkezden 400 ilköğretim öğretmeni olarak hedeflenmiştir. Örneklem büyüklüğü belirlenirken Cohen, Monion ve Morrisson’un belirli bir evren büyüklüğü için örneklem büyüklüğü belirleme kriterlerinden yararlanılmıştır (aktaran Erkuş, 2005). Örneklem kapsamına alınan öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımı yapılırken özel ilköğretim okulları için evrenin küçük olduğu düşünülerek Eşit olmayan tabakalı örneklem (*non-equal stratified random sampling*) yöntemine dayalı olarak hem kamu ilköğretim okulları için hem de özel ilköğretim okulları için evrendeki temsil oranı dikkate alınmaksızın örneklem sayısı her gruptan eşit oranda 200’er kişi olarak belirlenmiştir. Ancak uygulama aşamasında Mersin Merkezde yer alan 11 özel ilköğretim okuluna da gidilmiş olmasına rağmen 2 okul

uygulamaya katılmamış katılan özel okullarda dağıtılan 221 anketten 96 tanesi geri dönmüştür. Bunlardan 6 tanesi geçersiz sayıldığı için 90 tane anketin verileri değerlendirilebilmiştir. Kamu ilköğretim okullarından ise dağıtılan 400 anketten 300 tanesi geri dönmüş ve 13 anket geçersiz sayıldığı için 287 anketin verileri kullanılmıştır. Değerlendirmeye alınan toplam katılımcı sayısı 377'dir.

Tablo 2.

Örnekleme Dâhil Olan Grupların Sayıları ve Oranları

Branşı \ Okul Türü	KAMU OKULLARI		ÖZEL OKULLAR		TOPLAM	
	Örneklem		Örneklem		Örneklem	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
SINIF ÖĞRETMENİ	129	% 45	27	%30	156	% 41
BRANŞ ÖĞRETMENİ	158	% 55	63	% 70	221	% 59
TOPLAM	287		90		377	

II.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak cinsiyet, yaş ve kıdeme yönelik demografik bilgilerin ve okulun disiplin anlayışına ilişkin soruların yer aldığı bir anket kullanılmıştır.

İlgili alanyazında okul disiplin anlayışını ölçmeye yönelik veri toplama aracı sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu çalışmada, Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) tarafından geliştirilen “Okul Disiplin İklimi Anketi” (School Discipline Climate Survey) gerekli izinler (Ek 1) alınarak uyarlama çalışmaları yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Okul Disiplin İklimi Anketi devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, hizmetiçi eğitim, iletişim, etkililik, veli desteği, tutarlılık/adalet, okul güvenliği, takım çalışması, öğrenme iklimi, stratejik planlama, cezalar/yaptırımlar ve

öğretimin yönetimi olmak üzere 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Toplam 54 maddeden oluşan Okul Disiplin İklimi Anketi'nde çift taraflı derecelendirme işlemleri için Likert tipi 5'li derecelendirme yapılmıştır. Anketin sağ tarafında disiplin uygulamalarının okullarda ne derece gerçekleştiğini (1= Beklenen Düzeyin Çok Altında; 2= Beklenen Düzeyin Altında; 3= Kısmen Beklenen Düzeyde; 4= Beklenen Düzeyde ve 5= Beklenen Düzeyin Üzerinde); sol tarafında ise disiplin uygulamalarının ne derece önemli bulunduğunu belirlemek için (1= Hiç önemli değil; 2= Önemli değil; 3= Kısmen önemli; 4= Önemli ve 5= Çok Önemli) düzenlenmiş bir yapı mevcuttur. Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) tarafından geliştirilen "Okul Disiplin İklimi Anketi" özgün hali ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamış olup uygulayıcılar tarafından kullanılması için geliştirilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında anketi kullanabilmek amacı ile sırasıyla Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

II.3. 1. Okul Disiplin İklimi Anketi'nin Türkçe'ye Uyarlanması

Okul Disiplin İklimi Anketi'nin Türkçe'ye uyarlanması sürecinde ilk olarak bu ölçme aracının özgün formundaki her bir madde, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda görevli 2 Öğretim üyesi ve yüksek lisans yapan 3 öğretmen ve bir ilköğretim okulunda görevli 3 İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviriyi yapmadan önce araştırmacı tarafından çevirmenlere anketin ve yapılan çalışmanın amaçları açıklanmıştır. Yapılacak çeviride mümkün olduğunca orijinal ankette kullanılan kelimelere yakın anlamı olan Türkçe karşılıkların kullanılması gerektiği söylenmiştir. Elde edilen sekiz ayrı çeviri, madde düzeyinde birbirleriyle karşılaştırılarak, her bir maddeyi en düzgün şekilde açıklayan ifadelerle ulaşılmaya çalışılmıştır. Her bir maddenin değerlendirilmesi yapılırken kültürel ve uygulama farklılıkları da göz önünde

bulundurulmuş ve çeviriler anlam açısından tekrar değerlendirilmiştir. Uygun olmadığı düşünülen maddelere ise yer verilmemiştir.

Ölçme aracının çevirisinde ortaya çıkabilecek ve dilbilimsel farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesi amacıyla, yapılan çeviri metinleri bir ilköğretim görevli Türkçe öğretmeni tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Bu öğretmen tarafından söz dizini ve anlam yapısı açısından değerlendirilen maddeler, öneriler doğrultusunda düzenlenerek ölçme aracının Türkçe çeviri formuna ulaşılmıştır.

Daha sonraki aşamada ise Türkçe'ye çevrilen maddeler bir ilköğretim okulunda görevli üç İngilizce öğretmeni tarafından tekrar Türkçe'den İngilizce'ye çevrilmiştir. Çevirisi yapılan maddeler orijinal anketteki maddeler ile karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda her iki formdaki ifadelerin anlamsal ve dilbilimsel olarak birbirleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Örneklem grubunun özellikleri göz önünde bulundurularak, ilköğretimde farklı branşlarda çalışan sekiz öğretmenden, araştırmacı eşliğinde anketi doldurmaları ve her bir maddeyi anlaşılabilirlik düzeyinde değerlendirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda güç anlaşıldığı belirtilen her bir madde yeniden değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçme aracına son şekli verilmiştir. Anket 13 alt boyut ve 51 madde ile uygulama öncesi son halini almıştır (Ek 2)

II.3.2. Madde Analizi ve Anketin Faktör Yapısının İncelenmesi

Okul Disiplin İklimi Anketi'nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Öncelikle, KMO ve Bartlett's Sphericity Testlerine bakılmış ve KMO değeri, ,925, Bartlett's Sphericity Testi sonucu ise anlamlı olarak bulunmuştur ($\chi^2=12872,652$; $p<0.01$).

Yapılan KMO ve Bartlett's Sphericity Testi sonucunda değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Okul Disiplin İklimi Anketi'nin faktör sayısının belirlenmesi amacıyla temel bileşenler yöntemi ve oblimin eksen döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda önceden ölçme aracında yer alan 13 faktörün 11 e düştüğü gözlenirken birleşen faktörlerin "Veli Desteği" ve "Takım Çalışması" ile "Öğrenme İklimi" ve "Stratejik Planlama" faktörleri olduğu tespit edilmiştir. "Veli Desteği" ve "Takım Çalışması" faktörleri olduğu tespit edilmiştir. Birleşmiş hali ile teorik olarak incelendiğinde bu faktörün "Takım Çalışması" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca "Öğrenme İklimi" ve "Stratejik Planlama" faktörlerinin de benzer şekilde birleşerek teorik olarak Öğrenme İklimi ile isimlendirilmesine karar verilmiştir. Ankette yer alan 31. ve 44. maddelerin oblimin rotasyonundaki konumundan dolayı değişik faktörlere yük verdikleri gözlenmiştir. Bu maddelerin yüklendikleri faktörlerle teorik olarak anlamlı bir ilişki kurulamadığı için ankette çıkarılmıştır.

31. ve 44. maddeler çıkarıldıktan sonra madde toplam test korelasyonları ve faktör analizi tekrar edilmiştir. Daha sonra Okul Disiplin İklimi Anketi'nde yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları belirlenmiştir (Tablo 3). Çıkarılan maddelerden sonra faktör yük dağılımını daha net görebilmek için tekrarlanan oblimin rotasyonu sonucunda anketin 10 faktörlü bir yapı olduğu görülmektedir. Bu on faktörlü yapıda öncekinden farklı olarak birleşen diğer faktörlerin de "İletişim" ve "Etkililik" faktörleri olduğu belirlenmiştir. "İletişim" ve "Etkililik" faktörleri birleşmiş hali ile teorik olarak incelendiğinde bu faktörün "ÖDDK'nın Etkililiği" olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür.

Tablo 3.

