

**İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DİSİPLİN DIŞI
DAVRANIŞLARI ÖNLEMEDE GÖSTERDİKLERİ LİDERLİK
DAVRANIŞLARI**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

Gizem ÇİMEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. MERAL URAS BAŞER

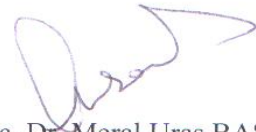
**Ekim 2010
DENİZLİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Gizem ÇİMEN tarafından Yard. Doç. Dr. Meral Uras BAŞER yönetiminde hazırlanan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışları” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 01/10/2010 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Jüri Başkanı


Yard. Doç. Dr. Meral Uras BAŞER
Jüri Üyesi-Danışman


Yard. Doç. Dr. Türkay Nuri TOK
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13/10/2010 tarih ve ...15/16.. sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiği beyan ederim.

İmza : 
Öğrencinin Adı Soyadı : Gizem ÇİMEN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Öncelikle değerli görüş, öneri ve eleştirileri ile beni yönlendiren, araştırmanın her aşamasında katkı ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, bütün olumsuzluklara rağmen bana tüm anlayışıyla destek olan danışman hocam Yard. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ölçeğimin geçerliliği konusunda görüşleriyle bana ışık tutan Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, Yard. Doç. Dr. Gökhan TUZCU'ya, bana yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU'na, ders aşamasında sağladıkları katkılardan dolayı tüm hocalarımın teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmanın oluşmasında yardımcı olan arkadaşlarıma, ölçeklerin uygulanmasında ve toplanmasında yardımcı olan tüm okul müdürleri ve öğretmenlere teşekkür ederim. Son olarak, tüm öğrenim yaşamım boyunca gösterdiği sevgi, anlayış ve desteğini benden esirgemeyen, tezin oluşumunda her an yanımda olup en zor anlarımda bana moral veren annem Perihan SOYLU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DİSİPLİN DIŞI DAVRANIŞLARI ÖNLEMEDE GÖSTERDİKLERİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI

ÇİMEN, Gizem

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER

Ekim 2010, 173 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 338 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen 48 sorudan oluşan Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışları Ölçeği veri toplama aracı olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi ve Scheffe gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin verdikleri cevapların analizi sonucunda; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetim görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun yanında, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, I., III. ve bağımsız bölge okullarında görev yapan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Çevreyle ilişkiler ve öğrencilerle ilişkiler boyutlarında; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetici görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamasına rağmen; I. bölge okulunda görev yapan öğretmenlerin, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre algıları daha yüksek bulunmuştur.

4. Okul personeliyle ilişkiler boyutunda; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetici görevinde bulunup bulunmaması, çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

5. Okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, daha önce yönetici görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bunun yanında, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre, bağımsız bölge okullarında çalışan öğretmenlerin, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre algıları daha yüksek bulunmuştur.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları “etkili” düzeydedir.

7. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin verdikleri cevapların sonucunda; cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetim görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında, I. kademe görev yapan öğretmenlerin, II. kademe görev yapan öğretmenlere göre, bağımsız bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin, IV. bölge okullarında görev yapan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

8. Çevreyle ilişkiler ve okul personeliyle ilişkiler boyutlarında; cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetici görevinde bulunup bulunmaması, çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bunun yanında, I. kademe görev yapan öğretmenlerin, II. kademe görev yapan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

9. Öğrencilerle ilişkiler, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutlarında; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetici görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturulmasına rağmen, bağımsız bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin, IV. ve V. bölge okullarında görev yapan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Disiplin dışı davranış, İlköğretim okulu, Okul müdürü, Öğrenci

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP BEHAVIOURS IN PREVENTING FROM UNDISCIPLINED BEHAVIOURS

ÇİMEN, Gizem

M. Sc. Thesis in Educational Sciences
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Meral URAS BAŞER

Ekim 2010, 173 Sayfa

The purpose of this research is to determine the perceptions of teachers at central Denizli primary schools towards primary school principals' leadership behaviours and the effectiveness of these behaviours in preventing from undisciplined behaviours. The sample of the study consists of 338 teachers working for primary schools during 2008-2009 academic year in central Denizli. The 48 item scale developed by the researcher named as "Primary School Principals' Leadership Behaviours in preventing from Undisciplined Behaviours" was applied to teachers. The data has been analyzed by using the techniques such as average, standart deviation, the t-test and one-way anova. According to findings, the following results have been reached:

1. The perceptions of the teachers working at central Denizli primary schools towards school principals' leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours are 'moderately high' level.

2. There is no significant relationship between the perceptions of teachers towards school principals' leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, grade, branch, seniority and working as a principal in the past. However, the perceptions of the teachers working at IV. education zone have been found higher than the perceptions of the teachers working at I., III. and independent education zones.

3. In dimensions of 'relations with environment' and 'relations with students'; although there is no significant relationship between the perceptions of teachers towards school principals' leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, grade, branch, seniority and working as a principal in the past, the perceptions of the teachers working at I. education zone have been found higher than the perceptions of the teachers working at IV. education zone.

4. In the dimension of 'relations with school staff'; there is no significant relationship between the perceptions of teachers towards school principals' leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, grade, branch, seniority, working as a principal in the past and education zone.

5. In the dimension of ‘developing school climate’; there is no significant relationship between the perceptions of teachers towards school principals’ leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, grade, branch and working as a principal in the past. However, the level of perceptions of teachers working for 1-5 years have been found higher than the level of perceptions of teachers working for 16-20 years, and also the perceptions of the teachers working at independent education zone have been found higher than the perceptions of the teachers working at IV. education zone.

6. The perceptions of the teachers working at central Denizli primary schools towards the effectiveness of school principals’ leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours are ‘effective’ level.

7. There is no significant relationship between the perceptions of teachers towards the effectiveness of primary school principals’ leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, branch, seniority and working as a principal in the past. However, the perceptions of the I. grade teachers have been found higher than the perceptions of the II. grade teachers. Besides, the perceptions of the teachers working at independent education zone have been found higher than the perceptions of the teachers working at IV. education zone.

9. In the dimensions of ‘relations with environment’ and ‘relations with school staff’; there is no significant relationship between the perceptions of teachers towards the effectiveness of school principals’ leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, branch, seniority, working as a principal in the past and education zone, while the perceptions of the I. grade teachers have been found higher than the perceptions of the II. grade teachers.

10. In the dimensions of ‘relations with students’ and ‘relations with environment’; while there is no significant relationship between the perceptions of teachers towards the effectiveness of school principals’ leadership behaviours in preventing from undisciplined behaviours according to the variables of gender, educational level, grade, branch, seniority, working as a principal in the past, the perceptions of the teachers working at independent education zone have been found higher than the perceptions of the teachers working at IV. and V. education zones.

Key Words: Discipline, Undisciplined Behaviour, Primary School, School Principal, Student

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR YAZISI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Eğitim ve Toplumsal Bir Örgüt Olarak Okul.....	1
1.1.2. Disiplin.....	6
1.1.2.1. Disiplinin tanımı.....	6
1.1.2.2. Disiplinin amacı ve önemi.....	7
1.1.2.3. Eğitimde disiplin.....	9
1.1.2.4. Ailede disiplin.....	12
1.1.2.5. Eğitimde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlarda disiplin.....	15
1.1.2.6. Eğitimde disiplin anlayışlarının evrimi.....	18
1.1.3. Disiplin Dışı Davranış.....	23
1.1.3.1. Disiplin dışı davranış tanımı.....	23
1.1.3.2. Disiplin dışı davranışların sınıflandırılması.....	24
1.1.3.3. Disiplin dışı davranışların nedenleri.....	26
1.1.3.3.1. Aileden kaynaklanan nedenler.....	26
1.1.3.3.2. Çevreden kaynaklanan nedenler.....	29
1.1.3.3.3. Okuldan kaynaklanan nedenler.....	30
1.1.3.3.4. Öğrenciden kaynaklanan nedenler.....	32
1.1.3.3.5. Öğretmenden kaynaklanan nedenler.....	35
1.1.4.Okul Yönetimi ve Disiplin.....	38
1.1.4.1.Okul yönetimi ve Okulun işleyişi.....	38
1.1.4.1 Disiplin sorunlarında okul müdürünün rolü ve etkili okul disiplini.....	39
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	46
1.3.ALT PROBLEMLER.....	46
1.4.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	47
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	48
1.6.SAYILTIAR.....	49
1.7.SINIRLILIKLAR.....	49
1.8.TANIMLAR.....	50

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	51
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Yöntem.....	65
3.2. Evren.....	65
3.3. Örneklem.....	65
3.4. Veri Toplama Aracı.....	68
3.4.1. Veri toplama aracının hazırlanması.....	68
3.4.2. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği.....	71
3.4.3. Ölçeğin uygulanması.....	72
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	72

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	73
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.2. “Öğrenim Düzeyi”ne Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	77
4.2.3. “Çalıştığı Kademe”ye Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	78
4.2.4. “Branş”a Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	79
4.2.5. “Mesleki Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	80
4.2.6. “Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması”na Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	81

4.2.7. “Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	82
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	85
4.3.1. Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Çevreyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	86
4.3.2.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Okul Personeliyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	88
4.3.3.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Öğrencilerle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	90
4.3.4.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin “Müdürlerin Okul Ortamı ve İklimini Geliştirmesi” Boyutunda İncelenmesi	94
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	95
4.4.1. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları	96
4.4.2.“Öğrenim Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	97
4.4.3.“Kademe” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	99
4.4.4. “Branş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	100
4.4.5.“Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	101
4.4.6.“Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	105
4.4.7. “Eğitim Bölgesi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları.....	106
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	113
4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	114
4.6.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	115
4.6.2. “Öğrenim Düzeyi”ne Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	116
4.6.3. “Çalıştığı Kademe”ye Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	117
4.6.4. “Branş”a Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair	

Bulgular ve Yorum.....	118
4.6.5. “Mesleki Kıdem”e Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	119
4.6.6. “Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması”na Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	120
4.6.7. “Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum.....	121
4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	123
4.7.1.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Çevreyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	124
4.7.2.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Okul Personeliyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	125
4.7.3.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Öğrencilerle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi.....	126
4.7.4.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Okul Ortamı ve İklimini Geliştirmesi’ Boyutunda İncelenmesi.....	129
4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	130
4.8.1.Cinsiyet” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	131
4.8.2.“Öğrenim Düzeyi” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	131
4.8.3.“Çalıştığı Kademe” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	134
4.8.4. “Branş” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	136
4.8.5.“Mesleki Kıdem” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	137
4.8.6.“Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	139
4.8.7.“Eğitim Bölgesi” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği.....	140

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	146
5.2. ÖNERİLER.....	151
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	151
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	153

KAYNAKLAR.....	154
EKLER.....	163
ÖZGEÇMİŞ.....	171

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1 Eğitim bölgelerinin evrene ve örnekleme oranı.....	66
Tablo 3.2 Örneklemin görev yaptığı eğitim bölgesi, kademe ve cinsiyete göre dağılımı.....	67
Tablo 3.3 Örneklemin kıdem, öğrenim durumu ve bransa göre dağılımı.....	68
Tablo 3.4 Liderlik davranışlarına ilişkin algıları derecelendirme.....	70
Tablo 3.5 Liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları derecelendirme..	70
Tablo 3.6 Pilot ve gerçek uygulama sonunda ölçeğin güvenirlik katsayıları....	71
Tablo 3.7 Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları.....	71
Tablo 4.1 Öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini betimleyen istatistik değerleri.....	74
Tablo 4.2 Öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı puanlarının frekans değerleri	74
Tablo 4.3 Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	76
Tablo 4.4 Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre algılarının ortalamaları....	77
Tablo 4.5. Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	77
Tablo 4.6. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	79
Tablo 4.7. Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	79
Tablo 4.8. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları..	80
Tablo 4.9. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	81
Tablo 4.10 Öğretmenlerin daha önce yönetim görevi yapıp yapmaması değişkenine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	82
Tablo 4.11 Çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları.....	82
Tablo 4.12. Çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	83
Tablo 4.13 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (scheffe testi).....	84

Tablo 4.14. Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları	86
Tablo 4.15. Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	88
Tablo 4.16. Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları	90
Tablo 4.17. Müdürlerin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	94
Tablo 4.18. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	96
Tablo 4.19 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkiler boyutunda incelenmesi	97
Tablo 4.20 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkiler boyutunda incelenmesi	97
Tablo 4.21 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkiler boyutunda incelenmesi	98
Tablo 4.22 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi	98
Tablo 4.23 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi)	99
Tablo 4.24 Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	100
Tablo 4.25 Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi)	101
Tablo 4.26 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	101
Tablo 4.27 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkiler boyutunda incelenmesi	102
Tablo 4.28 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkiler boyutunda incelenmesi	102
Tablo 4.29 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi.....	103

Tablo 4.30 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	103
Tablo 4.31 Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (scheffe testi).....	104
Tablo 4.32 Yönetim görevi yapıp yapmaması değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (t-testi).....	106
Tablo 4.33 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	107
Tablo 4.34 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	107
Tablo 4.35 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	108
Tablo 4.36 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi.....	108
Tablo 4.37 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları (varyans analizi).....	109
Tablo 4.38 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (scheffe testi).....	110
Tablo 4.39 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin öğrenciyle ilişkisi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (scheffe testi).....	111
Tablo 4.40 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları (scheffe testi).....	112
Tablo 4.41 Öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerini betimleyen istatistik değerleri.....	113
Tablo 4.42 Öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı puanlarının frekans değerleri.....	114
Tablo 4.43 Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	115
Tablo 4.44 Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı.....	116
Tablo 4.45. Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi).....	116

Tablo 4.46. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	117
Tablo 4.47 Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	118
Tablo 4.48 Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları.....	119
Tablo 4.49 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi).....	120
Tablo 4.50 Öğretmenlerin daha önce yönetim görevi yapıp yapmaması değişkenine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	120
Tablo 4.51 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortalamaları	121
Tablo 4.52 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi).....	122
Tablo 4.53 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (scheffe testi)	122
Tablo 4.54 Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları	124
Tablo 4.55 Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	125
Tablo 4.56 Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi boyutuna ilişkin öğretmen algıları.....	126
Tablo 4.57 Okul müdürlerinin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları	129
Tablo 4.58. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	131
Tablo 4.59 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkisi boyutunda incelenmesi.....	132
Tablo 4.60 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkisi boyutunda incelenmesi.....	132
Tablo 4.61 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkisi boyutunda incelenmesi	132
Tablo 4.62 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve	

ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi.....	133
Tablo 4.63 Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi).....	133
Tablo 4.64 Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	134
Tablo 4.65. Branş değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi)	136
Tablo 4.66 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	137
Tablo 4.67 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	137
Tablo 4.68 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkiler boyutunda incelenmesi	138
Tablo 4.69 Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi	138
Tablo 4.70. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi).....	139
Tablo 4.71. Yönetim görevi yapıp yapmaması değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (t-testi).....	140
Tablo 4.72 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının çevreyle ilişkiler boyutunda incelenmesi	141
Tablo 4.73 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının okul personeliyle ilişkiler boyutunda incelenmesi	141
Tablo 4.74 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının öğrencilerle ilişkiler boyutunda incelenmesi.....	142
Tablo 4.75 Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda incelenmesi.....	142

Tablo 4.76. Eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (varyans analizi)	143
Tablo 4.77 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (scheffe testi)	144
Tablo 4.78 Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları (scheffe testi).....	145

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada ele alınan konuya ilişkin temel bilgiler, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

1.1.1 Eğitim ve Toplumsal Bir Örgüt Olarak Okul

Eğitim, insanın toplum hayatını yaşamaya başlamasıyla doğmuştur ve günümüzde uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda varlığını sürdürmektedir. İnsanın eğitim görmeden yaşaması mümkün değildir. Bir kaç tepkinin dışında hemen hemen her davranışını öğrenmek zorunda olan insan, davranışlarının bir kısmını kendi kendine, büyük bir kısmını da eğitim yoluyla başkalarından öğrenir (Çağlayan, 2007: 1).

İnsanlar, tarihin ilk çağlarında, yalnız ya da çok küçük gruplar halinde ilkel bir yaşam sürmekteydi. İlkel toplumlarda bireylerin duyu organları aracılığıyla, algılamalar yaparak elde ettikleri bilgi, onların ihtiyaçlarını karşılıyordu. Balık tutmayı, avcılık yapmayı, araç gereç yapmayı öğrenmek, onların temel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli oluyordu. Ancak, zamanla toplum hayatı hızla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bireylerin ihtiyaçları hızla artmış ve sahip oldukları bilgi birikimi artan ihtiyaçları karşılayamaz duruma gelmiştir. Bu ihtiyaçların karşılanması için daha fazla bilgiye gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinim en basit anlamda eğitimin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çağlayan, 2007: 8).

Eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır (ağlayan, 2007: 9). Eğitimin en bilinen tanımı şoyledir: “Eğitim bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk 1974’ten aktaran Başaran, 1998: 141).

Bu tanımda eğitimin niteliğini oluşturan dört durum vardır:

1. Eğitim, eğitilen kişiide istendik davranışı oluşturma işidir.
2. İnsan, davranışı yaşayarak kazanır.
3. Eğitilende oluşturulacak davranış, önceden saptanan eğitim amaçlarına uygun olmak zorundadır.
4. İnsanın davranışı edinmesi, planlı bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır.

Oğuzkan (1993) tarafından yapılan eğitimin tanımı ise eğitimin toplumsal önemine değinmektedir. “Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği”dir.

İnsanların toplum yaşayışında yerlerini alması, kişiliklerini geliştirmesi, davranış edinmesi tesadüflere kalmamalıdır. Toplum, elinde bulunan toplumsal ilke ve kuralları, kültürel değer ve dzgleri toplum üyelerine benimsetmek ve bunları davranış kalıplarına dönüştürmek için eğitime başvurmak zorunda kalır. Ayrıca toplum, beğenmediği toplumsal ilke ve kurallarını, kültürel değer ve dzglerini yok etmek, yerine yenilerini bulmak ve yerleştirmek, bunlara ekler yapmak, eskiyenleri geliştirmek için eğitim sistemini görevlendirir ya da eğitim sistemi bu görevleri kendiliğinden yüklenir (Başaran, 1998: 56).

Eğitimin toplumsal yaşantının bir ürünü olarak ortaya çıktığı bilinmektedir (Güçlü, 2004: 14). Eğitimin önemli fonksiyonlarından biri de bireylere içinde yaşadıkları toplumun değer ve normlarını öğretmek, yani birey açısından bakıldığında sosyalleşme, toplum açısından bakıldığında sosyalleştirme sürecine katkıda bulunmaktır. Birey, ailede, okulda ve diğer eğitim kurumlarında almış olduğu toplumun beklentilerine uygun davranmayı öğrenmektedir (Güngör, 1989). Tezcan (1997) toplumsallaşmayı, bireyin belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelmesi olarak tanımlamaktadır. Toplumsallaşmayı bir öğrenme süreci olarak gören Yavuzer

(1981), toplumsallaşmanın dar ve geniş olmak üzere iki anlamı bulunduğunu ifade etmektedir. Geniş anlamda toplumsallaşma, “İnsan organizmasının çaresizlik ve tam bencillikle nitelenen bebeklik döneminden, bağımsız bir yaratıcılıkla nitelenen erişkinlik dönemine geçmesiyle sonuçlanan bir öğrenme ve öğretme sürecidir”. Dar anlamda toplumsallaşma, “Bireyin grup standartlarına, değerlerine uymayı öğrenmesidir” (Güçlü, 2004: 14).

Fidan ve Erden’e (1996) göre toplumsallaşma, “bireyin bir toplumun üyesi olması sürecidir” (Güçlü, 2004: 14). Akbaş (2004: 49), bireyin bir toplumun üyesi olabilmesi için yaşadığı toplumun ortak davranış kalıplarını yazılı ve sözlü değerlerden yola çıkarak içselleştirmesi kısaca o toplumun her yönüyle bir üyesi haline gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yavuzer’e (1981) göre insan yaşamının belki de en büyük başarısı, sağlam ve dengeli bir toplumsallaşmaya kavuşmasıdır (Güçlü, 2004: 14). Toplumsallaşma sonucunda birey, davranışlarını toplumsal açıdan bastırır, dengeler düzenler, denetler, engeller ve erteler. Başka bir deyişle toplumsallaşma toplumun varlığını koruması ve sürdürmesi amacıyla zorunludur (Köknel, 1995).

Toplum, bir yandan insanın doğuştan gelen içgüdülerini tatmin etmek için bireye yardımcı olur, diğer yandan da bireyin içgüdülerinin alabildiğince tatmin edilmesinin ya da başka bir deyişle başıboş bırakılmasının yaratacağı toplumsal düzensizlik ve kargaşanın önüne geçmeye çalışır (Yörük, 1993: 26). Kısaca toplum, bireyin içgüdüsel ihtiyaçlarını doyumak için değerler ve kurumlar oluşturur ve toplumu ortadan kaldıracı içgüdüleri ise sınırlar ve denetler. Bu durum bütün toplumsal yapılarda görülür (Akbaş,2004: 50).

Eğitimi, kurumlar içinde ayrıcalıklı kılan, tüm toplumsal sistemlerin ana unsuru olan bireyi yetiştirme misyonudur (Gündüz ve Sezik, 2005: 49). Eğitimi, insan olmanın gereği, örgütü ise, doğayı ve giderek evreni, insanın ortak yaşam alanı olarak işleminin ve kullanmasının bir aracı olarak tanımlamak olasıdır. Bu çerçevede eğitim örgütleri de insan-insan, insan-doğa ilişkisinin yapılandırılması sürecindeki işlevi ile anlam kazanmaktadır (Sabancı, 2005: 42).

Roberts (1984) tarafından örgütler, insanların karmaşık ilişkiler ağı ile birbirine bağlı olduğu sosyal yapılar olarak tarif edilebilmektedir. İnsanların belirli amaçları gerçekleştirmek için işbirliği yapma gereksiniminden doğan örgütler insanlık tarihi kadar eskidir. Örgüt özellikleri açısından değerlendirildiğinde, bürokratik bir yapıya sahip olan, yetki ve sorumluluğun hiyerarşik olarak dağıtıldığı biçimsel bir yapının olduğu eğitim kurumları da birer örgüt olma özelliği taşırlar. Temel girdisi ve çıktısının insan olması ve eğitimin temel hedefi olan “davranış değiştirme” sürecinin oluşturduğu özel bir çevre olması eğitim örgütlerinin önemini arttırmaktadır (Ünal ve Taşan, 2005: 7-8).

Eğitim örgütü, hizmet üreten bir örgüttür. Dolayısıyla, insanın insanla etkileşiminin ileri düzeyde yaşandığı örgütsel yapılardır (Esen, 2006: 2). Bu yapılar, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak için oluşturduğu toplumsal ilişkiler örüntüsüdür (Başaran,1998: 33). Eğitim örgütlerinin en önemli kurumu ise sosyal bir sistem özelliği taşıyan okuldur. Okul, formal ve bürokratik bir örgüttür. Okulun kuruluşu, işleyişi, yönetimi ve denetimi yasalarla düzenlenmiştir. Okul, tanımlanmış amaçları ve hedefleri çerçevesinde büyük bir toplumsal sorumluluk yüklenmiştir. Öğrenciyi çok yönlü, çok amaçlı, çok boyutlu yetiştirerek hem bireysel, hem ailesel, hem kurumsal, hem de toplumsal hayata ilişkin rollere hazırlar. Toplum, okuldan her açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi beklemektedir (Sarıtaş, 2003).

Okulların olmadığı bir toplumda, toplumsal yapı ve birey için gerekli olan davranışların tümü planlı olarak öğretilmemektedir. Eğitim kurumları, toplumun günümüze kadar biriktirdiği bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri yeni nesillere aktarıldığı ya da onların bilgi, duygu ve becerilere bir rehber gözetiminde kendi çabalarıyla ulaştıkları kurumlardır. Bu yönüyle bakıldığında okullar geçmişte yaşayan bireylerin tecrübelerini, bilgi birikimleri sonucunda oluşturduğu doğru bilgilerin, iyi değerlerin ve işe yarayan becerilerin aktarıldığı yerlerdir (Akbaş, 2004: 32)

Okullar, bireylerin gelişme çağında en fazla buldukları ortamlardan biridir (Ünal ve Taşan, 2005: 7). Okullar, çocuk üzerinde oluşabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırarak onu yeniden toplumsal sürece sokar. Küçükahmet’e

(2004: 2) göre, okullar, çocuğun doğal eğitimcilerinin(aile, komşu, çevre) eksik ve hatalı öğretimlerini gerçek eğitimciler yoluyla düzeltir. Bu süreç ise, topluma yeni katılan bireyin toplumsal değerler aracılığıyla topluma faydalı hale getirilmesidir.

Okullar, eğitim amaçlarına uygun olarak yaşantılar sunmanın yanında yarını oluşturacak kuşakları yetiştirmekle yükümlü toplumsal bir örgüttür. Bu yükümlülüğü gerçekleştiren okullar, toplumsal yaşama büyük katkı sağlar (Demir, 2002: 2). Çünkü, eğitim, kişiyi, toplumdaki yeri, toplumun dünyadaki yeri açısından bilinçlendirir ve onu, sorunlarına yabancılaştırmadan, onları çözebilecek güçte ve anlayışta yapar (Başaran 1974'ten aktaran Yalçın, 2006: 52- 53).

Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu, 1987: 58). Bu özel çevrenin üç temel işlevinden biri, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmaktır. Bu işler için yetiştirilmiş büyüklerin (yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin) sürekli denetiminde olan okulda, bu kişilerin her türlü yardım ve desteğini bulan öğrenciler için yaşam, okulda, dış çevreninkinden daha kolay olacaktır. Okulun ikinci işlevi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını temizlemektir. Kumar, alkol, küfür gibi öğrenci için istenmeyen yaşam öğeleri okula alınmaz, okulda hoş görülmez. Yasal metinler, bu davranışların görülebileceği işyerlerinin, okulun yakınında yer almasını yasaklar. Böylece, geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılması, genç yaşta bunların zararlı etkileriyle karşılaşılmasını sağlanmaya çalışılır (Başar 2005: 4- 5).

Ryan (1999), okulu, yaşadığı şehir ya da çevrenin küçültülmüş bir modeli olarak tarif etmektedir (Akbaş, 2004: 80). Okulun açık işlevi bilişsel becerilerin öğretimi olurken, asıl(gizli) işlevi, uygun davranışları ve değerleri öğretmek var olan toplumsal düzeni koruyup sürdürmektir (İnal 2004'ten aktaran Meşeci, 2007: 28). Toplum düzeninin korunması, kuralların benimsetilmesinden geçer. Bu bağlamda 'disiplin' eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

Okulun amacına ulaşabilmesi için süreci aksatan, engelleyen her türlü

davranışı ortadan kaldırmak ve “öğrencinin okul ve öğretimle ilgili faaliyetlerini düzenlemek amacını güden bütün önlemler” (Özyurt, 1999) ilköğretimde disiplinin konusunu oluşturmaktadır. Bu önlemleri almak, bir eğitim lideri olan okul yöneticisinin başlıca görevidir. Eğer, bu önlemler alınmazsa, öğrencilerde disiplin dışı davranışlar ortaya çıkar. Okul yöneticisi, çevreyle, okul personeliyle ve öğrencilerle disiplin dışı davranışları önlemek için birlikte hareket etmeli, disiplin dışı davranışları oluşturacak etmenleri okul ortamından ve ikliminden uzaklaştırmalıdır.

1.1.2 Disiplin

1.1.2.1 Disiplinin tanımı

Birey, her devirde ve toplumda, kendisine zorlamalar, yasaklar ya da zorunluluklar dayatan çok sıkı egemenlikler içine alınmıştır. Disiplin kavramı içinde değerlendirilebilecek bu uygulamalar, insanlık tarihi boyunca insanların toplu halde buldukları medreselerde, manastırlarda, orduda ve atölyelerde gerçekleştirilmiştir (İpşiroğlu 1993: 16). 17. yüzyılda “doğru disiplin”den “iyi bir eğitime” sanatıymış gibi söz edilir (Foucault 1992’den aktaran Gökhan, 2007: 9).

Durukan ve Öztürk (2004) tarafından disiplin, bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ve yazısız kurallarına titiz ve özenle uyması durumu olarak tanımlanmaktadır. Toplumun kişilere tanıdığı özgürlük, yasalarla, yönetmeliklerle konulmuş yasaklar, toplumun ahlak kuralları ve değer yargıları ile sınırlıdır. Hiç kimse aklına geleni, dilediği zaman ve dilediği şekilde yapamaz. Herkes belirlenen bu kurallara uymak zorundadır. Bireyin ve dolayısıyla toplumun huzuru ve mutluluğu buna bağlıdır. Bireyi küçük yaştan itibaren bu yaşayış biçimine alıştırmak disiplinin konusunu teşkil etmektedir (Çaplı 1970’ten aktaran Gökhan, 2007: 10).

Çetin (1989) tarafından disiplin, bireyin toplumsal kurallara uyumunun veya ideal bir değere ulaşmasının sağlanması amacıyla bazı ilgi, istek ve tepkilerin yönlendirilmesi, olumsuz görülen davranışların önlenmesi ve bireye içteplerini kontrol etme ve yönlendirme alışkanlığının kazandırılması süreci

olarak tarif edilmektedir (akt:Güçlü, 2004: 12). Uzun'a (2001: 16) göre disiplin, istenilen amaca ulaşmak için alınması gereken tedbir ve kuralların tümüdür.

Tezcan (1998: 53), disiplinin dar ve geniş olmak üzere iki anlamda kullanıldığını ifade etmektedir. Dar anlamda disiplin, kişinin yaşadığı toplumda kurallara uyması olarak anlaşılmaktadır. Geniş anlamda disiplin, çocuğun gelişiminde büyükler tarafından örgütlenen bir yaşam düzenini ifade eder. Ona göre disiplin uygulaması, çocukta sadece itaat duygusu geliştirmek için değil, aynı zamanda kendi yaşamını düzenlemek ve bağımsız olmayı öğretmek için gereklidir.

Disipline bireysel ve örgütsel boyutta bakılabilir. Bireysel anlamda disiplin, bireyin kendini belirli ihtiyaç ve isteklere uyarlamak amacıyla özdenetimini geliştirme çabasıdır. Örgütsel anlamda disiplini bireysel disiplinden ayıran temel fark, disipline eden ile disipline edilen kişinin birbirinden ayrılmasıdır (www.bilgiyonetimi.org).

Başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla kullanıldığında disiplinin başarılı olma olasılığının bulunmadığını ifade eden Humpreys'e göre disiplin, "başkalarına ve kendine karşı özen ve saygı eylemi" dir (Humphreys, 1999: 11). Ona göre disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür korunma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde, topluluklarda ve çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak duyulur (Humphreys, 1999: 16- 17).

1.1.2.2 Disiplinin amacı ve önemi

Tüm grup ve kurumlar, bünyelerinde barındırdıkları üyeleri arasındaki ilişkileri düzenlemek, kurumun ya da grubun bütünlüğünü sağlamak amacıyla kendilerine özgü normlar oluşturmaktadırlar. Bu normların toplum içerisindeki diğer kurumların normlarıyla da uyumlu olması gerekmektedir. Bu yüzden aynı toplum içerisinde yaşayan bireyler birbirlerinin davranışlarını, kurumlar da

kendileri ile ilgili olan diğer kurumların faaliyetlerini sürekli olarak kontrol etmek durumundadırlar (Güçlü, 2004: 18).