Okul Disiplin İklimi Anketi Maddelerin Faktör Yükleri ve Korelasyon Katsayıları

Madde No.	Madde Toplam Test Kor.	Faktör Yükleri	Madde No.	Madde Toplam Test Kor.	Faktör Yükleri
ÖDDK'nın Etkililiği			Öğrenme İklimi		
M14	0,7109	0,748	M37	0,7149	0,733
M15	0,7186	0,737	M38	0,7031	0,719
M13	0,7003	0,693	M36	0,7015	0,628
M16	0,7161	0,603	M35	0,6504	0,521
M17	0,7244	0,58	M33	0,5399	0,514
M18	0,6608	0,456	M34	0,5379	0,488
			M32	0,4406	0,446
Hizmetiçi Eğitim			Tutarlılık ve Adalet		
M11	0,7972	0,747	M24	0,7742	-0,553
M10	0,7298	0,707	M22	0,7608	-0,547
M12	0,5983	0,598	M23	0,7372	-0,42
Disiplin Uygulamaları			Okul Güvenliği		
M9	0,7776	0,752	M25	0,7024	-0,753
M8	0,7618	0,73	M26	0,6762	-0,709
M7	0,6499	0,614	M27	0,6375	-0,609
M6	0,6098	0,578			
Devam-Devamsızlık Uygulamaları			Takım Çalışması		
M2	0,6488	0,723	M20	0,6959	0,615
M3	0,6051	0,715	M29	0,5956	0,583
M1	0,5695	0,627	M21	0,5739	0,536
M4	0,6560	0,606	M19	0,663	0,528
M5	0,4224	0,381	M30	0,5716	0,445
			M28	0,5774	0,313
Cezalar ve Yaptırımlar			Öğretimin Yönetimi		
M42	0,7910	-0,863	M47	0,7000	0,748
M41	0,7860	-0,83	M48	0,7140	0,736
M40	0,7373	-0,817	M49	0,6830	0,658
M43	0,6782	-0,663	M50	0,6660	0,65
M39	0,5945	-0,627	M51	0,6579	0,63
			M46	0,6687	0,629
			M45	0,6312	0,553

Tablo 3 incelendiğinde Okul Disiplin İklimi Anketi'nde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .456 ile .669 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Madde- toplam korelasyonları ise pozitif ve oldukça yüksektir. Bu ölçütler maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda Okul Disiplin İklimi Anketi'nin özdeğeri 1'den büyük olan % 17,728'lik özdeğer ile toplam varyansın % 66.9'unu açıkladığı görülmüştür. Bu anket altında yer alan 49 madde birlikte okul disiplin iklimini ölçmektedir.

Geçerlilik çalışmalarının yanı sıra Okul Disiplin İklimi Anketi'nin güvenilirliğini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar sonucunda; Devam-Devamsızlık Uygulamaları faktörü için Cronbach's Alpha değeri .79; Disiplin Uygulamaları faktörü için .85, ÖDDK'nın Etkililiği faktörü için .89, Takım Çalışması faktörü için .83, Tutarlılık ve Adalet faktörü için .91, Hizmetiçi Eğitim faktörü için .84, Öğrenme İklimi faktörü için .85, Ceza ve Yaptırımlar faktörü için .88, Okul Güvenliği faktörü için .84 ve Öğretimin Yönetimi faktörü için .88 olarak hesaplanmıştır. Anketin geneline yönelik Cronbach's Alpha değeri ise .96 olarak bulunmuştur. Bu değerler ise anketin her faktörünün oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları doğrultusunda 10 faktörden oluşan Okul Disiplin İklimi Anketi'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Ek 3).

II.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olan "Okul Disiplin İklimi Anketi" Mersin Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Mersin Valiliği'nden gerekli izinler (Ek 4) alındıktan sonra kamu ve özel ilköğretim okullarında uygulanmıştır.

Anketler, araştırmacı tarafından kamu ve özel ilköğretim okullarına tek tek gidilerek dağıtılmıştır. Özel ilköğretim okullarında randevu alınarak görüşmeye gidilmiştir. Bu görüşme talebinde iki özel okul anketleri uygulamak istemediklerini belirterek görüşmek istememişlerdir. Gidilen okulların müdürleriyle görüşülüp kendilerine bilgi verilmiş, daha sonra okul müdürünün yönlendirdiği müdür yardımcısıyla ve okul rehber öğretmeniyle görüşülmüştür. Anketin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda rehber öğretmene, rehber öğretmenin olmadığı okullarda müdür yardımcısına gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Öğretmenlere ders aralarında öğretmenler odasında ya da okulun diğer alanlarında gerekli açıklamalar yapılarak anketler verilmiş, kalan anketler de rehber öğretmene ya da müdür yardımcısına bırakılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı anketi hemen yanıtlamayı kabul etmiş ve yanıtlayıp araştırmacıya geri vermiştir. Daha sonra yanıtlayacaklarını belirtenlerin, formu rehber öğretmen ya da ilgili müdür yardımcısına vermeleri istenmiştir. Açıklamalara karşın anketi doldurmak istemeyen öğretmenlere anket verilmemiştir.

Çalışmaya dahil edilen özel okullarda dağıtılan 221 anketten 96 tanesi geri dönmüş, bunlarda 6 tanesi geçersiz sayıldığı için 90 tane anketin verileri değerlendirilmiştir. Kamu ilköğretim okullarından ise dağıtılan 400 anketten 300 tanesi geri dönmüş ve 13 anket geçersiz sayıldığı için 287 anketin verileri kullanılmıştır. Toplam katılımcı sayısı 377'dir.

Toplamda 550 öğretmen anketinden 400'ü dağıtılmış, dağıtılan anketlerin 396'i geri dönmüş, geri dönenlerin 377'si değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınmayan 19 anket, eksik doldurulduğu ya da okunmadan doldurulduğu izlenimini verdiği için elenmiştir. Buna göre geri dönen anketlerin dağıtılanlara oranı % 99, değerlendirilen

anketlerin dağıtılanlara oranı % 95'dir. Geri dönen anket oranları, %80'in altına düşmediği için bu oran araştırma için yeterli bulunmuştur (Balcı, 2001).

II.5. Verilerin Analizi

Anket formlarının toplanmasından sonra veri toplama aracına verilen yanıtların puana dönüştürülmesi için her bir maddenin seçenekleri önem ve gerçekleşme düzeyine göre puanlanmıştır. Beşli ölçekteki dört aralık için $(5-1=4)$ hesaplanan katsayıları $(4/5=0,80)$ ve puanlar Tablo 4'te şu şekilde verilmiştir:

Tablo 4.

Maddelerin Puan Aralıkları

Size Göre Ne Kadar Önemlidir?	Okulunuzda Ne Düzeyde Gerçekleşmektedir?	Puanı	Aralıklar
Hiç önemli değil	Beklenen Düzeyin Çok Altında	1,00	1.00-1.79
Önemli değil	Beklenen Düzeyin Altında	2,00	1.80-2.59
Kısmen önemli	Kısmen Beklenen Düzeyde	3,00	2.60-3.39
Önemli	Beklenen Düzeyde	4,00	3.40-4.19
Çok Önemli	Beklenen Düzeyin Üzerinde	5,00	4.20-5.00

Her bir anket formu araştırmacı tarafından iki kere tam doldurulup doldurulmadığı ve eksiklikleri kontrol edilip gerekli elemeler yapılarak SPSS 11.5 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programına tanımlanarak kaydedilmiştir.

Anketin son şekli verildikten sonra toplanan veriler üzerinden geçerlilik güvenilirlik çalışması için faktör analizlerine bakılmıştır. Yapılan çalışmada tüm anketlerden toplanan puanlardan elde edilen iç tutarlılık kat sayısı 0,9615 olmak üzere çok yüksek çıkmıştır. Ayrıca oluşturulan alt boyutların iç tutarlılıkları da oldukça yüksek olup

her bir alt boyut tek faktörlü olarak kendi içerisinde toplam puan verebilmektedir. Bu bağlamda 10 bileşenli bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Araştırmamızda verileri öğretmen görüşlerini okul türü ve branş değişkeni açısından karşılaştırmak için bağımlı ve bağımsız t-testleri uygulanmıştır.

III. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde Mersin merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşleri ile ilgili toplanan veriler üzerindeki çözümlenmelerden elde edilen bulgular ve yorumlarına araştırma soruları izlenerek yer verilmektedir.

III.1. Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Araştırmanın birinci alt probleminde kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların önem düzeyine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 5 de yer almaktadır.

Tablo 5.

Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların “Önem Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar

BOYUTLAR	Okul Türü	N	\bar{X}	s	t	p
DEVAM-DEVAMSIZLIK UYGULAMALARI	Özel	90	23,6617	1,92148	2,55	,011*
	Kamu	287	22,9581	2,38608		
DİSİPLİN UYGULAMALARI	Özel	90	19,1	1,55101	3,66	,000*
	Kamu	287	18,2067	2,14827		
HİZMETİÇİ EĞİTİM	Özel	90	13,1913	1,84133	1,67	,100
	Kamu	287	12,8229	1,81899		
ÖDDK'nın ETKİLİLİĞİ	Özel	90	27,8111	2,69371	3,1	,002*
	Kamu	287	26,7208	2,97304		
TAKIM ÇALIŞMASI	Özel	90	28,4506	2,33473	2,56	,011*
	Kamu	287	27,6903	2,50086		
TUTARLILIK ve ADALET	Özel	90	14,5556	1,10271	3,35	,001*
	Kamu	287	13,961	1,56453		
OKUL GÜVENLİĞİ	Özel	90	14,8333	0,5028	3,32	,001*
	Kamu	287	14,4227	1,13992		
ÖĞRENME İKLİMİ	Özel	90	31,9624	2,94622	1,59	0,110
	Kamu	287	31,3485	3,26241		
CEZA ve YAPTIRIMLAR	Özel	90	23,2562	2,44518	1,78	0,080
	Kamu	287	22,7269	2,47224		
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	Özel	90	33,8303	2,00291	3,43	,001*
	Kamu	287	32,7386	2,80512		
TOPLAM	Özel	90	230,652	14,462	3,49	,001*
	Kamu	287	223,597	17,3954		

Bu analizlere göre devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık ve adalet, okul güvenliği ve öğretimin yönetimi boyutlarında kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Fark çıkan boyutlara ilişkin grup ortalamaları incelendiğinde bu durumun, özel okul öğretmenlerinin bu boyutlarda yer alan maddeleri daha önemli olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kamu ve özel ilköğretim okuluna yönelik karşılaştırmaları içeren çalışmalar bulunmamakla birlikte Sarpkaya'nın (2005) genel lise, fen lisesi, endüstri meslek lisesi ve imam-hatip lisesi okul türlerinin üzerinde yaptığı çalışmasının bulgularından yararlanılabilir. Sarpkaya'nın (2005) araştırmasında; öğretmenlerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinin belirtmiş olduğu okullara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bektaş'ın (2007) "Okul Güvenliği" konusunda yaptığı çalışmasında da okul güvenliğinin alt boyutlarının önem düzeyine ilişkin kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Bektaş'ın bulgusunun çalışmanın okul güvenliği boyutunda okul türlerine göre ortaya çıkan farkı destekler niteliktedir. Okul türünün öğretmenlerin çeşitli okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların önemine yönelik görüşleri arasında farka neden olabilen bir değişken olduğu söylenebilir.

Hizmetçi eğitim, öğrenme iklimi ve ceza-yaptırımlar, boyutlarında ise kamu ve özel ilköğretim okullarından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre hizmetçi eğitimin diğer alt boyutlara oranla daha az önemli bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hizmetçi eğitimin yeterliliğine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mevcut hizmetçi eğitim uygulamalarını etkili bulmadığı görülmektedir (Aydoğan, 2002; Kocabaş, 1993;

Uçar ve İpek 2006). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmaması bu sonucu etkiliyor olabilir.

III.2. Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Mersin merkezdeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini karşılaştırmak üzere yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 6 de yer almaktadır.

Tablo 6.

Mersin Merkezdeki Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında “Gerçekleşme Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Gerçekleşme düzeyine ilişkin	Okul Türü	N	\bar{X}	s	t	P
DEVAM-DEVAMSILIK UYGULAMALARI	Özel	90	20,9224	0,35077	9,598	,000*
	Kamu	287	16,9633	0,20311		
DİSİPLİN UYGULAMALARI	Özel	90	14,3282	0,38217	6,153	,000*
	Kamu	287	11,8865	0,18718		
HİZMETİÇİ EĞİTİM	Özel	90	11,2438	0,28198	8,608	,000*
	Kamu	287	8,5832	0,14881		
ÖDDK'nın ETKİLİLİĞİ	Özel	90	23,1523	0,49885	8,227	,000*
	Kamu	287	18,287	0,29189		
TAKIM ÇALIŞMASI	Özel	90	22,8926	0,47279	9,072	,000*
	Kamu	287	17,7873	0,27807		
TUTARLILIK ve ADALET	Özel	90	11,6963	0,2814	5,705	,000*
	Kamu	287	9,8636	0,15675		
OKUL GÜVENLİĞİ	Özel	90	12,6889	0,25851	8,788	,000*
	Kamu	287	9,9579	0,15396		
ÖĞRENME İKLİMİ	Özel	90	26,6961	0,54585	7,947	,000*
	Kamu	287	21,6276	0,31343		
CEZA ve YAPTIRIMLAR	Özel	90	18,8748	0,36553	7,962	,000*
	Kamu	287	15,1251	0,23747		
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	Özel	90	28,3028	0,50902	8,618	,000*
	Kamu	287	23,325	0,28131		
TOPLAM	Özel	90	190,798	3,28409	10,215	,000*
	Kamu	287	153,407	1,77251		

Analiz sonuçları incelendiğinde tüm boyutlarda gerçekleşme düzeyine ilişkin özel ve kamu okullarında çalışan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu gözlenmektedir ($p < .05$). Daha önce yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Sarpkaya'nın (2005) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Sarpkaya (2005) bu çalışmasında öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeylerinin, genel lise, fen lisesi, endüstri meslek lisesi ve imam-hatip lisesi okullarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmaktadır. Ayrıca; Bektaş'ın (2007), yapmış olduğu çalışmada da kamu ve özel ilköğretim okullarının okul güvenliğinin gerçekleşme düzeyinde anlamlı bir farklılık çıkması çalışma bulgularında yer alan okul güvenliği boyutu ile paralellik göstermektedir.

Kamu ve özel ilköğretim okulları ile ilişkili olarak birinci ve ikinci alt probleme ilişkin bulguları birlikte değerlendirebiliriz. Araştırma bulgularında kamu ve özel ilköğretimde çalışan öğretmenlerin devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık/adalet, okul güvenliği ve öğretimin yönetimi boyutların önem düzeyine ilişkin görüşleri farklılaşırken hizmetçi eğitim, öğrenme iklimi ve ceza-yaptırımlar boyutlarında görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlerin hizmetçi eğitim, öğrenme iklimi, ceza ve yaptırımların önemi konusundaki görüşleri arasında bir fark olmadığına ilişkin temel neden her iki kurumun da bu konuları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yönetmelikler çerçevesinde değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir (Şahin, 2006).

Kamu ve özel okullar arasında yapısal farklılıkların yer aldığı dikkatimizi çekmektedir. Bu farklılığın temel nedeni ise özel okulların kamu okullarına göre daha özerk kuruluşlar olması olarak değerlendirilebilir (İlgar, 2007). Kendi yönetici ve öğretmenlerini seçme hakkına sahip olan özel okullar; öğrenci sayısının azlığı, fiziksel

ortamın uygunluğu, sosyal faaliyet alanlarının genişliği, dünyadaki eğitimsel gelişmelerin takip edilmesi, rehberlik ve danışma hizmetleri ve personeli için gerekli eğitimi aldirabilme olanakları açılardan kamu okullarından farklılık göstermektedir (Yılmaz, 2007; İlgar, 2007; Şahin, 2006; Kollu, 2006).

Kamu okullarının kısıtlı imkânları ve öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenilerek başarısını artırıcı ve başarısızlıklarını giderici önlem ve uygulamaların hayata geçirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Özel okullarda bir rehber öğretmene 100-150 öğrenci düşerken kamu okullarında bu sayı 1500-2000 öğrenciye çıkmaktadır (Bura Eğitim Çalışma Grubu, 2007). Benzer şekilde uluslararası literatürde de özel ve kamu okullarının yapısal farklılıklarının disiplin uygulamalarında etkili olabildiği belirtilmektedir. Özel okullar kamu okullarından disiplin ve öğrenci davranışları bakımından da farklılık göstermektedir (Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982). Dolayısıyla, okul büyüklüğünün okul disiplininde etkili olması (Cotton, 1996; Darling-Hammond, Ross ve Milliken, 2006) ve yukarıda sözü edilen farklılıklar da göz önünde bulundurulduğunda özel okulların disiplin uygulamaları konusunda kamu okullarından farklılaşması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir.

III.3. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların “önem düzeyine” ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 7 da yer almaktadır.

Tablo 7.

İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların “Önem Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

BOYUTLAR	Okul Türü	N	\bar{X}	s	t	P
DEVAM-DEVAMSILIK UYGULAMALARI	Branş Öğretmeni	221	23,0598	2,3134	-0,67	,510
	Sınıf Öğretmeni	156	23,2199	2,28751		
DİSİPLİN UYGULAMALARI	Branş Öğretmeni	221	18,6704	1,90501	2,842	,005*
	Sınıf Öğretmeni	156	18,0652	2,20964		
HİZMETİÇİ EĞİTİM	Branş Öğretmeni	221	13,0274	1,73104	1,475	,140
	Sınıf Öğretmeni	156	12,7457	1,95243		
ÖDDK'nın ETKİLİLİĞİ	Branş Öğretmeni	221	27,1703	2,77351	1,489	,140
	Sınıf Öğretmeni	156	26,713	3,15589		
TAKIM ÇALIŞMASI	Branş Öğretmeni	221	28,0559	2,29687	1,719	,090
	Sınıf Öğretmeni	156	27,6111	2,70571		
TUTARLILIK ve ADALET	Branş Öğretmeni	221	14,1634	1,40795	0,939	,350
	Sınıf Öğretmeni	156	14,0173	1,59524		
OKUL GÜVENLİĞİ	Branş Öğretmeni	221	14,6154	0,87466	2,115	,035*
	Sınıf Öğretmeni	156	14,3867	1,22499		
ÖĞRENME İKLİMİ	Branş Öğretmeni	221	31,391	3,20213	-0,75	,450
	Sınıf Öğretmeni	156	31,6425	3,19351		
CEZA ve YAPTIRIMLAR	Branş Öğretmeni	221	23,0792	2,42988	2,121	,035*
	Sınıf Öğretmeni	156	22,5332	2,50564		
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	Branş Öğretmeni	221	33,0995	2,49346	0,867	,390
	Sınıf Öğretmeni	156	32,8571	2,91377		
TOPLAM	Branş Öğretmeni	221	226,332	16,095	1,432	,150
	Sınıf Öğretmeni	156	223,792	18,1371		

Bulgulara göre disiplin uygulamaları, okul güvenliği ve ceza-yaptırımlar, boyutlarının önem düzeyine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu üç boyuta ilişkin ortalamalar incelendiği zaman branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla disiplin uygulamalarını daha yüksek düzeyde önemli buldukları görülmektedir. Geyin (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul güvenliğinin, güvenlik önlemleri alt boyutunda öğretmen görüşlerinin branşlara (Fen-Matematik grubu, Sosyal grubu, Sanat eğitimi, Yabancı dil, Beden eğitimi ve Diğer) göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu bulgular, çalışmada ulaşılan okul güvenliğinde branşlara göre görüş farklılığı sonucunu destekler niteliktedir.