Genç neslin normal olarak dış etkilerden kaynaklanan nedenlerden dolayı daha çok kontrole ve yol gösterimine ihtiyacı vardır (Nordberg vd, 1962'den aktaran Kök, 2007: 9). Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren birçok davranışları, istek ve ihtiyaçları, içinde bulunduğu çevrenin etki ve baskısı ile karşı karşıyadır. Çocuğun büyümesi, gelişmesi ve bir şeyler öğrenmesi için özgürlüğe ihtiyacı vardır ama bu özgürlük zaman zaman sınırlanmaktadır (Çaplı 1970'den aktaran Gökhan, 2007: 9). Bazı özgürlüklerin sınırlandırılması disiplinle sağlanır, bu da toplumun devamı ve bütünlüğü için gereklidir.

Disiplinin bireysel ve sosyal olmak üzere iki hedefi vardır. Başka bir deyişle, kişisel gelişimi sosyal çevreye karşı sorumlulukla birleştirmek, disiplinin amaçlarındandır (Myers, 1990: 32).

Disiplinin amacı, insana kendi davranışını denetleme, değerlendirme yeterliği kazandırmaktır. İnsan, toplumun, okulun koyduğu kurallara uymayı bu yolla öğrenebilir (Başaran, 1998: 30). Kurallara uygun hareket etmeyi öğrenen birey, en az sorunla yaşamını sürdürür. Çoğu zaman olumsuz algılamalarla sert ve katı bir anlam yüklenen disiplin, topluma uyum için gerekli ve kaçınılmaz bir eğitim aracı olarak bireyde davranış değişikliği yaratmada sıklıkla kullanılır (Gökhan, 2007: 10).

Çocuğun gelişim aşamasında aldığı eğitimin içerisinde disiplinin önemli bir yeri vardır. Disiplin, önce ailede sonra okulda belirli kuralların uygulanması olarak sürekli çocuğun karşısına çıkar. İstendik davranış değişiklikleri yaratma çabası içinde ailenin ve okulun amacı toplumun kurallarına uygun, iyi bir insan yetiştirmektir. Bu ortak amaç için de okul ve aile çocukta davranış değişiklikleri yapmak için disiplini sıklıkla kullanır. Bu disiplin, sevgi temeline dayanır ve çocuğun geleceği için sağlam temeller atmak amacıyla yola çıkarsa sağlıklı bir toplumun temeli atılmış olur. Sevilen ve kişiliğine saygı duyulan çocuk başkalarını sever ve onlara saygı duyar. Böylelikle sevgi ve saygı, erken gelişim yılları boyunca disiplinin temelini oluşturur (Yavuzer, 1997: 93). Disiplin sevgi ve

saygıyla gelişir. Çocuk eğer olumlu ortamlarda geliştirdiği davranışları edinirse sürekli kullanır ve toplumdaki kurallarla bütünleşerek mutlu bir birey olur (Gökhan, 2007: 9)

İnsanlar, disiplinli yaşamayı severler. İnsanların karşı olduğu disiplin değil, disiplin kurallarının yanlı ve kararsız uygulanmasıdır. İnsanlar yalnız başlarına olduklarında bile kendilerine özgü kurallar geliştirerek disiplinli yaşarlar. Oysa insanlar, bir toplum içinde yaşadıklarında disipline daha çok gereksinirler. Bu yüzden adil ve demokratik disiplin kuralları yaşamın bir parçasıdır (Başaran, 1998: 30).

Durkheim'e göre disiplin ise, bize hükmeden ve emirler veren, yasaları sunan toplum tarafından yani devlet tarafından oluşturulur. Disiplini oluştururken devlet bir yandan korkulan bir tanrıya, koyduğu kuralların çiğnenmesine izin vermeyen sert bir yasa koyucuya benzerken, topluma bağlılıkla ortaya çıkan dayanışma duygusunun oluşturduğu devlet kavramı ise yardımsever, kendimizi onun uğruna seve seve feda edebileceğimiz bir ilahî güce benzemektedir. Toplumun bu iki görünüm ve işleve sahip olmasını sağlayan, bireylerden üstün bir varlık olmasıdır. Çünkü, ulusun temsilcisi devlet, bireyden üstün olduğu için bize hükmeden, otorite sahibi bir amir gibidir. Eğitimden birinci derecede sorumlu olan devlet, kendi kurallarını benimsetmek amacıyla disiplini eğitimi aracı olarak kullanır (Meşeci, 2007: 25).

1.1.2.3 Eğitimde disiplin

Okul; eğitim-öğretimin yapıldığı bina veya eğitim düzenini sağlayan, topluca öğretimin yapıldığı bir yer anlamında kullanılmaktadır. Okulda zaman, iş düzeni ve mekan belirli bir program dahilinde yapılandırılmaktadır. Okulda yapılacak her iş belirli bir mekanda, belirli bir zamanda, belirli bir takım araçlarla ve her işe uygun yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılır (Bilhan 1996: 174).

Toplumsal bir sistem olan okulun kendine özgü amaçları bulunmaktadır. Okulun etkili ve verimli olabilmesi amaçlarını gerçekleştirebilmeye bağlıdır. Bu

açından okulun amaçlarından sapmayı önleyecek kural ve ilkelerden oluşan örgütsel normatif bir düzene gereklilik vardır (Sarıtaş, 2003: 50).

Okulda düzen; yasalarla, yönetmeliklerle ve her okulun kendine özgü geliştirdiği gelenek, görenek ve değer yargılarıyla bir bütün oluşturarak sağlanmaya çalışılır (Bilhan 1996: 174). Okulda denge ve düzenin oluşturulması için belirli kurallara uyulması ve davranışların yönlendirilmesi gerekmektedir (Gökhan, 2007: 10). Aksi takdirde, eğitim etkinliklerinin sonucu beklenen hedefleri gerçekleştirmekten uzak kalır. Bu yüzden eğitim etkinlikleri planlı ve belli kurallar çerçevesinde yapılmak durumundadır (Esen, 2006. 15). İlköğretim okullarında öğrenci davranışları, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği sekizinci kısma göre değerlendirilir (Tebliğler Dergisi, 2003).

Okul aynı zamanda toplum tarafından oluşturulan ilk kendini deneme yeridir. Tezcan'a (2003) göre okul, toplumun ve yetişkinlerin çocuk üzerinde doğrudan doğruya etkisinin görüldüğü bir ortam oluşturur (Pehlivan, 2006). Eğitim kurumları okuldaki öğrencilere toplum tarafından genel kabul görmüş değerleri, normları, tutumları planlı ve kontrollü bir biçimde kazandırmak ve bunlara uygun hareket edilip edilmediğini izlemek durumundadırlar. Bu açıdan eğitim kurumlarının önemli bir sosyal kontrol aracı rolü gördüğü söylenebilir (Güçlü, 2004: 18).

Eğitim ortamlarında disiplin, yalnızca uyulması gereken kurallar listesinden çok daha geniş bir anlam ifade etmektedir (Esen, 2006). Eğitimdeki disiplin tanımı, öğrenciye hangi davranışın istenilir olduğunu gösterip öğretmek, öğrencinin bu davranışı yapıp yapmadığını izlemek, davranışı beklenenden iyi yaptığında onu ödüllendirmek, beklenenden kötü yaptığında da onu cezalandırmaktır (Başaran 1991'den aktaran Gökhan, 2007). Bu anlamıyla disiplin, istenilen davranışı öğretmek ve yerleştirmektir. Böyle bir disiplin anlayışı eğitim ile aynı anlamı taşımaktadır (Başaran 1996: 143).

Eğitimde disiplin, bir çocuğun yaptığı, yapacağı hareketleri hem kendisinin, hem de başkalarının durumları açısından değerlendirip kontrol

edebilme bilinç ve alışkanlığını kazanmış olması, insanlarla ilişkilerinde ve onlara karşı davranışlarında ölçülü, saygılı görünmesi, iç ve dış görünüş arasında uyum bulunması, ahlak ve karakter olgunluğuna ulaşması anlamlarında kullanılmaktadır. Bu anlam bir disiplin olmaktan çok bir ahlak ve karakter eğitimi sayılmaktadır (Ökdem, 2002: 29).

Disiplin kavramı bazen de istenmeyen davranış sonunda ceza verme ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa disiplin, öğrencileri sadece cezalandırmak demek değildir. Ceza, disiplinin işlevlerinden sadece birisidir (Sarıtaş 2000: 14). Ceza, yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir (Küçükahmet, 2004: 69). Öğrenci davranışı okul disiplini açısından bakıldığında büyük ölçüde öz kontrole dayanmalıdır. Kurallara uyma davranışının emir ve talimatla değil, anlayışla kazandırılması gerekmektedir (Rice,1977: 2).

Disiplin, öğrencilerin davranışlarının kendisini ve diğerlerini nasıl etkilediğini görebilmeleri ve kendi davranışlarını değerlendirme becerileri kazanarak, sosyalleşmeleri ve özdenetime sahip olmaları için oluşturulan bir süreçtir. Bu süreçte, çocuğun, davranışının kendisi ve çevresi üzerindeki etkisini görerek, davranışının neden yanlış olduğunu değerlendirmesine ve anlamasına rehberlik etmek gerekmektedir (Manning ve Bear 2002'den aktaran Sadık, 2006: 30).

Olumsuz davranışların ortadan kaldırılıp sağlıklı nesiller yetiştirilmesi için eğitim kurumlarında disiplin son derece gereklidir. Kendisini kontrol edecek bir iç mekanizmadan yoksun çocuk her şeyin kendisi için meşru olduğu, kendisini sınırlayan hiçbir kaydın olmadığı kanısına varabilir. Bu da, düzenin altüst olmasının en önemli sebebini oluşturur (Uzun 2001: 18).

Risk (1958), iyi disiplinin bireyin kendi kendini kontrol anlayışı kazanmasına, sorumluluk kabulünün artmasına, okul kurallarına uymaya hazır hale gelmesine, bireyi diğer okul aktiviteleri ile okul çalışmalarından bir yarar sağlamaya istekli hale getireceğini belirtmektedir (Kök, 2007: 12). Chamberlin (1971), tatmin edici bir disiplin anlayışı sayesinde öğrencilerin çalışıp

gelişeceklerini ve potansiyellerini geliştireceklerini, öğretmenlerin öğretme işlevini daha iyi gerçekleştirebileceklerini, öğrencilerin gelişmelerine yardımcı olacak profesyonel başarıyı göstereceklerini belirtmektedir (Kök, 2007: 14). Öğrenciler doğru değerleri içselleştirirse ve davranışları bu değerlerin etkisinde kalırsa, toplum, okul ve sınıf içerisinde sorumlu birer birey halini alacaklardır (Nelson, 2002: 17).

1.1.2.4 Ailede disiplin

Aile kavramı, genel geçerliliği olan sosyal grup ile aile bireyleri arasındaki ilişkileri içeren ve aynı zamanda adetleri, örfleri, görenekleri ile gelenekleri bulunan ve de bir sosyal kurum olan, kültür unsurlarını içinde taşıyan bir birimdir (Nirun, 1994: 17). Sosyal bir kurum olan aile, yüz yüze ve içten ilişkilerin en kuvvetli olduğu birincil gruplardandır. Bu yönüyle aile, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden oldukça önemli bir yere sahiptir (Tezcan 1997: 142).

Aile, toplumun temel niteliklerini yansıtan en küçük birimdir. Çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailenin önemli bir rolü vardır. Eğitim, ailede başlar. Çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirerek özerkleşmesi ailenin tutumuna bağlıdır. Çocuk kendine yetmeyi, paylaşmayı, yaşama etkin bir biçimde katılmayı, barışçı ve uyumlu bir davranış örüntüsü geliştirmeyi ailede öğrenir (Ayhan, 2000: 22).

Ailenin en önemli işlevlerinden birisi sosyalleşmedir. Bir kavram olarak sosyalleşme, toplumsal ilişkilerin kurulması, yönlendirilmesi ve geliştirilmesi olduğuna göre bu ortam için en elverişli ortam ailedir (Bilhan, 1996: 151). Fidan ve Erden'e göre çocuğa toplumun temel kurallarını, hangi davranışlarının doğru hangi davranışların yanlış olduğunu öğretmek çocuğun kendine özgü kişiliğinin gelişmesine yardımcı olmak, toplumsallaşma sürecinde ailenin temel işlevidir. Aile, özellikle ilk çocukluk döneminde bireyin toplumsallaşmasını sağlayan en önemli kurumdur (Güçlü, 2004: 34). İnsan ilişkilerini düzenleyen anlaşma, uzlaşma, işbirliği gibi olumlu nitelikleri, çocuk, ailede kazanır. Anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda takınacağı tutum ve davranışları da

evde öğrenir (Akar 2005: 64). Çocuk, sergilediği davranışlarla aile tarafından ilk defa ödüllendirilir veya cezalandırılır, böylece ilk davranış örneklerini aile içinde deneyimleyerek kendini keşfeder. Bütün bunlar çocuğun temel kişilik gelişimine yardım etmektedir (Tezcan, 1997: 142)

Disiplin kavramının öğrencilerde oluşmasında en önemli rolleri üstlenen kişiler okulda öğretmen ve yöneticiler, evde ise anne ve babadır (Kök, 2007: 9). Çocuk ya da ergenin anti sosyal davranışlarının ailece denetlenmesi de onun toplumsallaşmasını içerir. İlk beş yıldan sonra ailenin eğitim görevini üzerine alan okulda çok az öğretmen anne ve baba gibi çocuk üzerinde derin izler bırakır (Tezcan 1997: 142).

Ailede disiplin, aile üyelerinin belli bir düzene uygun yaşamasıdır (Gökhan, 2007: 25). Ailede makul ve gerçekçi bir davranış düzeni oluşturmak çocuklarda bir kontrol duygusu yaratır. Ailede beklenen ve kabul gören davranışlar tanımlandığında çocukların kendi kendilerini kontrol edebilme özellikleri de desteklenmiş olur (Yılmaz 2004: 47).

Anne-babanın ve ailenin diğer bireylerinin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirlemektedir. Çocuğa yöneltilen davranış ve ona karşı takınılan tavır, ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşımaktadır (Gökhan, 2007: 25).

Otrar (2004)'ın belirttiği gibi anne baba, çocuk için model etkiye sahiptirler, bu nedenle, çocuklar için önemli bir belirleyicidirler. Anne-baba davranışları ne kadar tutarlı, duyarlı ve nitelikli olursa, çocuk da o kadar olumlu davranışlar sergiler (Kahraman, 2006: 27). Oktay (1997)'ın belirttiği gibi, çocuğun eğitiminde, anne ve babanın ona karşı geliştirdikleri tutum birliğinin önemi büyüktür. Çünkü, tutum birliği, çocuğun en temel ihtiyaçlarından biri olan güven ihtiyacının karşılanmasında önemli bir etkidir (Gökhan, 2007: 26). Anne babanın dengesiz ve kararsız tutumu da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Erden (2001), anne babanın, çocuğun yanında, çocuk konusunda birbirlerini eleştirmelerinin, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin

olumsuz tutumunun, çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olabildiğini belirtmiştir (Kahraman, 2006: 27).

Çocuğa bakış açısı, çocukla ilgili beklentiler, anne-babanın kişilik özellikleri, kişisel deneyimleri, yakın çevre ve sosyo-kültürel özellikler, aile içinde uygulanan disiplin anlayışını ve yöntem seçimini etkileyen faktörlerdir (Yavuzer, 1992: 25). Vasta (1992), ailelerin kullandıkları disiplin tekniklerini güç kullanma, sevgi göstermeme ve sonuç çıkarma olarak incelemektedir (Sadık, 2006: 7). Güç kullanımına dayalı disiplin, çocuğu temel haklarından ve olanaklarından mahrum bırakma, fiziksel ceza uygulama, tehdit etme, korkutma ve alay etme gibi uygulamaları içermektedir. Bu anlayış genel olarak, çocuğa güç kullanımını ve istismarı öğreten bir disiplin anlayışı olarak değerlendirilir. Sevgi göstermeme ise, ailelerin öfkesini ve hoşnutsuzluğunu ifade eden, fiziksel olmayan tepkilerdir. Çocuğu önemsememe, kardeşlerinden ya da arkadaşlarından ayırma, hayal kırıklığını ifade etme, çocuğun kendini değersiz hissetmesini sağlama ve terk etme gibi cezaları içerir. Çocuktaki suç davranışının oluşumunda bu tip cezaların etkisi büyük olmaktadır. Çocuğun davranışını neden göstererek değiştirmeye çalışan aileler ise, çocuğa davranışının sonucunu göstermeye ve onu vazgeçme konusunda ikna etmeye yönelirler. Çocukların davranışlarını isteyerek değiştirmelerini ve bunu kabul etmelerini sağlayama çalışırlar (Sadık, 2006: 8). Crockenberg ve Litman (1990), bu tür davranışların çocukların sosyal kuralları ve başkalarının duygularını anlamasına yardım ettiğini, kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı yani öz-denetimi geliştirdiğini belirtmektedirler (Gardner ve diğerleri, 1999). Katı ve baskı içeren davranışların egemen olduğu disiplin anlayışı kadar aşırı hoşgörü ve korumanın da yanlış ve tutarsız olduğunu vurgulayan Yavuzer (1992: 26), bu tür disiplin uygulamalarının anne-baba çocuk ilişkisini bozmakla kalmayıp, anti-sosyal davranışlara neden olabileceğini ifade etmektedir.

Baskıcı, otoriteye boyun eğen çocuk yetiştirme biçimi, yerini yavaş yavaş çocuğun kişiliğinin gelişmesine olanak sağlayacak daha serbest ve demokratik bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Demokratik bir aile ortamında, çocukların haklarına saygı duyma, görüşlerine değer verme, kendileriyle ilgili kararlarda onları destekleme, onlara karşı açık ve dürüst davranma söz konusudur. Güven (2005)'

in belirttiği gibi, böyle bir tutum çocuğun kendine olan güvenini arttıracak, düşüncelerini ifade etmesini kolaylaştıracak ve onda kendisine değer verildiği duygusu yaratacaktır (Beşdok, 2007: 24). Erden (2001)'e göre demokratik eğitim anlayışıyla birlikte özellikle eğitim düzeyi yüksek aileler çocuklarına, özgür düşünme ve davranma alışkanlığı kazandırarak, kendi kararlarını kendi alabileceği, kendini rahatlıkla ifade edebileceği bir eğitim ortamı sunmaya çalışmaktadır (Beşdok, 2007: 24).

1.1.2.5 Eğitimde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlarda disiplin

Türk eğitim sisteminde uygulanan yaklaşımlar geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları olarak iki kategoride ele alınabilir.

Geleneksel eğitim sistemi daha çok klasik okullarda benimsenmiş ve uygulanmıştır (Gökhan, 2007: 11). Klasik eğitim anlayışında eğitim faaliyetleri, “kapalı sistem” anlayışına uygun bir biçimde yürütülmektedir. Eğitimde girdilerin önemi kabul edilmekle birlikte, girdilerin niteliklerini arttıracak bir faaliyet söz konusu olmamaktadır (Ardıç ve Yıldız 1999). Dersler, programlar, ödevler, ders saatleri ve benzeri unsurlar hep çocuğun ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılmaksızın düzenlenir (Kafadar, 1997: 49).

Klasik okulda egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrenciden her durumda koşulsuz uyumlu davranması beklenmektedir. Bu zorunlu uyumlu davranma bazen olumsuz sonuçlar doğurmakta ve baskıcı tutumlara karşı disiplinsiz davranışlar gelişmektedir. Bu okul, “öğrencinin serbest faaliyetlerini sınırlayan, kısıtlayan, otoriter bir ‘esaret okulu’ özelliğindedir” (Kafadar, 1997: 49).

Geleneksel okulda egemen olan geleneksel disiplin anlayışında öğrencilerin alınan kararlara katılımı söz konusu değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Sadece öğretmen tarafından belirlenen değişmez doğrular olarak yansıtılan bu kurallar, tartışılmazlar (Aydın 1998'den aktaran Ardıç ve Yıldız 1999).

Geleneksel disiplin anlayışı demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmayan bir yapıdadır. Öğretmen; sınıf ortamında katı kurallar koyarak düzeni sağlamaya çalışırken, bir yandan da sorunlu davranışlar gösteren öğrencilerle uğraşmak durumundadır. Aydın (1998)'ın belirttiği gibi öğretmenin bu durumdaki tutumu suçlama, azarlama ya da cezalandırma şeklindedir. Bu durum eğitimde, öğrencinin yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğrenci okuldan yabancılaştıkça sorun haline gelecektir. Tümüyle öğretmenlerin katı tutumlarıyla disipline edilmeye çalışılan öğrenci, okulun hiçbir sorununu paylaşmak istemeyecek ve yabancılaşacaktır. Bu şekilde yetişen bir bireyden hoşgörü, kendiyle barışıklık, yaratıcılık, işlevsellik gibi özellikleri taşımasını beklemek de oldukça zordur (Ardıç ve Yıldız, 1999).

Geleneksel okula karşılık XX. yüzyılın başlarından itibaren önce Batı'da ve daha sonra da dünyanın diğer yerlerinde ortaya çıkıp yerleşen bir diğer yaklaşım "Yeni Yaklaşım" veya "Çağdaş Yaklaşım" olarak adlandırılmaktadır. Çağdaş yaklaşımın hakim olduğu bu okullarda ceza her şekliyle kaldırılmak istenmektedir. Klasik okulun biçimsel ve dıştan empozeli disiplin anlayışı yerine, kendi kendini kontrol adı verilen yeni bir disiplin anlayışı benimsenmektedir. Bu yeni disiplin anlayışının temel amacı ahlaki ve sosyal bir vatandaş yetiştirmeye yönelik çocukların içten gelen serbest faaliyetlerini yine serbest bir sosyal ortam içerisinde yapmalarını sağlamaktır. Böylece çocukta, toplum düzeninin gerekliliğini kendi deneyimleriyle anlayabilmesini sağlayacak derin ve içten gelen faal bir disiplinin oluşturulması söz konusu olacaktır (Kafadar, 1997: 51).

Çağdaş eğitimde egemen olan bu disiplin anlayışı içseldir. “Çocuk, öğrenmeye güdüleyici bir ortamda kendi isteği ile karara katılarak, sorumluluklar alarak, başarıma duygusunu tadarak disiplinli birey olabilir” (Alıcıgüzel, 1999: 165). Bazı yazarlar tarafından *hür disiplin* olarak da bilinen bu disiplin anlayışında katılım ve iç disiplin ön plandadır. Hesapçioğlu (1998: 34)'na göre hür disiplinin amacı; çocuğu sıkı kontrol altına almaktan çok iyileştirmek, boyunduruk altına almaktan çok gönlünü kazanmaktır.

Charrier (1972)'e göre bu disiplin anlayışı, iradeyi zayıflatmadan yönetmekte, akla ve bilince hitap etmektedir. Charrier, kendilerine saygıları olan ve sorumluluklarını bilen, toplumda kendi kendilerini yönetebilecek vatandaşlar hazırlamayı ilke edinen bu disiplin anlayışının aynı zamanda demokrasi ilkelerine uygun olan tek disiplin anlayışı olduğunu da ifade etmiştir (Gökhan, 2007: 13).

Geleneksel yaklaşım, katı disiplin kurallarının geçerli olduğu ve öğretmen merkezli bir anlayışla yıllardır sürdürülmektedir. Öğrencinin söz hakkının olmadığı bu yaklaşımda, demokratik ilkelerin dikkate alınmadığı, baskıcı ve paylaşımdan uzak bir disiplin anlayışı egemendir. Halbuki, gelişmeler, eğitimde çağdaşlaşmayı gerekli kılmaktadır. Saptanan temel amaçlar doğrultusunda çağdaş bireyler yetiştirilmesi için, çağdaş bir toplum oluşturulması için, çağın gereklerine uygun eğitim politikaları geliştirmeye ihtiyaç vardır. Dünyanın sahne olduğu bu hızlı ve köklü değişiklikler eğitim kurumlarını da yenilemeye zorlamaktadır (Ardıç ve Yıldız, 1999).

Çağdaş yaklaşımda eğitim-öğretim süreci öğrenci merkezlidir. Bu yaklaşımda “Öğrencinin bedensel, duyuşsal, zihinsel gelişim özellikleri göz önüne alınmaktadır. Öğrenci etkin, öğretmen ise edilgin konumdadır” (Aydın 1998'den aktaran Gökhan,2007: 14). Her şeye hakim öğretmen yerine, öğrenmeyi, buluş yapmayı, düşünmeyi, denemeyi öğreten eğitimcilere gereksinim vardır (Gökaydın, 2002). Öğrenci-öğretmen işbirliğine, çalışkanlığa ve yardımseverliğe önem verilir (Halis, 2001: 94). Bununla birlikte eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan bu değişme ve gelişmelere paralel olarak okulda egemen olan disiplin anlayışında da değişme ve gelişmeler görülmeye başlanmıştır. Yeni disiplin anlayışına göre, öğrencilerin ilgi ve isteklerine yön vermek, problem ve arzularına rehberlik etmek, onların anlayıp benimsediği davranış normlarına önem vermek, olumlu davranışları teşvik etmek esastır (Halis, 2001: 94)

Günümüzde çağdaş eğitim sistemleri eğitim için, okul için ve öğrenciler için birtakım öneriler getirmektedir (Babalık, 2005: 20). Bu öneriler aynı zamanda beklentileri de içermektedir:

1. İnsan değerlidir ve eğitim sisteminin merkezinde yer almalıdır.

2. Her insan kendi bilişsel, duygusal ve fiziksel kapasitesinin olanakları içinde her şeyi öğrenebilir.
3. Öğrenen insan, öğrendiğini yaşama aktarabilecek becerilerle donatılmalıdır.
4. Okul, insanın yaşamını, kendisini ve başkalarını anlamlandırma çabası içinde olmalıdır.
5. Okul, okul sonrası yaşanabilecek sorunlar karşısında bireyi yaşama hazırlayabilmelidir.
6. Okul, farklılıkların zenginlik olduğu bilincini geliştirmelidir.

Çağdaş eğitim sisteminin bu beklentilerinden anlaşılıyor ki, disiplin anlayışlarında bu gün gelinen nokta her yönüyle çocuğu merkeze almakta, bireyin kişilik gelişimine önem vermekte ve okul sonrasında ayakta kalabilen girişimci bir birey olmasına yardımcı olmaktadır.

1.1.2.6 Eğitimde disiplin anlayışlarının evrimi

İntikamcı disiplin anlayışı: 15. yy.a kadar görülen bu disiplin anlayışı, daha çok insanların din anlayışına dayanmaktadır. Tanrılık özelliği ve sahip olduğu otorite, hiçbir sorumluluk almadan isterse yalnızca kendi kişisel zevk ve isteği doğrultusunda suçludan intikam alabilmektedir (Gökhan, 2007: 16).

İntikamcı disiplin anlayışı, kolaycı yoldan gidilerek düzeltilemeyen rahatsızlık verici ve olumsuz davranışların nedenleri ve çözümleri üzerinde durmayıp, olumsuz davranışı gösteren kişinin güçsüz bir anında onu zor duruma sokma ve bazı haklarını kullanmasını engelleme yöntemidir (Bican, 1994: 47). Bu anlayışın eğitime yansımaları; bazı öğretmenlerin disiplin sorunlarını kişilik sorunu haline getirerek öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmeleridir. (Foucault, 1992'den aktaran Gökhan, 2007: 16).

Cezalandırıcı (müdahaleci) disiplin anlayışı: Genelde 15. - 17. yy.lar arasında kabul gören disiplin anlayışıdır. Tanrılık özelliğinin yerini sosyal adalet duygusu almıştır. Yasalara, kurallara karşı gelenler fiziksel olarak acımasızca cezalandırılırlar. Örneğin; sürgün, işkence, ölüm cezası (Foucault, 1992'den aktaran Gökhan, 2007: 16). Bu anlayışta, öğrencilerin uyması gereken yasaklar ve

bunlara uyulmaması durumunda verilecek cezalar önceden belirlenmiştir (Sayın, 2001: 18).

Sarıtaş (2000: 56)'a göre cezalandırıcı disiplin anlayışı okul için geçerli bir disiplin anlayışı olarak görülmemekle birlikte, bu yöntemin bazı değerlerinin dikkate alınabileceği ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında istenilen davranış değişikliğinin sağlayabileceği düşünülmektedir. Cezalandırıcı yöntemin en büyük eksikliği; istenmeyen davranışın bu yöntemle durdurulması, fakat istenilen davranışların öğretilmemesidir. Sık kullanılmayan, yerinde, zamanında, kurallara uyularak verilen cezaların olumsuz işlevlerinin azalacağı, yararlarının artacağı düşünülmektedir. Gage ve Berlier (1984) ile Downing ve arkadaşlarına (1991) göre ceza, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en son kullanılacak bir yöntem olmalıdır (Beşdok, 2007: 55). Sarıtaş (2000) da, ceza uygulamaları sırasında, farkında olmadan sorunlu davranış kazandırmanın olası olduğunu vurgulamaktadır.

Ceza, olumlu tüm önlemler yarar vermediği ya da yeterli bir etkide bulunmadığı zaman düşünülmelidir. Uyulması gereken önceden belirlenmiş olan kurallara herkesin her zaman uyması mümkün olmamaktadır. Bu durumda kuralların bozulması diğer öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyeceğinden bu davranışlar cezayı gerektirmektedir.

Kuralları bozmaya karşılık ceza seçimi yazılı formatı ve bu formattaki cezaların adlarını içermesi gerekir. Bütün öğrencilerin kural ihlali karşısında ne gibi cezaların olduğunu farkında olması gerekir. Ceza verilirken öğrenci neden ceza aldığını bilmeli ve cezanın teşhir edilmemesine dikkat edilmelidir (Gökhan, 2007: 87).

Korku yoluyla engelleyici disiplin anlayışı: Batı toplumunda 17. ve 18. yüzyıllarda gelişen Aydınlanma Çağı ile akılcı düşüncüyü eski, geleneksel, değişmez kabul edilen varsayımlardan, önyargılardan ve ideolojilerden özgürleştirmeyi ve yeni bilgiye yönelik kabulü geliştirmeyi amaçlayan düşünsel gelişmeler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde din ya da Tanrı merkezli toplumsal yapının ve düzenlemelerin yerini akıl merkezli toplumsal düzenlemeler arayışı alır (tr.wikipedia.org/wiki/Aydınlanma_Çağı). Akıl yüceltildiği bu dönemde, hukuk

felsefecileri ve kuramcılarında, hukukçularda, yasaları uygulayanlarda ve meclislerdeki kanun koyucuları arasında, cezaların ılımlı ve suçlara uygun olması, caydırıcı özellik taşıması düşüncesi yaygınlaşmıştır. Disiplin kavramı da, genel egemenlik kurma formüllerine dönüşmeye başlamıştır. Bu anlamda disiplin, bağımlı olmaya alışmış, "itaatkar" insanlar üretmeye odaklanmıştır. 18. ve 19. yy.larda geçerli olan bu anlayışa göre; suçlara verilen cezalar, kişilerin suç işlemelerini engelleyecektir. Daha önce aynı suçu işlemiş olanları da suçu tekrarlamaktan caydıracaktır. Bireyler, dıştan konulan yasaklarla ve korku yoluyla baskı altında tutulurlar. Bu anlayışın eğitime yansımaları; yapılmaması gereken hataları işleyen öğrencilere, disiplin yönetmelikleri çerçevesinde verilen cezalar, diğer öğrencileri korkutarak aynı hatayı işlemelerini önleyebilecektir (Foucault, 2006'dan aktaran Gökhan, 2007: 16). Bütün disiplin uygulamasıyla çocukların duygusal, toplumsal ve eğitsel gelişmeleri engellenir ve çocuklar mutsuz, intikamcı yetişkinler haline gelirler (Gökhan, 2007: 16).