Devam-devamsızlık uygulamaları, hizmetiçi eğitim, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık/adalet, öğrenme iklimi ve öğretimin yönetimi konularının önemi açısından ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgu, Sarpkaya'nın (2005) çalışmasında öğretmenlerin branşlara (Fizik-Kimya-Biyoloji grubu, Edebiyat-Türkçe, Tarih-Coğrafya- Sanat Tarihi, Matematik, Yabancı Dil ve Meslek Dersleri) göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca, Barış'ın (2002) yapmış olduğu çalışmada okulda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında kademe (sınıf-branş) değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu da bu çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

III.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Mersin merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların kendi okullarında “gerçekleşme düzeyine” ilişkin görüşleri arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 8 de yer almaktadır.

Tablo 8.

Mersin Merkezdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında “Gerçekleşme Düzeyine” İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

BOYUTLAR	Okul Türü	N	\bar{X}	s	t	P
DEVAM-DEVAMSILIK UYGULAMALARI	Branş Öğretmeni	221	18,0533	3,86665	0,879	,380
	Sınıf Öğretmeni	156	17,7032	3,7201		
DİSİPLİN UYGULAMALARI	Branş Öğretmeni	221	12,4826	3,51762	0,089	,930
	Sınıf Öğretmeni	156	12,4507	3,34274		
HİZMETİÇİ EĞİTİM	Branş Öğretmeni	221	9,1742	2,84845	-0,37	,720
	Sınıf Öğretmeni	156	9,2809	2,72809		
ÖDDK'nın ETKİLİLİĞİ	Branş Öğretmeni	221	19,2922	5,54313	-0,68	,500
	Sınıf Öğretmeni	156	19,6698	4,97461		
TAKIM ÇALIŞMASI	Branş Öğretmeni	221	18,9233	5,25936	-0,37	,710
	Sınıf Öğretmeni	156	19,1233	4,97348		
TUTARLILIK ve ADALET	Branş Öğretmeni	221	10,167	2,84963	-1,12	,260
	Sınıf Öğretmeni	156	10,4912	2,64577		
OKUL GÜVENLİĞİ	Branş Öğretmeni	221	10,5632	2,8858	-0,38	,700
	Sınıf Öğretmeni	156	10,676	2,73412		
ÖĞRENME İKLİMİ	Branş Öğretmeni	221	22,5487	5,66154	-1,17	,240
	Sınıf Öğretmeni	156	23,2469	5,7441		
CEZA ve YAPTIRIMLAR	Branş Öğretmeni	221	15,8125	4,33975	-1,14	,250
	Sınıf Öğretmeni	156	16,3146	4,01267		
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	Branş Öğretmeni	221	24,1911	5,20913	-1,43	,150
	Sınıf Öğretmeni	156	24,9699	5,2324		
TOPLAM	Branş Öğretmeni	221	161,208	34,9218	-0,76	,450
	Sınıf Öğretmeni	156	163,927	33,224		

Bulgulara bakıldığı zaman tüm boyutlarda ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmektedir ($p>.05$).

Demirtaş'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da sınıf ve branş öğretmenlerinin okul güvenliğinin gerçekleşmesi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu okul güvenliği alt boyutuna ilişkin sınıf ve branş

öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenleri ile ilişkili olarak üçüncü ve dördüncü alt probleme ilişkin bulgular birlikte değerlendirilebilir. Araştırma bulgularına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan disiplin uygulamaları, okul güvenliği ve ceza-yaptırımlar konularının önem düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiği zaman sınıf öğretmenlerinin; öğrencileri daha fazla tanınması, bireysel özelliklerini bilmesi, bir sınıfın tüm derslerine girmesi, onlarla etkili iletişime geçmesi (Gürkan, 2006; Tök, 2003), okula daha fazla bağlılık göstermesi (Kartal, 2003), sınıf yönetimi açısından alan değişkeni bazında niteliklerinin daha iyi olması (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008), takım çalışmasına daha yatkın olması (Ceylan, 2006) bakımlarından branş öğretmenlerinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Tüm bu farklılıklar okul disiplin politikalarında sınıf ve branş öğretmenleri arasında yukarıda belirtilen üç alt boyuta ilişkin görüş farkı olmasını açıklayabilir.

Farklılıkların yanı sıra devam-devamsızlık uygulamaları, hizmetiçi eğitim, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık ve adalet, öğrenme iklimi ve öğretimin yönetimi alt boyutlarının önem düzeyine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinde fark çıkmamaktadır. Aynı durum sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarının gerçekleşme düzeyine ilişkin de karşımıza çıkmakta, tüm boyutlarda, öğretmen görüşleri arasında bir fark çıkmamaktadır. İlgili alanyazında sınıf ve branş öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyaçlarına ilişkin olarak belirttikleri görüşlerinin farklı olmaması (Kızılkaya, 2006) ve sınıf yönetiminde önleyici,

destekleyici ve düzeltici disiplin türlerini kullanma konusunda benzer tutum sergilemesi (Battal, 2007) çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

III.5. İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri ile Bu Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Mersin merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyi ile önem düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki farka ilişkin bağımlı gruplar için t testi sonuçları Tablo 9 de yer almaktadır.

Tablo 9.

Mersin Merkezdeki İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Disiplin Politikalarında Yer Alan Çeşitli Uygulamaların Kendi Okullarında Gerçekleşme Düzeyine ile Önem Düzeyine İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

BOYUTLAR		N	\bar{X}	s	t	P
DEVAM-DEVAMSILIK UYGULAMALARI	Önem Düzeyi	377	23,13	2,30	195	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	17,91	3,81		
DİSİPLİN UYGULAMALARI	Önem Düzeyi	377	18,42	2,06	174	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	12,47	3,44		
HİZMETİÇİ EĞİTİM	Önem Düzeyi	377	12,91	1,83	137	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	9,22	2,80		
ÖDDK'nın ETKİLİLİĞİ	Önem Düzeyi	377	26,98	2,94	178	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	19,45	5,31		
TAKIM ÇALIŞMASI	Önem Düzeyi	377	27,87	2,48	218	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	19,01	5,14		
TUTARLILIK ve ADALET	Önem Düzeyi	377	14,10	1,49	184	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	10,30	2,77		
OKUL GÜVENLİĞİ	Önem Düzeyi	377	14,52	1,04	271	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	10,61	2,82		
ÖĞRENME İKLİMİ	Önem Düzeyi	377	31,50	3,20	191	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	22,84	5,70		
CEZA ve YAPTIRIMLAR	Önem Düzeyi	377	22,85	2,47	179	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	16,02	4,21		
ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ	Önem Düzeyi	377	33,00	2,67	240	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	24,51	5,23		
TOPLAM	Önem Düzeyi	377	225,28	16,99	257	,000
	Gerçekleşme Düzeyi	377	162,33	34,21		

İlköğretim öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların önem düzeyi ile bu uygulamaların kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Önem düzeyine ilişkin ortalama değerlerinin gerçekleşme düzeyinden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Buradan çıkan sonuçlara göre disiplin uygulamaları öğretmenler tarafından önemli bulunmasına karşın bu uygulamaların gerçekleşme düzeyinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu bulgu Okul Disiplin İklimi Anketi'ni geliştiren Grossnickle, Bialk ve Panagiotaros (1993) tarafından yürütülen alan çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Çıkan farklılıktan dolayı disiplin iklimi anketinde yer alan tüm boyutlar ve maddelerin içerdiği konulara okul disiplin politikalarında öncelik verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İlköğretim okullarındaki disiplin uygulamaları mevcut MEB mevzuatına yönelik yürütülmektedir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2003) yer alan Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Okul Gelişim Yönetimi gibi maddeler kısmen okul disiplin uygulamalarında yol gösterici olurken, okulların kendilerine has disiplin politikalarını geliştirme çalışmalarına yönelik kaynak alınabilecek bakanlık düzeyinde kurumsal düzenlemelere ihtiyaç görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre okullarda disiplin uygulamalarının yetersiz kalmasının bir nedeni, okulların kendilerine has disiplin politikalarını geliştirmeleri için yol gösterici bir kurumsal beklentinin bulunmamasından da kaynaklanıyor olabilir.

IV. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler yer almaktadır.