İyileştirici (düzeltici) disiplin anlayışı: Korkunun kalktığı ya da korkuya karşı korunmanın mümkün olduğu durumlarda, bireylerin suç işlemeye devam etmelerinin disiplinin tam olarak sağlanmasını engellediği görülür (Gökhan, 2007: 17). Düzeltici disiplinde kural ihlalleri cezayla karşılık görür. Düzeltici disiplinin amacı, ceza yoluyla istenmeyen davranışları düzeltmek ve gelecekte aynı davranışların tekrarlanmaması için işgörene ve diğerlerine gözdağı vermektir. Düzeltici disiplin, işgöreni zorlayarak ve tehdit ederek kurallara uygun davranmasını sağlamaya yöneliktir (<http://193.255.140.18/Tez/028696/METIN.pdf>). İyileştirici disiplin kuramına göre bireyde; toplum düzenini bozmaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar yerine, toplum düzenini korumaya yönelik eğilim, istek ve davranışlar oluşturulmaya çalışılır (Gökhan, 2007: 17).

Öğrenci çeşitli nedenlerle istenmeyen davranışlar gösterebilir. Önemli olan, istenmeyen davranışın kaynağını doğru tespit edip, onun sergilenmesine yol açan temel etkenleri ortadan kaldırarak, öğrenciyi sorundan arındırmaktır. Bütün önleyici çabalara rağmen yeniden suç işlemişse, ona karşı alınacak tavırlarla, öğrencinin bir daha suç işlememesinin sağlanmasıdır (Sarıtaş, 2000: 57). Bu nedenle okullarda rehberlik birimleri kurulur. İyileştirici disiplin kuramı,

istenmeyen davranışın yol açabileceği sonuçları öğrenciye anlatarak, bilgilendirerek, ondan caydırmayı amaçlar. Etkin bir rehberlik ve danışmanlık yoluyla bu kuram okulda etkili bir biçimde uygulanabilir. (www.babaoglu.org.) Burada önemli olan sorunu sahiplenmek, düşünmek, anlamaya çalışmak ve bunu da olabildiğince bir ekip çalışması içinde yürütebilmek istek ve kararlılığıdır (Bican, 1994: 47).

Curwin ve Mendler (1998: 3)'e göre, öğretimin önemli bir parçası olan disiplini iyileştirme stratejileri;

- Dikkatlice düşünülmüş bir disiplin planı geliştirmek,
- İstenmeyen davranış ortaya çıktığında, öğrencinin onurunu kırmadan durdurmak,
- Öğrenme sürecine zarar vermeyi alışkanlık haline getirmiş öğrencilerin sorunlarını çözmek,
- Öğrencilerin streslerini azaltmak,
- Kuralları uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmek için rehberlik yapmaktır (Sadık, 2006:44)

Önleyici (yapıcı) disiplin anlayışı: Günümüz disiplin anlayışının dayanak noktasını oluşturan bu kuram; disiplin anlayışını, iyileştirici disiplin kuramına göre daha da iyi bir düzeye yükseltmiştir. Bu kuramın dayanağı, insanın doğasına ilişkin iyimserlik (optimizm) görüşüdür. Bu kuramın savunduğu görüşe göre, doğuştan günahkar ve kötülük yapma eğiliminde olmayan insan, kötülükleri, tembelliği, bencilliği çevrenin etkisiyle sonradan öğrenmektedir (Hesapçioğlu, 1998: 340).

Çevresel faktörler çocuğun yaşantısında önemlidir. Çünkü, çocuk okula gelirken aynı zamanda geldiği çevrenin etkilerini de beraberinde getirir. Bu kurama göre, çocuğun davranışlarını olumsuz yönde etkileyen çevresel faktörler kontrol altına alındığı takdirde, uygun davranış alışkanlıklarının kazandırılabilmesi mümkündür. Bu kuram, sorumluluklarının bilincinde demokratik yöntemleri verimli bir şekilde kullanabilecek insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu da, bireydeki içsel tepkileri kontrol etmek için dışarıdan verilecek olan emirler ve yaşantılara dayanan bir eğitim programıyla

gerçekleşebilir (Schorling, 1953'den aktaran Gökhan,2007: 17). Bu yöntem, hastalık ortaya çıkmadan olaya el koymayı, çıkması olası hastalıkların (uyumsuz davranışların) önceden saptanarak çıkmasına olanak sağlayacak ortamın ortadan kaldırılmasını, önlemlerin alınmasını içerir (Bican, 1994: 47).

Disiplin problemlerini problem çıktıktan sonra önlemek, çıkmadan önlemekten daha güçtür (Beşdok, 2007: 53).Bütün problemler önlenmese dahi, bu problemlerin ortaya çıkış miktarını, yansıma genişliğini en aza indirmek ve en kısa sürede de ortaya çıkan problem davranışları önlemeye yönelik adımlar atmak gerekir (Öztürk, 2002'den aktaran Esen,2006: 31).

Öğretmen arzu edilir bir gelecek oluşturmak ve geçmişte oluşan sorunları yaşatmamak için önleyici yaklaşımı kullanır (Esen, 2006: 31). Bu yaklaşımda öğretmen yetkisini öğrenciyle bölüşür, öğrenciyi, sorunu çözmeye yeterli ama uzman desteğine muhtaç sayar. Sınıf kuralları birlikte konur ve sorunlara birlikte çözüm aranır (Başar, 2005: 132).

Yiğit (2004: 169)'e göre oluşturulan kurallar, bütün bireylerin katılımıyla oluşturulmalı, oylanmalı ve bunları herkesin öğrenmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin kararlarıyla oluşturulan kurallara uymaları ve benimsemeleri daha kolay olmaktadır. Çünkü, öğrenci kuralların amacını, konulma nedenini, kurallara uyulmadığında nelerle karşılaşacağını bilirse, kurallara uymaya çalışacaktır.

Sınıf kurallarının öğretmen tarafından belirlenmesi ve öğrencilerin uymaya zorlanması ise, öğrencileri isyan etmeye, meydan okumaya, yalan söylemeye, sinsice davranmaya, başkalarını suçlamaya, zorbalık yapmaya, kayıtsız kalmaya, okuldan kaçmaya yöneltebilir (Lickona, 1971'den aktaran Sadık, 2006: 45).

Kurallar, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğine dayalı düzenin oluşmasına yardımcı olur. Disiplinde başarı sağlayabilmek için, bütün öğrencilerin karar verme sürecine katılması gerekir (Esen, 2006: 32).

Önleyici disiplin anlayışının genel özelliklerini Sarıtaş (2000: 58) şöyle özetlemektedir:

- Disiplinin amacı korkutmak, sindirmek, cezalandırmak değil, iyileştirmek, güveni kazanmak, yardım etmek, desteklemektir.
- Her öğrencinin karakter ve kişiliği dikkate alınır.
- Yasaklamadan çok, teşvik etmeye ve özendirmeye dayanır.
- Öğrenci katılımına önem verir.
- Objektif, tarafsız ve adildir.
- Öncelikle öğrencilerdeki değişimle ilgilenir.
- Sınıf çalışmalarında sosyal bir bilinç vardır.

1.1.3 Disiplin Dışı Davranış

1.1.3.1 Disiplin dışı davranış tanımı

İnsanların bir arada yaşamasının temelindeki neden, yaşamı birbirleri için kolaylaştırmaktır. Bu gerçek insanların çoğunun düşüncesinde bile yoktur, bazılarınca da bilinçsizce, alışkanlık olarak uygulanır. Bu alışkanlığın değişik çabalara dönüşmesi, insanı bir topluluğun üyesi olmaktan kurtarır, bir toplumun üyesi yapar (Başar, 1997'den aktaran Arslan, 2007: 17) Davranışı gösteren kişinin davranışının temelinde yaşamı birbirleri için kolaylaştırmak algısı yatıyorsa bu davranış olumlu aksi halde olumsuz, istenmeyen olarak adlandırılır.

Disiplin ve öz kontrol problemleri, bugünün dünyasında yeni bir önem ve gerçeklik kazanmıştır. Karmaşık medeniyetlerde birey genellikle kişisel istekler, hevesler ve bazen özgürlüklerine yenilebilmektedir (Rice, 1977:2). Okul, toplumun küçük bir örneğidir, bu nedenle toplumda onaylanmayan davranışların okulda onaylanması beklenemez. Nitekim, ilköğretim okullarında karşılaşılan olumsuz davranışların çoğunlukla toplumsal beklentilere uymayan davranışlar olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları bir anlamda önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim etkinliğinin yürütülmesinde büyük bir problem oluşturur. Okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara

engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir (İlgar, 2000: 167). Okul veya sınıfta oluşturulmuş yazılı ve yazılı olmayan kurallara aykırı davranma ve öğrenme öğretme faaliyetlerinin etkililiğini azaltmaya yol açan tüm davranışlar olumsuz olarak adlandırılır (Öztürk, 2005: 158).

İlköğretimde olumsuz ve istenmeyen davranış olarak tanımlanan davranışları disiplin dışı davranış olarak nitelemek mümkündür. Literatür incelendiğinde ise disiplin dışı davranış yerine problem davranış, düzen bozucu davranış, disipline aykırı davranış, istenmeyen davranış, disiplin sorunu gibi ifadelere yer verildiği görülmektedir.

1.1.3.2 Disiplin dışı davranışların sınıflandırılması

Gelişim çağındaki çocuklarda disiplin dışı davranışların gözlenmesi mümkündür. Bunlar, otoriteye karşı gelme, toplumsal çevrenin dirlik ve düzenini bozma, akıl yerine duygularıyla hareket etme başlıkları altında incelenebilir (Binbaşıoğlu, 1983'ten aktaran Arslan, 2007: 14).

Otoriteye karşı gelme;

Otorite, ana, baba ve öğretmen yetkesi olabilir. Biliyoruz ki bunun normal sayılabileceği bir dönem vardır. İki üç yıl süren ergenlik çağında çocuğa anlayışlı davranmak psikolojik bir gerekliliktir.

Toplumsal çevrenin dirlik ve düzenini bozma;

Gereksiz sorular ve sözlerle sınıfın tinsel (manevi)havasını bozan öğrenciler olabilir. Bunlara doğrudan doğruya ve sert olmamak koşuluyla kimi davranışlar göstermek gerekir.

Akıl yerine duygularıyla hareket etme;

Bu bir eğitim sorunudur. Kolayca kesin sonuç alınmaz. Eğitimin, akıl ve mantığa uygun hareketlerle sağlanacağı, herhangi bir olaya hemen tepkide bulunmamak gerektiği, biraz düşünme zamanının bırakılmasının uygun olacağı her fırsatta öğrenciye telkin edilmelidir.

Çelik (2002)' e göre istenmeyen öğrenci davranışlarını sınıflandırırken dört temel ölçüt kullanılabilir.

1. İstenmeyen davranış

2. Anti sosyal davranış
3. Zarar verebilen davranış
4. Sonuçları açısından zararlı olan, okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlar.

Tully ve Chiu (1995) yaptıkları araştırma sonucuna göre disiplin sorunlarını beş grupta toplamışlardır: a.Engelleme, konuşma veya öğretmene kasıtlı kaba davranışlar, b.Karşı gelme (saygısız davranış veya itaatsizlik), c.Dikkatsizlik (derste başka şeylerle ilgilenme, çalışmaya katılmama, sırayı terk etme), d.Saldırganlık (kavga etme, itişme, hakaret etme), e.Diğer (ağlama, yalan söyleme, geç kalma, kopya çekme, hırsızlık, sakız çiğneme) (akt. Aydın, 2004: 330).

Aydın (2001) yaptığı çalışmada istenmeyen davranışları beş boyutta gruplamıştır:

- 1.Gürültü/konuşma
- 2.Derse yönelik disiplin sorunları (dersi dinlememe, dersi kaynatmak isteme, kopya çekme, ilgisizlik),
- 3.Öğretmene yönelik disiplin sorunları (öğretmenin sözünü kesme, karşı gelme, rahatsız etme...)
- 4.Arkadaşlarına yönelik disiplin sorunları (arkadaşını küçük düşürme, kötü şaka yapma, tartışma, küfürlü konuşma ...)
- 5.Diğer (ders araçlarına zarar verme...) (Aydın, 2004: 330).

Okullarda ve sınıflarda yaşanan disiplin problemleri, bu ve benzeri davranışları içermektedir. Davranışın nerede, hangi sıklıkta yapıldığı, etkileşim içindeki bireyleri ne ölçüde etkilediği gibi öğeler, bir davranışa istenmeyen tanısını koyma konusunda birer ölçüttür (Şahin, 2005: 14). Görevi öğrencilerde toplumsal bilinci oluşturmak olan okul, disiplin dışı davranışları önlemek için öncelikle sergilenen davranışlara istenmeyen davranış tanısı koymalı, daha sonra bu tip davranışların nedenlerini araştırarak bu davranışların arkasındaki kök soruna inmelidir.

1.1.3.3 Disiplin dışı davranışların nedenleri

Birçok eğitimci ve öğrenci, okul ortamındaki disiplinsizlik ve düzensizlikten son derece endişelidir. Araştırmalar, disiplinsizliğin milli eğitim sisteminin yüzleştiği en ciddi sorunlardan biri olduğunu ortaya koymasına rağmen, okul sistemindeki bu 'baş ağrısı'nı önleme yolunda birçok engel bulunmaktadır (Nelson, 2002: 41).

Herhangi bir okulda veya sınıfta bir disiplin problemi çıkmışsa, bunun mutlaka bir nedeni vardır. Disiplin dışı davranışların görülmesi durumunda kesin bir bozukluk olduğuna işaret eder ve böyle bir durumda hemen problemin altında yatan nedenlerin aranması gerekir (Yüksel, 2005: 10). İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkisi olan nedeni anlamak, hem o davranışı değiştirmek hem de gelecekte ortaya çıkabilecek davranışı engelleyebilmek için gereklidir (Sayın, 2001: 11) .

İlgili araştırmalar (Mursal, 2005; Ötken, 2006; Yüksel, 2005; Kahraman, 2006; Kocabey, 2008) incelendiğinde, ilköğretimde yaşanan disiplin dışı davranışların kaynaklarının, aile, çevre (uzak ve yakın), kültür, medya ve iletişim araçları, okul yaşantıları, okul yönetiminin tutumu gibi sosyal etkenlere, öğrencinin özellikleri (gelişim özellikleri, kişisel özellikleri, akademik özellikleri, psikolojik durumu), eğitim programı, öğretmenin tutumu, fiziksel ortam gibi sınıf içi etkenlere dayalı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda disiplin dışı davranışların etkenleri aileden, çevreden, okuldan, okul yönetiminden, okul personelinden, öğrencilerden, eğitim programından kaynaklanan nedenler şeklinde gruplandırılabilir.

1.1.3.3.1 Aileden kaynaklanan nedenler

Espelage ve Swearer (2003)'e göre bireysel özellikler, arkadaş, aile, okul ve çevre gibi çok çeşitli ekolojik faktörlerden etkilenmektedir (Macleod, 2007: 3). Bu faktörlerin başında aile gelir. Çünkü, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor yönlerden gelişmesini ve sosyalleşmesini sağlayan ilk ve önemli kurum ailedir (Yavuzer, 1993:139)

Öğrenciler zamanlarının önemli miktarını ve ilk sosyalleşmelerini aile içinde tamamladıkları için disiplin dışı davranışlarının kaynaklarının ilk çekirdekleri de aile içinde atılmaktadır. (Türnüklü, 1999'dan aktaran Yüksel, 2005: 14). Eğer öğrenciler uygun olmayan aile ortamı, ailenin eğitimsizliği veya yanlış tutumu, kötü davranışa maruz kalma, ailenin ilgisizliği ya da aşırı ilgisi, anne babanın boşanması, kalabalık aile nüfusu, sosyo-ekonomik zorluklar gibi durumlarla karşılaşıyorsa, bu sorunlar ister istemez onların davranışlarını olumsuz yönde etkileyecek ve öğrenciler bu davranışları okulda gösterme eğiliminde bulunacaklardır.

Çocukların yaşadıkları aile ortamının onların davranışları üzerinde doğrudan etkileri olabilmektedir. Ebeveynlerin çocukla beraber harcadıkları zamanın niteliği, hoş olmayan çeşitli ev deneyimleri çocuğun davranışlarında önemli bir etkiye sahiptir. Uygun olmayan aile ortamı, öğrencilerin kişilik gelişimi için gerekli duygusal desteği çok az ya da hiç sağlayamayabilir (Mursal, 2005: 15). Sosyal öğrenme teorisine göre Duncan (2004), ebeveyn ile okul öncesi bir çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun davranışsal ve duyuşsal fonksiyonunu etkileyebildiğini belirtmiştir (Macleod, 2007: 15). Çocuk ile ebeveyn arasındaki sevgiye dayalı ilişki, çocuğun dış dünyaya ve kendisine olan güveni olarak ifade edilen özgüvenin gelişmesinde önemlidir. Ailesinde sevgi içinde büyüme olanağı bulamayan ya da ilişkilerinde süreklilik göremeyen çocuklarda özgüven duygusu gelişmez (Gökdoğan, 2007: 36). Edwards (1997)'a göre sevgiden yoksun çocuklar, çoğu zaman bu gereksinimlerini nasıl tatmin edebileceklerinin arayışı içine girerler ve bu sırada bir takım disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olurlar (Mursal, 2005: 16).

Okulda ve sınıfta gözlenen disiplin dışı davranışların aileden kaynaklanan diğer bir nedeni ise anne-baba tutumlarıdır. Kendini gerçekleştirememiş, olumlu bir kişilik kazanamamış anne-babanın çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları, doğrudan çocuğun davranışlarına yansımakta ve çocuk, ailesinden gördüğü benzer tepkileri, okulda öğretmenlerine ve arkadaşlarına gösterebilmektedir (Yüksel, 2005: 15).

Evde sıkı kontrol altında tutulan, bağımsız düşünceleri bastırılan çocuklar, kişiliklerini bulma yolunda özgüvenlerini yitirirler, kendi kimliklerini edinemedikleri için çevresiyle çatışma içerisinde olurlar. Bu çatışma çocukta isyan duygusunun oluşmasına neden olabilmektedir. Çocuğun özgürlük isteğinin sürekli bastırılması, yaşadığı isyanı sosyal çevrelerde ve okulda göstermesine neden olur. Aynı zamanda ailenin çocuğu başıboş bırakması da, eğitimde kabul edilemez bir yanıdır. Çocuklarının davranışlarında belirli bir sınırı çizemeyen, kural koyamayan, çocuğun her isteğini yerine getiren ailelerin bu tutumu, çocuğun doyumsuz ve şımarık olmasına neden olabilmekte, bu durum çocuğun okulda kurallara karşı çıkmasına etken oluşturmaktadır.

Ailenin eğitim durumu, hem öğretme, hem de örnek olma yoluyla öğrenci davranışlarını etkiler (Gökdoğan, 2007: 36). İyi eğitim görmüş aileler, eğitime daha bilinçli bir şekilde yaklaştıklarından, bu ailelerin çocuklarının disiplin dışı davranışlara yönelim eğilimi diğer ailelerin çocuklarına oranla daha az görülür. Okulla ve öğretmenle yeteri kadar iletişim kurmayıp tüm sorumluluğu öğretmene ve okula bırakarak çocuğun eğitimiyle yakından ilgilenmeyen ve çocuğun durumunu yeteri kadar izlemeyen ailelerin çocuklarının, istenmeyen davranışlara yönelme eğilimi oldukça fazladır (Yüksel, 2005: 14). Nelson (2002: 71)'in ilköğretim okullarında yaptığı bir araştırmada okul müdürleri, olumsuz davranışta bulunan öğrencilerin velileri çocuğunun sorunlarını tartışmak üzere yapılan veli toplantılarına katılmaya istekli olmadıklarını, okullarındaki birçok velinin çalışıyor olmasından dolayı veli toplantılarına katılmadıklarını, bu durumun da veli-okul iletişimine engel olduğunu ifade etmişlerdir.

Ailedeki birey sayısı ve ailenin sosyo-ekonomik durumu öğrenci davranışlarının büyük ölçüde belirleyicisi olmaktadır. Kalabalık nüfuslu aileler çocukları ile yeterince ilgilenememekte, onlara zaman ayıramamakta ve onlara gereken sevgiyi gösterememektedir. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocuklar bu sevgi açığını kapatmak için çeşitli arayışlar içine girmektedirler (Yüksel, 2005: 14). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin de, gelir durumlarının azlığından dolayı ihtiyaç ve gereksinimlerinin karşılanamaması çocuğu disiplin dışı davranışlara sevk etmektedir.

Ailenin eğitim, kültür, ekonomik düzeyinin yanı sıra, aile bütünlüğü de çocuğun davranışlarında önemli bir etkidir (Yüksel, 2005: 15). Ailenin parçalanmış olması öğrenciyi olumsuz yönde etkilemekte, öğrencinin ister istemez disiplin dışı davranışlara yönelmesine ya da içine kapanmasına neden olmaktadır.

1.1.3.3.2. Çevreden kaynaklanan nedenler

Topluma yeni katılan bireyler, toplumsal kimlik kazanmada ilk davranışları önce ailede sonra okulda öğrenir. Çevre ise, bu iki değişkeni etkileyen, davranışlar üzerinde geniş, sınırlandırılması zor ve karmaşık bir etkiye sahiptir (Yiğit, 2004: 159).

Okulun bulunduğu fiziksel, kültürel ve sosyal çevre bireyin davranışlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda şekillendirir. Diğer yandan sosyal çevreyle olan ilişkisinde birey tamamen edilgen bir konumda olmaz, kendisi de zaman zaman bu çevreyi etkiler ve değiştirir (Akar, 2005: 24). Bir birey olarak öğrenci de, birlikte zaman geçirdiği, oyun oynadığı akranlarının, sevdiği kişilerin davranışlarından büyük oranda etkilenir ve onların davranışlarını taklit eder (Kocabey, 2008: 29). Özellikle, ilköğretim ikinci kademedeki ergenlik döneminde olan çocuklar akran gruplarından oldukça etkilenir. Eğer öğrenci, uygun davranışlar göstermeyen bir gruba dahilse, o grubun onayını almak, kendisini kanıtlamak için o grubun diğer üyeleri gibi davranma eğiliminde olur. Bu nedenle disiplin dışı davranışları önlemek için okulun bulunduğu çevreyi ve öğrenci kliklerini iyi tanımak gerekir.

Disiplin problemleri kendiliğinden oluşmaz, bunlar gelişmekte olan sosyolojik bir görünümün parçasıdır (Nelson, 2002: 15). Yavuzer (1992) 'e göre, suça neden olan sosyo-ekonomik faktörleri inceleyen araştırmacıların farklı sosyo-ekonomik faktörleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Sosyo ekonomik varsayımlardan hareket eden araştırmacılar sanayileşme, kentleşme gibi hızlı değişim süreçlerinin, ekonomik bunalımlar, işsizlik, göçler ve savaşlar gibi toplumsal sarsıntı dönemlerinin suçluluğu arttırdığına işaret etmektedirler (Güçlü,

2004: 8). Dolayısıyla bu etkenler, okullardaki disiplin dışı davranışları tetikleyici etkenler arasındadır.

1.1.3.3.3. Okuldan kaynaklanan nedenler

Birey, aile üyeleriyle, sosyal çevresiyle, akran gruplarıyla ve kitle iletişim araçları ile etkileşimde bulunurken birçok davranış öğrenir ve yapar. Ancak bu öğrenmeler planlı programlı değil, gelişigüzedir. Bireyler için ailelerde başlayan olumlu, toplumca istenen davranışların kazandırılması isteği, belirli bir düzen içerisinde, plan-program dahilinde okullarda sürdürülecek ve bireyin toplumsal anlamda kabul edilen davranışları gösteren bir birey haline gelmesi sağlanmaya çalışılacaktır (Akar, 2005: 25).

Okullarda yaşanan disiplinsizlik, toplumun ihtiyaçlarını karşılama ve gelişme yolundaki engelleri ortadan kaldırma sürecinde okulun beklentilere yeterince cevap veremediği zamanlarda oluşur (Rice,1977: 3). Okulun fiziksel yapısı, yönetim yapısı, öğrenci sayısı, kuralları, eğitim-öğretim için gerekli olan araç gereç ve kaynakların varlığı, okulda öğrencilerin tavır ve davranışlarını etkileyen değişkenler arasında sayılmaktadır (Ergen,2008; Yüksel, 2005; Bulut, 2008) .

Okulun fiziksel görünümünün çekici olmaması, tamirat gerektiren işlerin olması ve sağlıksız koşullar öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca bakımsız okul ortamı, öğretmenlerde kontrol edememe hissi uyandırmakla birlikte öğrencilerin öğretmenlerini otoriteden yoksun görmesine neden olacaktır. Böyle bir okulda öğrenciler yere çöp atma, okul duvarlarına yazı yazma, okul eşyalarına zarar verme gibi istenmeyen davranışlar sergileyecektir. Okulda temiz, güvenli, insancıl bir çevre yaratmak, öğrencilerde, velilerde ve okul personelinde güven hissi uyandırır. Okul ve sınıf mevcudunu azaltmak, okul sahasında öğrencilerin görünürlüğünü artırmak, temizlik günleri başlatmak, okul ortamının gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Allan, 2002: 17).

Okulun kütüphanesinin öğrenci kullanımına sunulmaması, bahçesinin öğrencilere uygun olarak tasarlanmamış olması, sınıflarının yeterince ısınmaması ya da ışık almaması, okulun dış ve iç cephe boyalarının uygun olmaması, eğitim öğretimle ilgili materyallerin yetersizliği öğrencileri disiplin dışı davranışlara itecektir. Okul yönetimi, öncelikle okulun fiziksel şartlarını iyileştirmeli, fiziksel şartları koruyucu kuralları öğrencilere benimsetmelidir.

Okuldaki öğrenci sayısının çokluğu ile öğretmen ve dersliklerin yetersiz olması durumunda da disiplin dışı davranışların görülmesi kaçınılmazdır. Derslik sayısının ve öğretmen sayısının az olduğu bir okulda sınıfların kalabalık olması durumu, öğretmeni, geleneksel yöntemle ders işlemeye itecektir. Geleneksel yöntemle ders işlenen bir sınıfta bireyin söz hakkına sahip olmasına, yaratıcılığın, düşüncelerini özgürce söylemesine yer yoktur. Bu yüzden kalabalık okullarda disiplin dışı davranışlar daha çok görülür.

Okulda, öğrencilere istedik eğitsel davranışlar kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler, eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir. Amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir uyum sağlamayan, işlevsel olmayan, esnek olmayan, uygulaması güç ve bilimsellikten uzak eğitim programlarıyla öğrencilere istenilen davranışlar kazandırılmaz (Sarıtaş, 2000: 18). Öğrenciler ilgi ve gereksinimlerine cevap vermeyen, gerçek hayatla ilgisi olmayan, amaçlarına ulaşmada önemli olduğuna inanmadıkları eğitim programlarını öğrenmek zorunda bırakıldıklarında da disiplin dışı davranışlar gösterirler.

Okul kültürünün demokratik olması, bireylerin söz hakkına özen gösterilmesi, belli bir konuda, durumda, sorunda birbirleriyle etkili iletişim kurabilecekleri kanalların açık olması, onların insan hak ve özgürlüklerine saygılı olmalarında, demokratik yurttaşlık bilinç ve sorumluluğunu kazanmalarında büyük önem taşır. İletişim kanallarının açık olduğu bir ortamda, bireyler herhangi bir sorun karşısında etkin, yaratıcı çözümler üretirler, bir çemberin içinde sıkışıp kalmadan yaşam alanlarını genişletirler, etraflarına karşı duyarlılıkları ve sorumluluk bilinçleri gelişir (Duman vd. 2003'ten aktaran Ergen, 2008: 54).

İnsan hak ve özgürlüklerine saygılı olan, etrafına karşı duyarlı, sorumluluk bilinci gelişmiş öğrencilerin bulunduğu okullarda disiplin dışı davranışlar görülmez.

Ayrıca, anti-sosyal davranışın genellikle şiddet, vandalizm, kuralların ihlal edilmesi, yetişkin otoritesinin tanınmaması ve sosyal normların çiğnenmesini içerdiğini ifade eden Mayer (1998: 23)'e göre anti-sosyal davranışın oluşumunda okul sekiz yönden etkilidir. Bunlar;

- * cezalandırıcı tutumlara çok fazla güvenme,
- * öğrencilerin okul kurallarını tam olarak anlayamaması, kuralların yeterince açık olmaması,
- * öğrenci disiplinini sağlamada okul yönetiminin okul personeline tam destek sağlamaması, disiplin politikasındaki tutarsızlıklar,
- * akademik başarısızlık,
- * öğrenciler için kritik sosyal becerilerin yokluğu,
- * davranış yönetim prosedüründeki hata,
- * etnik/kültürel farklılıklara yeterince cevap verilmemesi ve
- * öğrenci katılımının yokluğudur.

1.1.3.3.4. Öğrenciden kaynaklanan nedenler

2552 Sayılı Tebliğler Dergisi Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 1. Kısım madde 4'e göre zorunlu öğrenim çağı 6- 14 yaş grubundaki çocukların eğitim-öğretim süresini kapsar (Tebliğler Dergisi, 2003). Bu dönem, öğrencilerin ikinci çocukluk dönemine ve ergenlik döneminin ilk yıllarına rastlamaktadır.

Davranış açısından bakıldığında, öğrencilerin ikinci çocukluk dönemleri ile ilk ergenlik dönemleri farklı ele alınmalıdır. Çünkü her dönemin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Her dönemin farklı gelişim, kişisel ve akademik sorunları olabilmekte, bu sorunlar disiplin dışı davranışlara neden olabilmektedir.

Erikson'un psiko-sosyal gelişim evrelerine göre ikinci çocukluk döneminin olumlu boyutu, becerilerini geliştirmeye istekli olma ve yeteneklerine

güvenme iken, olumsuz boyutu becerilerini geliştirmeye isteksiz olma ve kendine güvenmemedir. Çocuk beklenen olumlu gelişmelerin tersine çalışma ve başarılı olma arasında ilişki kurmada güçlük çekebilir. Kendi iradesiyle üstlendiği ya da verilen görevlerde, okul çalışmalarında (akademik olmayan) başarılı olamayabilir. Bu durumda, kendisine yönelik olumsuz tutum ve yetersizlik duygusu geliştirebilir (<http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP1266/unite06.pdf>). Okullardaki öğrencilerin kendi içinde gelişen disiplin sorunlarının en yaygın nedeni, kendileri ile ilgili geliştirdikleri tutumdur. Kendisini yetersiz, sevgisiz gören öğrencilerde disiplin dışı davranışlar görülmektedir (Tertemiz, 2000: 55). Öğrencilerin başarılı olma gereksinimleri de, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Başarısızlık öğrenciyi istenmeyen davranışa yöneltebilmektedir (Mursal, 2005: 17).

İkinci çocukluk evresini ilk ergenlik dönemi izlemektedir. Ergenlik, insanlarda meydana gelen "yetişkinliğe ilk adım" evresidir. Ergenlik, çocukluk çağı ile yetişkinlik çağı arasındaki geçiş dönemidir. Bireyde çocuksu tutum ve davranışlarının yerini yetişkinlik tutum ve davranışlarının aldığı, cinsiyet yetilerinin kazanıldığı, bireyin erişkin rolüne psikolojik ve somatik olarak hazırlandığı dönemdir. Çocukluk çağı olarak adlandırılan yaşlarda, sosyal toplum bilinci gelişmemişken, ergenlik dönemine giren gençlerde toplumsal kabullenilme, bir grubun parçası olma (süperego ve ego) kavramları gelişir. Vücut hormonlarından cinsiyet ile ilgili olan sekonder cinsiyet hormonları üretimi bu dönemde pik yaptığından ergen adayının psikolojisi sebepsiz değişimler gösterir(http://tr.wikipedia.org/wiki/Ergenlik_d%C3%B6nemi). Ergenlik döneminde, öğrencilerin fizyolojik ve duygusal açıdan gelişme çağında olması, istenmeyen davranış göstermesine neden olabilir. Özellikle ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerde, çetelere üye olma, arkadaş ve öğretmenlerini tehdit, sınıf ve okul eşyalarına zarar verme, zararlı alışkanlıklar edinme görülür. Bu süreç doğru yönetilmediğinde öğrencinin istenmeyen davranışları daha da şiddetli bir hale dönüştürebilir (Öztürk, 2005: 160).