IV.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin disiplin problemleri ile ilgili olarak sıkıntılarının olduğunu sık sık dile getirmeleri, öğrencilerin davranış problemlerinin geçmiş yıllara oranla farklılaşması ve disiplin sorunlarında meydana gelen artış gibi pek çok neden okul disiplin anlayışının araştırılmasını önemli hale getirmiştir. Alanyazında daha çok sınıf düzeyinde ve öğrenci davranışlarını temel alan araştırmalara rastlanılmaktadır. Okulu bir bütün olarak ele alan ve okul disiplin politikalarını inceleyen çalışmaların sınırlı olması bu araştırmayı yönlendiren bir ihtiyaç olmuştur.

Öğrenci sayıları, maddi olanakları ve okulların fiziksel yapıları gibi birçok konuda farklılıklar gösteriyor olması açısından çalışma özel ve kamu ilköğretim okullarındaki durumu tespit edebilmek için öğretmenlerin okul disiplin politikalarındaki çeşitli uygulamaların önem düzeyi ve bu uygulamaların gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini temel almaktadır. Öğretmenlerin okullardaki disiplin anlayışına yönelik görüşleri yaş, branş ve okul türü gibi değişkenler tarafından etkilenebilmektedir (Tök, 2003). Aynı sınıf ile bir arada olabilme süreleri, veliler ile ilişkileri ve farklı yaş gruplarından öğrenciler ile karşılaşma durumları dikkate alındığında sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerini karşılaştırmak da önemli görülmüş ve bu çalışmanın bir diğer değişkenini oluşturmuştur.

Bu temelden hareket ederek Mersin merkezindeki çeşitli kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 377 sınıf ve branş öğretmenin okul disiplin anlayışına ilişkin görüşleri, Okul Disiplin İklimi Anketi (Grossnickle, Bialk ve

Panagiotaros, 1993), anketin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından, aracılığıyla tespit edilmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda anketin devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, hizmetiçi eğitim, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık/adalet, okul güvenliği, öğrenme iklimi, cezalar-yaptırımlar ve öğretimin yönetimi boyutlarından ve 49 maddeden oluştuğu ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu uygulamaların önem düzeyine ilişkin görüş farklılıkları devam-devamsızlık uygulamaları, disiplin uygulamaları, ÖDDK'nın etkililiği, takım çalışması, tutarlılık-adalet, okul güvenliği ve öğretimin yönetimi boyutlarında ortaya çıkarken, hizmetiçi eğitim, öğrenme iklimi ve ceza-yaptırımlar boyutlarında görüş farklılığı tespit edilmemiştir. Disiplin uygulamalarının kendi okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise tüm alt boyutlarda farklılaştığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre özel ilköğretim okullarında disiplin uygulamaları kamu ilköğretim okullarına oranla daha fazla gerçekleşmektedir. Buradan hareketle öğretmen görüşlerine göre özel ilköğretim okullarında disiplin uygulamaları daha dikkatle uygulandığı söylenebilir. Hem uluslar arası hem de ulusal alanyazında bu bulgu ile paralellikler tespit edilmiştir (İlgar, 2007; Yılmaz, 2007; Şahin, 2006; Kollu, 2006; Cotton, 1996; Darling-Hammond, Ross ve Milliken, 2006; Coleman, Hoffer ve Kilgore, 1982). Bu bulgu özel okulların alt yapı, okul büyüklüğü, özerklik ve sosyal olanaklarındaki farklılıklarına dayandırılarak tartışılmıştır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin okul disiplin politikalarında yer alan disiplin uygulamaları, okul güvenliği ve ceza-yaptırımlar boyutlarının önem düzeyinde farklılaştığı

tespit edilmiştir. Fark çıkan üç boyutta da branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla disiplin uygulamalarını daha önemli buldukları anlaşılmaktadır. Önem düzeyine ilişkin diğer boyutlarda ve gerçekleşme düzeyinin tüm boyutlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında benzer düşüncede oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkeni açısından farklılığa yönelik ortaya çıkan sonuçlar öğrenciyi tanıma ve sınıf yönetimi açısından sahip olunan beceri ve deneyimler konularında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden farklılaşması (Ceylan,2006; Gürkan, 2006; Kartal, 2003; Tök, 2003; Yeşilyurt ve Çankaya, 2008;) temelinde açıklanmaya çalışılmıştır. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında fark çıkmayışına yönelik bulgulara ilişkin yorumlar ise öğretmenlerin disiplin yöntemi olarak benzer yaklaşımlara (Battal, 2007; Kızılkaya, 2006) sahip olmalarına bağlanmıştır.

Son olarak öğretmenler okullarda disiplin politikalarında yer alan uygulamaları önemli bulmakta ancak bu uygulamaların gerçekleşme düzeyinin yetersiz kaldığı görüşünü belirtmektedirler. Okullarımızda disiplin uygulamalarının yetersiz kalmasının en temel nedenlerinden biri olarak okulların kendilerine has disiplin planlarının geliştirilmemiş olması ve bu konuda kurumsal düzenlemelerin yetersiz kalması olarak değerlendirilmiştir.. Okulların disiplin politikalarının gerçekleşmesinde yetersiz kalması, okullarımızda eğitim öğretimin yürütülmesinde aksaklıklara neden olabilir. Okullarımıza has geliştirilecek disiplin planlarının, okul disiplin uygulamalarına ilişkin süreçlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

IV.2. Öneriler

IV.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

Türkçeye uyarlaması ve geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılan Okul Disiplin İklimi Anketi, okullarda disiplin uygulamalarının gerçekleşme durumunu tespit etmek için

kullanılabilir. Ayrıca bu anket ile okullarda okul disiplini ile ilgili olarak varolan durum ile gerçekleşmesi gereken durum arasındaki farkın belirlenmesine yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre okul disiplin uygulamaları öğretmenler tarafından önemli bulunmakta ancak öğretmenler ilköğretim okullarında okul disiplinine yönelik yürütülen uygulamaları yeterli bulmamaktadırlar. Bu durumun giderilebilmesi için okullar kendi ortamlarında ne gibi disiplin sorunları yaşadıklarını belirleyerek öğrenci ve veli desteğiyle beraber kendi disiplin politikalarını oluşturabilirler. Bu politikalarını yazılı olarak tüm öğrenci ve velilerin paylaşması ve yapılacak yenileme çalışmalarında ise okulun tüm katılımcılarının izleme çalışmalarında etkin desteğinin alınmasına çalışılabilir.

Ayrıca okullarda disiplin problemleri ile ilgilenmek için var olan rehberlik servisine benzer bir yapıda akademisyenlerin de yer alabileceği uzman bir kadrodan oluşan disiplin ile ilgili bir birim oluşturulabilir.

Bulgulara göre öğretmenler hizmetiçi eğitimin önemli olduğu ancak var olan hizmetiçi eğitim programlarının yetersiz kaldığı görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu nedenle disiplin ve sınıf yönetimini temel alan hizmetiçi eğitim kurslarının tekrar gözden geçirilmesi ve yeni hizmetiçi kurslarının yönetici, öğretmen ve diğer okul çalışanlarının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca araştırma bulguları MEB tarafından yenilenen ilköğretim programları çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin değişen bu eğitim-öğretim programları çerçevesinde öğrenci davranışları konusunda yetersiz kaldıkları ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Bunun yanı sıra okulların disiplin uygulamaları ile ilgili olarak neler yapılması gerektiğini bilmemesi, çalışma bulgularında da ortaya çıkan, okul disiplin uygulamalarının yeterince gerçekleşmesine kaynaklık ediyor olabilir. Okullara rehber olması amacı ile

öncelikli olarak MEB tarafından okullarımız için genel bir disiplin politikası geliştirilebilir. Daha sonra oluşturulan bu disiplin politikası temel alınarak okullar da kendilerine has disiplin planı geliştirebilirler.

IV.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

Bu çalışmanın örnekleme açısından Mersin ili merkez ilçelerle sınırlı tutulması, elde edilen bulguların genellenmesinde doğal olarak sınırlılık oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okul disiplinine yönelik yapılacak çalışmaların farklı örnekleme grupları ile çalışılması, konu ile ilgili daha kapsamlı bulgulara ulaşılmasını ve böylece bulguların daha geniş bir evrene genellenmesinde fayda sağlayacaktır.

Aynı zamanda, bu çalışmada okullarda okul disiplini sadece öğretmenlerinin bakış açısıyla incelenmiş; yönetici, öğrenci ve veli görüşleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu anlamda, ileride bu konu ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda, öğretmenlerin yanı sıra, yönetici, öğrenci ve velilerin bu konudaki görüşlerinin de dahil edileceği daha geniş bir örnekleme ile yapılması, bulguların farklı açılardan değerlendirilmesi olanağını sağlayacaktır. Diğer yandan, okul disiplin anlayışına yönelik öğretmen, yönetici, öğrenci veya veli görüşleri arasında fark olup olmadığının anlaşılması için karşılaştırılmalı çalışmalar da yapılabilir.

Bulgulara göre özel okullarda araştırma kapsamında yer alan okul disiplin uygulamalarının kamu okullarına oranla daha fazla gerçekleşmesi söz konusudur. Bu durum özel okulların yapısal özelliklerinden ve dünyadaki eğitimsel gelişmeleri daha yakından takip edebilme özelliklerinden kaynaklanabilir. Her ne kadar koşulları farklı olsa da özel okulların disiplin ile ilgili varsa özgün uygulamaları daha detaylı bir çalışma ile ortaya çıkarılabilir.