Çetin (1989)'e göre okul ve sınıftaki bütün nedenler etkisiz olsa bile, öğrencinin geliştirmiş olduğu kişilik özellikleri (sosyal eğitim eksikliği, muhakeme kabiliyetinin zayıflığı, zeka geriliği vb.) bazın disiplin olaylarına

neden olabilmektedir (Güçlü, 2004: 26). Öğrencilerin duygusal bozuklukları, zayıf uyum ve benlikleri, yetersizlikleri, olgun olmamaları, çalışmanın önemli olduğunun farkına varamamaları, davranışları etkileyici nedenler arasında sayılabilir (www.hskizilcik.com).

Dreikurs'a göre olumsuz davranışın çok çeşitli nedenleri vardır. Bunlar;

1. Öğrenci ilgi çekmek istemektedir.
2. Öğrenci güç peşindedir.
3. Öğrenci intikam alma peşindedir.
4. Öğrenci umutsuzdur. Yetersiz olduğunu ortaya koyar (

Ünal ve Ada, 2003: 186).

Disiplin problemi olan öğrenciler, genellikle akranları tarafından dışlanır, normal akran iletişimi olmadan uygun sosyal becerileri öğrenme fırsatı bulamaz. Bu öğrenciler genellikle yıkıcı davranışlar sergiler. Sosyal becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı sağlamak, bu tip öğrencilerin negatif ilişki dairesini kırar (Allan, 2002: 31). Nansel's ve arkadaşları (2001), okullarda zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin diğer öğrencilere göre psiko-sosyal uyumunun düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki grup arasında belirgin farklar bulunmuştur. Örneğin zorbalık yapan öğrenciler düşük sosyal ve duyuşsal uyuma sahiptirler (Macleod, 2007: 10).

Guttman (2001)'in problem davranışların nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmasında, katılımcıların problem davranışlarının olası nedenlerini; içsel-sabit, içsel-sabit olmayan, dışsal-sabit ve dışsal-sabit olmayan olarak 4 kategoride sınıflandırmıştır. Öğrenme yetersizliği, karşıt olma ihtiyacı, diğerlerini kıskanma, sınıfa veya öğretmene karşı tutum, deşarj olma ihtiyacı, statü elde etme ihtiyacı ve kötü karakter, içsel-sabit faktörler; psikolojik problemler, çalışmada başarısızlık, dikkat ihtiyacı ve şanssızlık içsel-sabit olmayan faktörler; sınıfın öğrenciye karşı tutumu, öğretmenin tutumu, diğer çocukların etkileri, çalışmaya ilgisini kaybetme, popüler olmama, dayak yeme, ailenin gelir ve eğitim düzeyi ve etnik ayrımlar dışsal-sabit faktörler; evi içinde olumsuz örnekler, yeterli cezalandırılmayış ve yanlış anlaşılma dışsal-sabit olmayan faktörler arasındadır (Sadık, 2006: 39).

Öğrenci özgüvenini geliştirmemişse, kendisi ile barışık değilse, kendisini sevgiden yoksun, yetersiz, dışlanmış hissediyorsa, başarısız olmaktan, alay edilmekten korkuyorsa, dağınık bir yapısı varsa, başkalarının başarısını kıskanıyorsa, görev verildiğinde heyecanlanıyorsa, içine kapanık kişiliği varsa, hiperaktif bir yapısı varsa, çevresine zarar verme eğilim varsa, kendisinden başkasını önemsemiyorsa, temizlik alışkanlığı gelişmemişse, kendini ifade etmekte ve bir şeyleri anlatmada zorlanıyorsa, motivasyon sorunu yaşıyorsa, konulan kurallara uymakta zorlanıyorsa, öğretmenlerine aşırı bağlıysa, çalıştığı halde başaramıyorsa, dikkat ve ilgi eksikliği varsa, belli bir amacı ve hedefi yoksa, duygusal ve alıngan bir yapısı varsa istenmeyen davranışlar gösterebilir (Arslan, 2007: 24).

1.1.3.3.5. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenler

Eğitimin temel öğeleri sayılan öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim programları ile fiziksel koşulların içerisinde en ağır görev; bireylere toplumca istenen davranışların kazandırılması için en uygun ve etkili ortamları hazırlayacak olan öğretmendedir (Seçkin,1988'den aktaran Kök, 2007: 5). 1920'den günümüze kadar kurulan bütün hükümetlerin programlarında öğretmen, eğitimin ve toplumun temel taşı sayılmakta ve çocukların iyi birer vatandaş olarak yetiştirilmeleri öğretmenlerden beklenmektedir (Hükümet Programlarında Eğitim, 1990 ve 2002).

Öğretmen öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir. Dolayısıyla öğretmen, mesleğine yönelik olarak bir anlamda hazır bulduğu saygınlık ve örnek insan olma imajını korumak zorundadır (Aydın,2000: 6). Özellikle taşra okullarında bulunan öğrenciler için çevrelerindeki belki de en önemli ve etkili modern yetişkin modeli olan öğretmenin, öğrencilerde istenen ve istenmeyen davranışların görülmesinde, göstereceği davranışlarla çok etkin bir yeri vardır (Kocabey, 2008: 35). Bu nedenle öğretmen, özellikle sınıfta disiplini sağlamakla yükümlüdür.

Öğretmen kendi felsefesine uygun olarak öğrencilerin sınıf içindeki rollerini belirler ve onların bu rollere uygun davranmalarını bekler. Bu rollerin dışında davranış gösteren bireylerin davranışları, istenmeyen davranışlar olarak kabul edilir (Öztürk, 2005: 170). İstenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir kısmını da öğretmene dayalı nedenler oluşturmaktadır. Öğretmenin kişiliği, öğrencilerle arasındaki iletişimi, benimsediği yönetim şekli, dersi işleme biçimi, öğrencilerden beklentisi, mesleki yeteneği, alan bilgisi gibi özellikleri sınıfın atmosferini olumlu ya da olumsuz etkileyecektir (Öztürk, 2002: 34).

Öğretmenin benimsediği felsefe, öğrencilere bakış açısını ve onların davranışlarını değerlendirme biçimini ortaya koyar (Öztürk, 2005, s.170). Aşırı disiplin yanlısı, örgütleme gücü yeterince gelişmemiş, tutarlı davranışlar sergilemeyen, olumsuz eleştirmekten hoşlanan öğretmenler sınıf yönetiminde sorunlarla sık karşılaşmakta, sınıflarında öğretimi destekleyecek düzeni kuramamaktadırlar (Gözütok, 2000: 149). Geleneksel yapıdaki bir öğretmen öğrencileri kontrol altında tutamadığı zaman hemen istenmeyen davranışları gösterebilecek bireyler olarak algılar ve sınıfı her an sıkı bir biçimde kontrol altında tutma davranışları gösterir. Bu tip bir öğretmen, öğrencilere fazla söz hakkı vermeden kendi koyduğu kurallara öğrencilerin harfiyen uymasını bekler. Öğrencinin yaptığı her davranışı kendine yapılmış kabul eder. Öğretmene göre istenmeyen davranışlarını önlemenin tek yolu bu tip öğrencileri sert bir şekilde cezalandırmaktır. Bu sayede öğrenciler itaat etmeyi öğrenecekler ve öğretmenin üstünlüğünü kabul edeceklerdir (Öztürk, 2005, s.170). Bu tür baskılar, öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturmakla birlikte, öğretmen sınıfı terk eder etmez çocuklar eski alışkanlıklarına yönelirler (Gordon: 1993'ten aktaran, Kök: 2007: 21). Öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkabilmesi için, iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine sahip olması gerekir (Ercan, 2003: 104).

Disiplin problemlerinin bir kısmının da öğretmenlerin kişisel yeteneklerinin eksikliğinden ya da onların eğitim eksikliğinden kaynaklandığı Risk (1958: 492) tarafından belirtilmektedir (Kök, 2007: 11). Birçok okulda öğretim-öğrenme ile geçmesi gereken zamanın büyük bir bölümü, öğrenci sorunlarını çözme konusunda eğitilmemiş öğretmenlerin öğrenci sorunlarını

çözmeye çalışmalarıyla ya da öğretmenlerin denetleyemediği aşırı hareketli ve isyankar çocukların yarattığı sorunlarla uğraşmakla geçer (Gordon, 1993'ten aktaran Kök, 2007: 11). Öğretme süreci zevkli hale getirilemezse, direnme, düşük motivasyon, dikkat süresinin azlığı, ilgisizlik, hatta öfke ve sistemden bir an önce kurtulma davranışları ortaya çıkar. Artan sorun davranışlar karşısında da öğretmen öfkelenir, yetkisinden aldığı gücü kullanma eğilimi gösterir; öğretim bıkkınlık yaşanan, sevimsiz bir süreç haline gelir (Akçadağ, 2005: 286).

Öğretmenin, sınıf içinde davranış yönetimi konusunda becerisi de, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların üzerinde etkili olan etkenlerden biridir. Başarılı davranışları ödüllendirerek ve sorun davranışlara gerekli müdahaleyi yaparak, öğrencilerin hangi davranışlarının sonucunun ne olacağını bilmelerini sağlamalıdır (Akçadağ, 2005: 287). Öğrencilerin sınıfta yaptıkları davranışların sonucunda öğretmenleri tarafından dinlenmeyip, aksine sertçe eleştirilmeleri hatta aşağılanma boyutuna varan tepkiye maruz kalmaları durumunda, sınıfta olumlu davranış örnekleri göstermelerini beklemek doğru olmayabilir. Aynı şekilde, diğer öğrencilerde öğretmenin, arkadaşlarına göstereceği davranış sonucunda sinme davranışı göstereceğinden, öğrencilerde korkuya dayalı, öğretmenden ve dolayısıyla sınıftan çekinme ve belki de okulu sevmeme duygusu doğabilir (Kocabey, 2008: 35).

Öğretmenin öğrencilere yönelik düşük beklenti geliştirmesi de, istenmeyen davranışın ortaya çıkmasına neden olabilir. Öğretmen yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilere olumlu, diğerlerine olumsuz davranıyorsa bu öğrenciler derse katılmayacak, parmak kaldırıp yanlış cevap verdiklerinde azarlanacaklarını düşünecek ve pasif kalacaklardır. Yapılan araştırmalarda, istenmeyen davranışları gerçekleştiren öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük beklentili öğrenciler olduğu ortaya konmuştur (Tolunay, 2008: 32). Çok düşük beklenti düzeyi, öğrencilerde derslerden sıkılma, ödev yapmama, rahatsızlık ve huzursuzluk davranışları gözlenmesine neden olabilir (Yiğit, 2004: 164).

Problemlili davranışların en önemli nedenlerinden birisi de öğretmenin planlama ve uygulamalarla ilgili yetersiz hazırlığıdır. Örneğin; derse zamanında başlamama, öğrencilere farklı davranma, öğretim materyallerini zamanında

hazırlamama, sınıf içi disiplini sağlamaya çalışmama gibi etkenler bu grup içinde düşünülmektedir. Ayrıca özgüven azlığı, tükenmişlik, başarısızlık korkusu, çocuklardan hoşlanmama, özel sorunlar öğretmenden kaynaklanan nedenler arasında sayılabilir (Güçlü, 2004: 27).

1.1.4. Okul Yönetimi ve Disiplin

1.1.4.1. Okul yönetimi ve okulun işleyişi

Gelişen toplumlarda insanların ihtiyaçlarını karşılama isteği, onların örgütlenmesine neden olmuştur. Toplumsal sistemin en önemli ihtiyaçlarından biri olan eğitim ihtiyacını günümüzde okullar karşılamaktadır.

Okullar, aynı amaçla bir araya gelen insanların amaçlarına ulaşmak için yaptıkları çabalardan ve karşılıklı etkileşimlerden oluşan örgütsel yapılardır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Yönetimin tümü ise bu yapıyı işleten bir süreçtir. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır (Demir, 2002: 3). Yönetim, örgütü amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve olanakları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanattır. Başka bir deyişle, grup gayretleri ile işlerin başarıma sanatı ve bilimidir (Erdoğan, 2000: 9).

Yönetim, hem alt sistemlerin etkili işlemesinden hem de örgütün bütünüyle etkililiğinden doğrudan sorumlu olan örgütsel bir alt sistemdir. Bir örgütte yönetim alt sistemleri etkili olmadığında, örgütün etkili olması olanaksızlaşır. Yönetim, örgütün girdilerini, üretimini, çıktılarını, yaşamasını, çevreye uyarlanmasını, yenileşmesini örgütleyen, amaçlarını gerçekleştirmek için eyleme sokan bir güçtür. Bir örgütün yönetsel etkililiği yöneticilerin elindedir. Bir örgütün yönetimi ne denli yeterli yöneticilerin elindeyse örgüt o denli etkilidir. Bu yüzden örgütün yöneticilerinin iyi yetişmiş, deneyimli örgütsel önderlerden olması gerekmektedir (Başaran, 1982: 57).

Okul yönetimi ve yöneticisinin eğitim sisteminin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır (Bursalıoğlu, 1994: 7). Çünkü, yönetici okulun en yetkili

kişisidir. Blase (1990)'e göre okulun yönetim yapısı ve yöneticilerin özellikleri, eğitimin önemli bir değişkenidir. Etkili öğretim, yönetsel desteğe bağlıdır. Rosenholtz ve Simpson (1990)'a göre yönetsel destek örgütün kalitesini etkilemektedir. Yine etkili okul araştırmacıları etkili okullarda öğretim liderliği de yapan güçlü yöneticiler bulmuşlardır (Başar, 2005: 26). Okul yöneticisi sahip olduğu güçten dolayı okuldaki tüm süreçlerin etkililiğinden sorumludur. Bu sorumluluğun gereğini yerine getirmeye çalışan yöneticiler, örgüt içindeki işleyişleri olumlu veya olumsuz etkiler (Demir, 2002: 5).

Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi sorumluluğu, yöneticilerin diğer iş görenlere yönelik olarak liderlik yapmalarını gerektirir. Liderlik davranışlarını gereği gibi gösteremeyen yöneticiler, başında buldukları örgütleri etkili çalıştıramazlar. Etkili yönetici davranışı, örgütün etkileşimde bulunduğu iç ve dış öğeleri örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirebilir. Bu yönlendirme tüm iç ve dış öğelerin gönüllü işbirliğini sağlar. Sonuçta, örgüt hedeflerine daha üst düzeyde ulaşmış olur. Örgüt iç ve dış öğeler içinde iç öğeleri daha kolay yönlendirebilir (Demir, 2002: 23).

Öğrenciler, okul örgütü içinde önemli yere sahip iç öğelerdendir. Okullar ham madde olarak aldıkları öğrencileri yetiştirirken tamamen örgütsel amaçları ön planda tutamaz. Örgütsel amaçlar yanında bireyin gereksinimlerini de dikkate alması gerekir. Okul yöneticisinin, yönetimin işlevsel süreçlerini işletirken öğrencilere yönelik işleri ihmal etmesi, okulun işlevini yeterince yerine getirmesine engel olur. Bu nedenle, yöneticinin özellikle öğrencilere yönelik işlere öncelik vermesi, öğrencilere yönelik eğitim-öğretim işlerini organize ederek düzenlemesi gerekir. Okulun varlık nedeni öğrenciler olduğuna göre yöneticinin bu alandaki işlere önem vermesini beklemek doğaldır (Demir,2002: 24- 25).

1.1.4.2. Disiplin sorunlarında yönetimin rolü ve etkili okul disiplini

Yönetici, kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 60.maddesine göre, yönetici, okulun amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur

(Tebliğler Dergisi, 2003). Okul yöneticisi bu sorumluluğunu yerine getirebildiği ölçüde okulun işleyişini olumlu yönde etkileyebilir ve amaçları gerçekleştirebilir (Demir, 2002: 13).