Diğer yandan, bu araştırma, ilköğretim kademesi ile sınırlandırılmış, diğer öğretim kademeleri olan ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları araştırmaya dahil edilmemiştir. Okul disiplinine yönelik yapılacak çalışmalarda farklı yapı, amaç ve örgütsel kültüre sahip olduğu varsayılan diğer öğretim kademelerinin dikkate alınması, okul disiplinine yönelik daha bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılacaktır.

Bununla birlikte, daha sonraki çalışmalarda, okul disiplini devamsızlık, okul güvenliği ve hizmetiçi eğitim alt boyutlarının neden diğer alt boyutlara oranla daha ön plana çıktığı araştırılabilir. Ayrıca bu çalışmada Türkçeye kazandırılan Okul Disiplin İklimi Anketi tekrarlanacak çalışmalar ile zaman içinde okul disiplini ile ilgili hangi boyutların öncelikli alan oluşturduğunu tespit etmeye yardımcı olabilir.

Ayrıca, bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Okul disiplini konu alan benzer çalışmalarda nitel araştırma yönteminin kullanılması, okul disiplinine yönelik olayların ve olguların daha yakından izlenmesi; karmaşık ve iç içe geçmiş değişkenlerin belirlenmesi ve derinlemesine betimlenmesine olanak sağlayacaktır.

İlköğretim okullarının kendilerine has ilan edilmiş ve okul paydaşları ile paylaşılan disiplin politikalarına sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Bu çalışmada tanımlanan okul disiplin bileşenleri çerçevesinde okul temelli çalışmalar yürütülerek okulların kendi disiplin politikalarını nasıl geliştirilebilecekleri konusunda uygulamalı örnekler oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, A. T. (2000). The status of school discipline and violence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(140).
- Aile Araştırma Kurumu. (1996). *Türk ailesinde adölesanların sorunları ve bunlara ilişkin politikaları*, Erişim tarihi: 24 Aralık 2008, <http://www.aile.gov.tr/arastirmal3.html>
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Aslanargün, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-134.
- Atkinson, J. (1989). Responding to Elton: A whole school approach. *Support for Learning*, 4, 242-248.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde yöntem, teknik ve ilkeler* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balson, M. (1988). *Understanding classroom behaviour*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Ban, J. R. (1994). A lesson plan approach for dealing with school discipline. *Clearing House*, 67(5), 257-261.

Barış, B. (2002). *İlköğretim okullarında uygulanan davranış yönetim stratejilerinin okul geliştirme sürecine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bektaş, T. (2007). *İlköğretim okullarında okullarında öğrenci güvenliği: Büyükçeşme ilçesi örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Benshoff, J. M., ve Poidevant, J. M. (1994). School discipline programs: Issues and implications for school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 28(3), 163-169.

- Bhering, E. (2002). Teachers' and Parents' Perceptions of Parent Involvement in Brazilian Early Years and Primary Education. *International Journal of Early Years Education, 10(3)*, 227-241.
- Bielous, G. A. (1994). Five worst disciplinary mistakes (and how to avoid them). *Supervision, 55(4)*.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E., ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1992). *Eğitim Psikolojisi* (8. baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Brown, N. R., Oke, F. E. ve Brown, D. P. (1982). *Curriculum and instruction*. London: Mac Millan.
- Brown, W. E., ve Payne L. T. (2001). Discipline in-service training in the public schools: Teacher responses and a proposed model. *Education, 108(4)*, 511-515.
- Bruce J., Victoria, W., ve Murray, O. (1994). Teachers' views on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education, 24(2)*, 261-276.
- Bucher, K. T., ve Manning, M. L. (2003). Challenges and suggestions for safe schools. *The Clearing House, 76(3)*, 160-164.
- Bucher, K. T., ve Manning, M. L. (2005). Creating safe schools. *The Clearing House, 79(1)*, 55-60.
- Bulach, C. R., Malone, B. ve Casteman, M. (1994). The relationship of School Climate to the Implementation of School Reform. *Ers Spectrum, 12 (4)*, 3-8.
- Bura Eğitim Çalışma Grubu, (2007). *Yeni Ortaöğretime Geçiş Modeli'nin Değerlendirilmesi*. Erişim tarihi: 3 Ocak 2008, <http://www.bura.org.tr/BURAEgitimcalismaGrubuOKSRaporu29Eylul.pdf>.

- Canter, L. (1982). Assertive discipline - more than names on the board and marbles in a jar. *Phi Delta Kappan*, 71(1), 57-61.
- Caulfield, S. L. (2000). Creating peaceable schools. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 567(1), 170–186.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 8-24.
- Ceylan, S. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları (Balıkesir ili Burhaniye örneği)*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Charles, C. (1998). Discipline in schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301.
- Coleman, J., Hoffer, T., ve Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55(2/3), 65–76.
- Collins, M., ve Dowell, M. L. (1998). Discipline & Due Process. *Thrust for Educational Leadership*, 28(2).
- Conte, A. E. (1994). The discipline dilemma: Problems and promises. *Education*, 115(2), 308-314.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. *School Improvement Research Series*, Erişim tarihi, 26 Mart 2007, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html>.
- Çakmak, G. (2008). *İlköğretim okullarındaki bazı kurulların etkililiği üzerine bir inceleme*. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Çapur, Ç. O. (2006). *Çalışan ilköğretim öğrencilerinin eğitim beklentileri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Darling-Hammond, L., Ross, P., ve Milliken, M. (2006). High school size, organization, and content: What matters for student success? Brookings Papers on Educational Policy: 2006/2007.
- Demirtaş, İ. Y. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin rol beklentileri*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dönmez, B. ve Güven M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görev algıları. *Çağdaş Eğitim*, 304, 17-26.
- Duke, D. L. (1980). Making school discipline policy in the eighties: Options, illusions, and dreams. *Contemporary Education*, 52(1), 24-29.
- Duncan, J. K. (2001). Social aspects of instructional management. *Theory Into Practice*, 19(1), 32-37.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fields, L. (2004). Handling student fights. *Clearing House*, 77(3), 108-110.

- Freeman, S. M. (2007). Upholding students' due process rights: why students are in need of better representation at, and alternatives to, school suspension hearings. *Family Court Review*, 45(4), 638–656.
- Furtwengler, W. J., ve Konnert. W. (1982). *Improving school discipline: An administrator's guide*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gaustad, J. (1992). School discipline. (ERIC Digest, Number 78 ED 350 727).
- Gerald, L. S., ve Lucas, J. (1994). Disciplinary counseling in higher education: A neglected challenge. *Journal of Counseling & Development*, 72, 234-238.
- Geyin, Ç. (2007). *Genel liselerde okul güvenliği algılarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gottfredson, D.G. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder, in strategies to reduce student misbehavior. Oliver C. M.(Ed.), Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement
- Gökhan, S. (2007). *İlköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve veli beklentileri üzerine nitel bir araştırma (İstanbul ili anadolu yakası örneği)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Grona, B. (2000). School discipline: What process is due? What process is deserved?. *American Journal of Criminal Law*. 27(2), 233-248.
- Grossnickle, D. R., Bialk, T. J., ve Panagiotaros, B. C., (1993). The school discipline climate survey: Toward a safe, orderly learning environment, *NASSP Bulletin*, 77(556), 60-67.

- Günay, Y. (2005). *Adana, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Günkan, H. E. (2007). *Ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gürkan, F. B. (2006). *İlköğretim okullarının örgütsel sağlık düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Haris, L., ve diğerleri. (1993). Metropolitan life survey of the American tecaher, 1993: Violence in America's public schools. New York; Louis Haris ve diğerleri.
- Haroun, R., ve O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is. *Educational Review*, 49(3), 237-250.
- Heaviside, S., Rowand, C., Williams, C., ve Farris, E. (1998). *Violence and discipline problems in U.S public schools: 1996-1997*. (Report No.NCES-98-030). Washington, D.C.:National Center for Educational Statistics.
- Hernandez, T. J., ve Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Proffesional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Hirsch, E. J., Lewis-Palmer, T., Sugai, G., ve Schnacker, L. (2004). Using school bus discipline referral data in decision making: Two case studies. *Preventing School Failure*, 48(4), 4-9.
- Hood, S. (1999). Home- School agreements: A true partnership?. *School Leadership and Management*, 19(4), 427-440.

- Hoover, K. H. (1968). *Learning and teaching in the secondary school* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Johnson, B., ve Victoria W. (1994). Teachers' views on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24 (2), 261-276.
- Jones, V. F., ve Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kadel, S. ve diğerleri. (1995). *Reducing school violence: Building a framework for school safety*. Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 391 227).
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167-193.
- Kaliska, P. (2002). *A comprehensive study identifying the most effective classroom management techniques and practices*. Wisconsin-Stout Üniversitesi, Menomonie.
- Kartal, S. (2003). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Kepçeoğlu, M. (1999). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Knight, T. (1991). Democratic schooling: A basis for a school code of behaviour in Classroom Discipline. Lovegrove, M., ve Lews, R. (Ed.), *Classroom discipline*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Kocabaş, İ. (1993). *Teknik öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinlikleri ve yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kollu, S. (2006). *The effects of private schools on public school achievement*. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonomi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köktaş, Ş. K., ve Köktaş, V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, T., ve Kandemir, M. (2006). Okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 7(76), 52-56.
- Kuzgun, Y. (1997). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (5. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Lewis, R., Lovegrove, M.N., ve Burman, E. (1991) Teachers' perceptions of ideal classroom disciplinary practices in: M. Lovegrove & R. Lewis (Eds) *Classroom Discipline*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Mac Neil, A. J. ve Prater, D. (2000). Teacher and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 17(4).
- Manley-Casimir, M. E. (2001). Procedural due process in secondary school discipline. *Theory Into Practice*, 17(4), 314-320.
- McDaniel, T. R. (1994). A back-to-basics approach to classroom discipline. *Clearing House*, 67 (5).
- MEB, (2002). Hizmetiçi Eğitim Planı 2002. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Meyers, K. ve Pawlas, G. (1989). The principal and discipline. Elementary Principal series no.5. (Report No. ISBN-0-87367-441-3). Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim kurumları yönetmeliği. (2003). T. C. Resmi Gazete, 25212, 27 Ağustos 2003.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri yönetmeliği. (2001). T. C. Resmi Gazete, 24376, 17 Nisan 2001.
- Ming-Tak, H. (2007). The relationships between school guidance and discipline: critical contrasts in two Hong Kong secondary schools. *Educational Review*, 59(3), 343–361.
- Mursal, E. (2005). *İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar göstermesine neden olan öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen*

ve öğrenci görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Nathan, J. (2002). Small schools: The benefits of sharing. *Educational Leadership*, 59(5), 71- 75p.

National Association of Elementary School Principals. (1983). Developing a discipline code in your school. Here's how 2, 3. Reston, Virginia: ED 242 000.

National School Safety Center. (2008). *Technical assistance*. Erişim tarihi: 01 Haziran 2008, <http://www.schoolsafety.us/Mission-Statement-p-3.html>

Osler, A. (2000). Children's rights, responsibilities and understanding of school discipline. *Research Papers in Education*, 15(1), 49-67.

Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Paisey, C. ve Paisey, N. J. (2004). Student attendance in an accounting module – reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education*, 13(1), 39-53.

Payne, A. A., Gottfredson, G. D. ve Gottfredson, D. C. (2003). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 749-777.

Pestello, F. (1989) Misbehaviour in high school classrooms, *Youth and Society*, 20, 290-306.

Pestello, F. (1989). Misbehaviour in high school classrooms. *Youth and Society*, 20, 290-306.

- Pressman, R. ve Weinstein, S. (1990). Procedural due process rights in student discipline. (Report No. ISBN-0-912585-05-6). Harvard Uni.
- Prinzie P. ve diğ., (2005). Parent and child personality traits and children's externalizing problem behavior from age 4 to 9 years : A cohort- sequential latent growth curve analysis. *Merrill- Palmer Quarterly*, 51(3), 335-366.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies*, 31(3), 335-345.
- Reeves, D. B. (2008). Improving student attendance. *Educational Leadership*, 65 (8), 90-91.
- Rosen, L. (2005). *School discipline*. California: Corwin Press.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-27.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpdağ, M. (2005). Hizmet içi eğitim ve kalite kavramları. *Çağın Polisi Dergisi*, 44. 33-36.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Satoğlu, E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunları ve başatme yolları*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Scarlett, L. (1997). Do Teachers and Students Agree in Their Perception of What School Discipline is? *Educational Review*; 49 (3), 237-251.

Schimmel D. M. (2003). Collaborative rule-making And citizenship education: An antidote to the Undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education* 31(3).

Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*. 100(5), 267-275.

Skiba, R. ve Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66-73.

Squelch, J. (2006). Back to School for parents: implementing responsible parenting agreements and orders in Western Australia. *Education and the Law*, 18(4), 247-266

Stephens, R. D. (1996). 40 ways to safer schools. *Education Digest*, 62(1).

Sue, T. (1996). The missing link: Students discuss school discipline. *Focus on Exceptional Children*, 29(3), 1-12.

Şahin, B. (2006). *Mersin ili merkezindeki devlet ve özel ilköğretim okullarındaki ingilizce öğretmenlerinin öğretim etkinliği içerisinde dramayı kullanma düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59.

- Taşdan, Ş. (2007). *Ortaöğretim okullarında takım çalışması (Bolu ili örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışma servisinden beklentiler üzerine bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tekin, S. ve Ayas, A. (2008). Kimya öğretmenleri için geliştirilen bir hizmetiçi eğitim kursunun değerlendirilmesi: Trabzon örneği. *Milli Eğitim*, 178, 65-79.
- Tomal, D. R. (1998). A five-styles teacher discipline model. Annual Meeting of The Midwestern Educational Research Association, Chicago, Illinois. October 14-17, 1998.
- Tök, A. (2003). Sınıf disiplini sağlamada sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştırılması. *Eğitim Dergisi*. Erişim tarihi: 14 Nisan 2007, http://egitirim.inonu.edu.tr/Aysegul_disiplin.html.
- Tulley, M. ve Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *Journal of Educational Research*, 88(3), 164–171.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Warren J. S. ve diğerleri, (2006). School-wide positive behavior support: addressing behavior problems that impede student learning. *Educational Psychological Review*, 18, 187-198.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107.

- Welsh, W. N., Stokes, R. ve Greene, J. R. (2000). A macro-level model of school disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 243–283.
- Wilkins, J. (2008). School characteristics that influence student attendance: Experiences of students in a school avoidance program. *High School Journal*, 91(3), 12-24.
- Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline and classroom management problem: Methods and models for today's teachers*. New York: John Wiley & Sons.
- Wolfgang, C. H. ve Kelsay, K. L. (1995). Discipline and the social studies classroom, grades K-12. *Social Studies*; 86(4), 175-182.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. M. (1998). Okul aile işbirliğine ilişkin bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (7), 98-115.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EK 1.

Re: ::School Discipline Climate Questionnaire-Turkey:: - Yahoo! Mail

Sayfa 1 / 1



Re: ::School Discipline Climate Questionnaire-Turkey::

Monday, July 6, 2009 3:12 PM

From: "DGrossnick@aol.com" <DGrossnick@aol.com>

To: duygu_ozen@yahoo.com

Yes, you may use the instrument for research.

I based the instrument mainly on my NASSP books, Discipline in School and classroom.

No, is the answer to all other inquiries you made, no digital, no studies etc.

All the best

DRG

An Excellent Credit Score is 750. See Yours in Just 2 Easy Steps!

EK 2.

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada “İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri” araştırılmaktadır. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel nitelikli çalışmalar için kullanılacak olup topluca değerlendirileceğinden, isminizi yazmanıza gerek yoktur. Yapılacak bilimsel çalışmalara katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

**Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi,
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni – Duygu ÖZEN KILIÇ**

1.Cinsiyetiniz 1. () Kadın 2. () Erkek	4.Yaşınız : -----	6.Öğrenci Davranışları Denetleme Kurulunda Görev Aldınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır
2.Öğretmenlik mesleğinde geçen süreniz : -----		7. Okul Türü 1. () Özel 2. () Kamu
3. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz : -----	5. Branşınız : -----	

SOL TARAFTA YER ALAN SÜTUNDA OKULLARDAKİ ÇEŞİTLİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ÖNEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİZİ ÖĞRENMEK AMAÇLANMAKTADIR. SAĞ TARAFTA BULUNAN SÜTUN DA İŞE SİZDEN OKULUNUZDA VAR OLAN DURUMU DEĞERLENDİRMENİZ İSTENMEKTEDİR. LÜTFEN SİZE EN UYGUN SEÇENEĞİ (X) İŞARETİ İLE GÖSTERİNİZ.

Size Göre Ne Kadar Önemlidir?					SORULAR					Okulunuzda Ne Düzeyde Gerçekleşmektedir?				
Çok Önemli	Önemli	Kısmen önemli	Önemli değil	Hiç önemli değil						Beklenen Düzeyin Çok Altında	Beklenen Düzeyin Altında	Kısmen Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyin Üzerinde
5	4	3	2	1	I. DEVAM-DEVAMSIZLIK UYGULAMALARI					1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	1	Devam –devamsızlık uygulamalarının etkili bir şekilde işletilmesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2	Devam – devamsızlık uygulamalarının öğretmenler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3	Devam – devamsızlık uygulamalarının öğrenciler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4	Devam – devamsızlık uygulamalarının veliler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5	Devam – devamsızlık uygulamalarının zorunlu tutulması				()	()	()	()	()
					II. DİSİPLİN UYGULAMALARI									
()	()	()	()	()	6	Disiplin uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7	Disiplin uygulamalarının öğretmenler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8	Disiplin uygulamalarının öğrenciler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9	Disiplin uygulamalarının veliler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()

Size Göre Önem Derecesi					SORULAR					Okulunuzda Ne Düzeyde Gerçekleşmektedir?				
Çok Önemli	Önemli	Kısmen önemli	Önemli değil	Hiç önemli değil						Beklenen Düzeyin Çok Altında	Beklenen Düzeyin Altında	Kısmen Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyin Üzerinde
5	4	3	2	1	IX. TAKIM ÇALIŞMASI					1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	28	Öğretmenlerin disiplinindeki bir rollerinin de küçük problemlere müdahale etmek olduğunun bilincinde olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	29	Çalışanların okul genelindeki disiplinin sağlanmasında işbirliği yapması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	30	Sınıfta gerçekleşen öğrenci kusurları ciddi düzeye ulaştığı zaman disiplin kurulunun uygun bir şekilde devreye girmesi				()	()	()	()	()
X. ÖĞRENME İKLİMİ														
()	()	()	()	()	31	Okul ve sınıf ortamının öğrenmeyi desteklemesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	32	Öğretim ortamının iyi olmasının disiplin problemlerini azaltmadaki etkisi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	33	Öğrencilerin sınıf içi disiplin kurallarını her öğretmeni ile tartışıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	34	Sınıf içi kuralların belirlenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılması				()	()	()	()	()
XI. STRATEJİK PLANLAMA														
()	()	()	()	()	35	Okulun yıllık disiplin amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların okul gelişim planlarına yön vermesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	36	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde öğretmen görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	37	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde öğrenci görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	38	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde veli görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması				()	()	()	()	()
XII. CEZALAR VE YAPTIRIMLAR														
()	()	()	()	()	39	Olumsuz davranışlar için belirlenmiş yaptırımların etkili olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	40	Kabul edilebilir davranışların sınırlarının öğrenciler tarafından biliniyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	41	Sınıfların kendine özgü kurallarının öğrencilerce bilinmesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	42	Okul kurallarının ve düzenlemelerinin öğrenciler tarafından biliniyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	43	Kabul edilen davranış standartlarının ve olumsuz davranışlara yönelik yaptırımların müfredat ve öğretimin bir parçası olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	44	Disiplin Kurulu tarafından alınan yaptırım kararlarına öğretmenlerin karşı çıkabilmesi				()	()	()	()	()
XIII. ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ														
()	()	()	()	()	45	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin olumlu olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	46	Rehberlik hizmetinin desteğinin disiplin problemlerinin çözümlenmesinde yardımcı olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	47	Benlik saygısını geliştirme ve destekleme, öğretmenlerin ve diğer çalışanların açık amacı olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	48	Öğrencilerin öğrenme problemlerinin çözülerek disiplin problemlerinin azaltılması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	49	Öğrencilerin kişisel / sosyal sorumluluk duygularını ve içsel motivasyonlarını geliştirmelerini çalışanların doğrudan desteklemesi				()	()	()	()	()

()	()	()	()	()	50	Öğrencilere anlaşmazlıkları çözme yöntemlerinin öğretilmesi	()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	51	Dersi bölen küçük problemlerin büyük sorunlara dönüşmeden kontrol altına alınması	()	()	()	()	()

EK 3.

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmada “İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri” araştırılmaktadır. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel nitelikli çalışmalar için kullanılacak olup topluca değerlendirileceğinden, isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Yapılacak bilimsel çalışmalara katkınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

**Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi,
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni – Duygu ÖZEN KILIÇ**

1.Cinsiyetiniz 1. () Kadın 2. () Erkek	4.Yaşınız : -----	6.Öğrenci Davranışları Denetleme Kurulunda Görev Aldınız mı? 1. () Evet 2. () Hayır
2.Öğretmenlik mesleğinde geçen süreniz : -----		7. Okul Türü 1. () Özel 2. () Kamu
3. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz : -----	5. Branşınız : -----	

SOL TARAFTA YER ALAN SÜTUNDA OKULLARDAKİ ÇEŞİTLİ DİSİPLİN UYGULAMALARININ ÖNEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİZİ ÖĞRENMEK AMAÇLANMAKTADIR. SAĞ TARAFTA BULUNAN SÜTUN DA İSE SİZDEN OKULUNUZDA VAR OLAN DURUMU DEĞERLENDİRMENİZ İSTENMEKTEDİR. LÜTFEN SİZE EN UYGUN SEÇENEĞİ (X) İŞARETİ İLE GÖSTERİNİZ.

Size Göre Ne Kadar Önemlidir?					Maddeler					Okulunuzda Ne Düzeyde Gerçekleşmektedir?				
Çok Önemli	Önemli	Kısmen önemli	Önemli değil	Hiç önemli değil						Beklenen Düzeyin Çok Altında	Beklenen Düzeyin Altında	Kısmen Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyin Üzerinde
5	4	3	2	1	I. DEVAM-DEVAMSIZLIK UYGULAMALARI					1	2	3	4	5
()	()	()	()	()	1	Devam –devamsızlık uygulamalarının etkili bir şekilde işletilmesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	2	Devam – devamsızlık uygulamalarının öğretmenler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	3	Devam – devamsızlık uygulamalarının öğrenciler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	4	Devam – devamsızlık uygulamalarının veliler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	5	Devam – devamsızlık uygulamalarının zorunlu tutulması				()	()	()	()	()
					II. DİSİPLİN UYGULAMALARI									
()	()	()	()	()	6	Disiplin uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	7	Disiplin uygulamalarının öğretmenler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	8	Disiplin uygulamalarının öğrenciler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()
()	()	()	()	()	9	Disiplin uygulamalarının veliler tarafından anlaşılıyor olması				()	()	()	()	()

()	()	()	()	()	29	Ciddi veya sürekli tekrar eden olumsuz davranışların etkili bir şekilde kontrol altına alınması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	30	Öğretmenlerin sürekli tekrar eden veya ciddi öğrenci kusurlarının azaltılmasında yönetimin desteğini arkalarında hissetmesi	()	()	()	()	()					
Size Göre Önem Derecesi					Okulunuzda Ne Düzeyde Gerçekleşmektedir?											
Çok Önemli	Önemli	Kısmen önemli	Önemli değil	Hiç önemli değil	Maddeler							Beklenen Düzeyin Çok Altında	Beklenen Düzeyin Altında	Kısmen Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyde	Beklenen Düzeyin Üzerinde
					5	4	3	2	1	VIII. ÖĞRENME İKLİMİ	1					
()	()	()	()	()	31	Öğretim ortamının iyi olmasının disiplin problemlerini azaltmadaki etkisi	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	32	Öğrencilerin sınıf içi disiplin kurallarını her öğretmeni ile tartışıyor olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	33	Sınıf içi kuralların belirlenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılması	()	()	()	()	()					
					34	Okulun yıllık disiplin amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların okul gelişim planlarına yön vermesi										
					35	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde öğretmen görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması										
					36	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde öğrenci görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması										
					37	Yıllık disiplin gelişim stratejilerinde veli görüş ve önerilerinin dikkate alınmıyor olması										
IX. CEZALAR VE YAPTIRIMLAR																
()	()	()	()	()	38	Olumsuz davranışlar için belirlenmiş yaptırımların etkili olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	39	Kabul edilebilir davranışların sınırlarının öğrenciler tarafından biliniyor olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	40	Sınıfların kendine özgü kurallarının öğrencilerce bilinmesi	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	41	Okul kurallarının ve düzenlemelerinin öğrenciler tarafından biliniyor olması	()	()	()	()	()					
					42	Kabul edilen davranış standartlarının ve olumsuz davranışlara yönelik yaptırımların müfredat ve öğretimin bir parçası olması										
X. ÖĞRETİMİN YÖNETİMİ																
()	()	()	()	()	43	Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin olumlu olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	44	Rehberlik hizmetinin desteğinin disiplin problemlerinin çözümlenmesinde yardımcı olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	45	Benlik saygısını geliştirmenin ve desteklemenin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların açık amacı olması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	46	Öğrencilerin öğrenme problemlerinin çözülerek disiplin problemlerinin azaltılması	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	47	Öğrencilerin kişisel / sosyal sorumluluk duygularını ve içsel motivasyonlarını geliştirmelerini çalışanların doğrudan desteklemesi	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	48	Öğrencilere anlaşmazlıkları çözüme yöntemlerinin öğretilmesi	()	()	()	()	()					
()	()	()	()	()	49	Dersi bölen küçük problemlerin büyük sorunlara dönüşmeden kontrol altına alınması	()	()	()	()	()					

EK 4.

TC
MERSİN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : B:08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 59 - 11606
Konu: Araştırma izini

15 Nis 2009

VALİLİK MAKAMINA
MERSİN

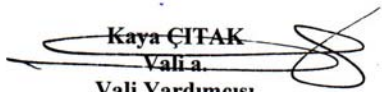
İlgi: Mersin Üniversitesi Genel Sekreterlik 07/04/2009 tarih ve 450-5189 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Duygu ÖZEN KILINÇ**' in "**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Anlayışına İlişkin Görüşleri**" konulu tez çalışması kapsamında Mersin Merkez ilçeleri(Akdeniz , Yenişehir, Toroslar, Mezitli) özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere gerekli çalışmanın yapılabilmesi ile ilgili izin talebi görüşüldü.Müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonunca görüşülüp, yapılan değerlendirilmesi sonucu, uygun görüldüğüne dair kararı ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Hasan GÜL
Milli Eğitim Müdürü

O L U R
5.../04/2009


Kaya ÇITAK
Vali a.
Vali Yardımcısı