Okulun en önemli girdisi olan öğrencinin, okulun işleyişine ve amaçlarına ulaşmasına engel olduğu her durum öğrencinin yarattığı disiplin dışı davranıştır. Reeves (2002)'e göre, yönetici her türlü engeli önleyici politikalar oluşturmalı, vizyon ve strateji geliştirmeli, engellere rağmen bu stratejilerin arkasında yer alan aynı amaca hizmet eden bireyleri vizyonun oluşumu için isteklendiren bir lider olmalıdır (Neal, 2007: 19).

Rillion(1998)'a göre, bir yöneticinin başarısı, onun disiplin sorunlarıyla baş etmesindeki başarısına bağlıdır (Allan,2002: 25). Gallup (1975), yetersiz eğitimin düzgün bir disiplin sisteminin yokluğundan kaynaklandığını belirtmiştir. Aynı zamanda toplum, 'zayıf' okulu, öğrencileri düzgün bir sırada tutamayan bir okul olarak tanımlamaktadır (Rice, 1977: 8). Araştırmacılar, iyi disipline edilmiş bir okulun, hizmet ettiği toplumla işbirliği yapan ve iletişim kanalları açık olan bir okul olduğunu ifade etmişlerdir. Bu okullar, okulun işleyişinde veli katılımını sağlar ve okul amaç ve etkinlikleri konusunda çevresini bilgilendirirler (Nelson, 2002: 42).

Okul müdürü, etkili bir yönetim ve örnek bir kişilik sergileyerek okul disiplinini sağlamada önemli bir liderlik rolü üstlenir. Öğretimsel lider olarak yöneticiler, disiplin uygulamalarının etkililiğini sağlamalı ve öğretimi güçlendirmelidir. Disiplinli öğrencilerin müdürleri, genellikle, okulun her tarafında görülen rol modelleridir. Duke (1999)'a göre, yöneticiler, okulu koltuklarında oturarak değil, okulu dolaşarak yönetmeli, ayrıca öğrencileri ve çalışanları selamlamakla, okuldaki sorunlu bölgeleri gözetlemekle meşgul olmalıdırlar (Nelson, 2002: 40).

Okul liderini etkili kılan nedir? Day(2000)'e göre, iyi bir yönetici, değerlerini ve fikirlerini asla kaybetmeden çeşitli baskıları dengeleyebilen, okul topluluğuna hizmet etmekle birlikte ilham veren kişidir. Öğrenciler etkili yöneticilerden korkmaktansa onlara saygı duyarlar ve onları severler. Etkili okul

müdürleri öğrencilere itibar göstererek öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmakla yetinmez, okul disiplin programına da sıkı sıkıya bağlı kalır (Nelson, 2002: 40).

Öğrencilerin yarattığı disiplin sorunlarında okul müdürünün etkisi büyüktür. Allan (2002: 25)'a göre, yönetici, öğrencilerin davranışlarından neredeyse her zaman sorumludur. Cemaloğlu (2007: 12)'na göre okul yönetimi, yönetim uygulamaları ile etkin bir disiplin ortamı oluşturabileceği gibi, etkisiz ve başarısız, sorunlu bir okul ortamı da yaratabilir. Ban (1994: 257), disiplin sorunlarını baş etme şeklini iki grupta toplamıştır. Birincisi, reaktif disiplin, diğeri ise proaktif disiplindir. Reaktif disiplin yaklaşımında öğretmen ya da okul yönetimi sorunlu davranış ortaya çıktığında davranışa doğrudan müdahale eder. Sorunu çözmek için statü ve yetki kullanılır ve genellikle yaptırımlar ön plândadır. Reaktif disiplin yaklaşımı, hazırlıksız, aniden yapılan bir yaklaşım olduğu için uygulanan disiplin yöntemleri kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Bu disiplin yaklaşımı hem uygulayana, hem de uygulanana zarar verebilir. Proaktif disiplin yaklaşımı ise, öncelikle eğitim ortamlarının proaktif bir şekilde düzenlenmesini ön görür. Öğrencinin istenmeyen davranışlarını ortaya çıkaran olumsuz faktörler saptanır. Bu olumsuz faktörler ortadan kaldırılarak, olumsuz davranışın görülme sıklığı azaltılır. Öğretmen ve okul yönetimi, hangi durumlarda ne tür stratejiler uygulanacağını önceden bilir ve bir sorunla karşılaştıklarında bunları uygular.

Öğrencilerin disipline edilmesi, yöneticilerin en önemli görevidir. Day, okul disiplini bileşenlerinin karşılıklı saygı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı çevre ve öğrencilerin güvenliğini sağlamadan oluştuğunu ifade etmiştir (Nelson, 2002: 40). Lykken (2001) 10-17 yaş aralığındaki erkekler üzerinde yaptığı araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin %80'nin 6. sınıfta fiziksel olarak saldırgan olduğunu, 15 yaşına gelince çoğunun bu davranışları yapmayı bıraktığını tespit etmiştir. Halbuki bu grubun %4'ü bu davranışları arttırarak devam ettirmekte, özellikle 15- 17 yaş arasında daha kötü davranışlarda bulunmaktadır. Lykken, saldırgan davranışların zamanla azalmasını erkek öğrencilerin örnek aldığı kişilerin (aile, arkadaş, vs.) toplumsallaşma deneyimlerini görerek, onların bu davranışları örnek almasına bağlamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, uygun sosyal ilişkilerin olduğu, problemlerle doğru

şekilde baş edildiği, olumlu davranışların öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından gösterildiği bir okul ortamı yaratmanın önemini vurgular (Macleod, 2007: 13- 14).

Myers (1990: 3) yaptığı araştırma sonucunda, okul disiplinini sağlamada yöneticinin sorumluluğunun büyük olmasını şu nedenlere bağlanmıştır:

1. Yöneticiler, okul içerisindeki bütün tavır ve davranışları tanzim ettiği gibi öğrenci davranışları üzerinde de büyük çapta takdir yetkisi vardır. Yöneticiler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmek için birçok yaptırımda bulunabilir. Bu yaptırımlar güçlüdür ve birçoğu uzun vadeli sonuçlara neden olur.

2. Yönetici, öğrencinin disiplinle yüz yüze geldiği durumlarda, kuralları geleneksel anlamda uygularken idareciliğin verdiği yetkiyi kullanabilmektedir. Yönetici, kurallar ile yetki gücü arasındaki en uygun dengeyi sağlamalıdır. Yöneticinin esnekliğini korumak için bazı durumlarda keyfi gücü kullanması beklenir.

3. Yöneticiler, ‘iyi disiplin’i oluşturmada kilit noktada yer alır çünkü okulun bütün etkililiğinde anahtar insanlardır. Etkisiz, zayıf müdürlerle yönetilen okullara göre müdürlerin öğretimsel lider olarak görev yaptığı okullarda öğrenciler daha başarılı olur, öğretmenler şevkle eğitim yapar, daha az disiplin sorunu görülür ve okulun kalitesi artar. İyi bir disiplin programı zayıf yöneticiyi güçlü kılmaz, etkili müdürün okul yönetiminde daha başarılı olmasını sağlar (Nighswander,1981). Müdür, davranışlarıyla okulun her yerinde disiplin standardının kurulmasına yön verir, sonuç olarak okuldaki disiplinin etkililiği ile sorgulanır.

Yönetici, eğitimle ilgili araştırma ve bilgileri, öğretim programını, zamanı, etkinlikleri, yönettiği kişilerin duygularını tek bir eğitim potası içinde toplamalıdır. Her disiplin yöntemi, her durumda işe yaramayacağına göre, yönetimin eğitim potasındaki yaygın tehditleri algılaması, disiplinsizlikle baş etmede anahtar faktördür (Nelson, 2002: 41).

Bir yönetici, öğrencilerin ve okul personelinin ortak yararları için ‘iyi disiplin’in düzenli işlediği bir çevreyi yapılandırmalıdır (Myers, 1990: 9). Mulvey ve Cauffman (2001), sağlıklı okul ikliminin okuldaki şiddeti önleyerek

elde edileceğini belirtmişlerdir. Amaç, öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri ve okul personeline güven duyacakları bir ortam yaratmaktır. Öğrenciler ve okul personeli arasında ne kadar iyi bir ilişki olursa, okul personeli, potansiyel tehlike durumlarından o kadar çabuk haberdar olur (Macleod, 2007: 21).

Genellikle, okul müdürlerinin sadece öğrencilerin akademik başarısına önem verdikleri ve onları, başarılarıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Macleod (2007: 70)'a göre yöneticiler, öğrencinin akademik başarısı kadar sosyal ve duyuşsal öğrenmelerine de önem vermelidir. Yönetim, okulda öyle bir iklim yaratmalı ki, okul sadece akademik başarıya verdiği önemle değil, personelin ve öğrencilerin birlikte çalışmaktan zevk aldığı, saygının olduğu, farklılıkların hoş görüldüğü, sosyal-duyuşsal öğrenmenin rol oynadığı bir ortama sahip olmasıyla anılmalıdır (Macleod, 2007: 70).

Okullardaki sosyal duyuşsal öğrenmeye verilen önemin artması ve genç insanların akıl sağlıklarını korumaya yönelik ihtiyacın artmasıyla İllinois bölgesi, 2003'te Çocukların Akıl Sağlığı Hareketini hayata geçirmiştir. Bu hareket ile aşağıda belirtilen hedeflere ulaşmak için okullar programlarını sosyal-duyuşsal becerilerle tekrar şekillendirmişlerdir (Macleod, 2007: 17):

Hedef 1. Okulda ve hayatta başarıyı yakalamak için öğrencinin kendini fark etme ve yönetme becerisini geliştirmek,

Hedef 2. Olumlu ilişkiler kurmak ve geliştirmek için öğrencilerin sosyal ve farkındalık becerilerini kullanmak,

Hedef 3. Öğrencilerin kişisel, akademik ve toplumsal konularda karar verme becerilerini geliştirmek ve sorumluluk almalarını sağlamak.

William Glasser'in disiplin anlayışına göre, iyi disiplin, öğrencilerin muhakeme yeteneğini geliştirmekte ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamaktadır. İyi disiplin öğrencilerle baş etme tekniği olarak değil, öğrencilerin yaşam biçimi olarak algılanmalıdır (Rice, 1977: 8). Sorunlu öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmek, onların farkındalık ve empatik düşünce becerilerini geliştirmek, onlara işbirliğini öğretmek, olabilecek disiplin olaylarının önüne geçilmesini sağlar (Nelson, 2002: 30). Yönetim, öğrencilerde sosyal-duyuşsal

öğrenme becerilerini inşa etmek için ihtiyaca göre çalışan destek personelinin sayısını arttırabilmelidir (Macleod, 2007: 70).

Watson (1995), hiçbir okulun şiddete bağışıklığı olmadığından, okulların direncini arttırmak ve okul güvenliğini teşvik etmek için bazı yolların uygulanmasını önermiştir. Öncelikle, okul personeli, problem ve çözüm aşamalarını görüş birliğine dayanarak ortaya koymalıdır. Çözüm önerilerini ele almak sadece okulun sorumluluğunda olmamalı, il ve ilçe genel güvenlik komisyonu oluşturulmalıdır. Bu komisyon, özellikle okul idarecileri, milli eğitim müdürlükleri, adli ve tıbbi merci, çocuklarla ilgilenen kurum ve kuruluş temsilcilerinden oluşmalıdır. Okul güvenliğini sağlamak için rehberlik servisini, disiplin uygulamalarını, çatışmayı çözümüleme tekniklerini, teknolojik unsurları işe koşmak gerekmektedir. Ayrıca, komisyon, okul güvenliğiyle ilgili mevcut yasa ve yönetmelikleri, diğer valiliklerin model olabilecek güvenliği sağlama planlarını ve kriz çözme yöntemlerini araştırmalıdır (Nelson, 2002: 17).

Okul çapında uygulanan davranış yönetim planları, okullardaki istenmeyen davranışların görülme sıklığını ve şiddetini azaltmaya yönelik geliştirilmeli, çünkü sadece bir kurumun bütün disiplin sorunlarına çözüm sağlaması imkansızdır (Nelson, 2002: 17). Öğrenci disiplini üzerine çalışan William Glasser (1969) ve Lee Carter (1984) gibi araştırmacılar, okul disiplini adına yapılan planların bazı okullarda başarılı bir şekilde uygulanabilirken diğer okullarda başarısızlığa uğrayabileceğini vurgulamışlardır. Bir disiplin programını uygularken her okulun kendi iklim ve kültürü dikkate alınmalıdır (Nelson, 2002: 11)

Öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve okul çevresi, okul ortamını değiştirmede büyük rol oynarlar. Proaktif bir yaklaşımla eğer bütün gruplar işbirliği içerisinde olursa, toplum ve aileler özellikle kendini dışlanmış hisseden öğrenciler arasında arkadaşlık ve saygıyı güçlendiren bir iklim yaratma fırsatı bulur (Levin, 1994'den aktaran Macleod, 2007: 27). Shannon ve McCall(2001)'a göre, disiplin dışı davranışlarla baş etmede yöneticiler toplumun, velinin, personelin yeterli desteğini alamamaktadırlar. Fitzsimmon(1998)'a göre yönetici, okul personeline ve öğretmenlerine destek sağlayarak okulun disiplin politikasını iyi yönde etkilemelidir (Allan, 2002: 25). Sergiovanni (1994), toplumun, bütün

okulların gelişim çabalarının kalbi olması gerektiğini vurgulamıştır. Frosch ve Gropper (1994) ebeveynlerin ve toplumun disiplin planı oluşturmada okula yardımcı olduğu, bu konuda ebeveynlerin ve toplumun öneminin büyük olduğunu belirtmişlerdir. Onlar, okulda neler olup bittiğini öğrenmek isteyeceklerdir. Bu nedenle ebeveynlere, disiplinle ilgili konularda kendi çocuklarıyla doğru iletişim kurmalarını önerilebilir (Nelson, 2002: 27).

Brown ve Payne (1988)'in yaptığı araştırmaya göre öğretmenler 'yönetim desteğinin zayıflığı'nı disiplin dışı davranışlarla baş etmede okullarındaki en önemli sorunlardan biri olarak görmektedir (Allan, 2002: 25). Nelson (2002: 43)'a göre yöneticiler, ciddi kural ihlalleriyle baş etmek için sorumluluk almalı, sınıf içi disiplin sorunlarıyla başa çıkması için öğretmenlerini cesaretlendirmelidirler. Yöneticiler, gerektiğinde personel gelişim programları düzenleyerek öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Öğretmen ve yöneticilerin bir disiplin sorunu meydana geldiğinde, anında müdahale etmeleri, problem yaratan davranışın okul ve sınıf kurallarını ihlal etmesine ve kontrolden çıkmasına engel olmaları gerekmektedir.

Dupper (1994)'a göre, yöneticilerin okul disiplin politikalarını değiştirmeye karşı direnci ve zaman yönetimi eksikliği, disiplinsizliği önlemede alternatif planlar yaratma amacı güden sosyal yardım uzmanları için en büyük engel olarak görülmüştür. Sosyal yardım uzmanlarına göre, çalıştıkları okullardaki yöneticiler, alternatif çözümler üretmekten çok öğrenci sorunlarından kurtulmayı tercih etmektedirler. Bazı sosyal yardım uzmanları, okul hiyerarşisinin en üstünde görev yapanların okullardaki sorunlardan habersiz olduklarını belirtmişlerdir (Allan, 2002: 27).

Eğitimin ön şartı olarak uygun öğrenci davranışını oluşturma ve korumada bütün okul personelinin sorumlu olması başarılı bir disiplin planının önemli bir unsurudur (Nelson, 2002: 40). Yönetici ve okul personeli, olumsuz davranışın arkasında yatan nedenleri keşfeder ve öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarırsa, disiplin dışı davranışta bulunan öğrencinin daha büyük sorunlara neden olması engellenir (Allan: 2002: 28). Başar(1999)'a göre, bazı durumlarda öğretmen ne yaparsa yapsın istenmeyen davranışların nedenlerine inemez, düzeltemez. Bu

noktada öğretmen, okul yönetimi ve ailenin yardımına başvurmalıdır. Karakaş (2005: 20)'a göre bazı istenmeyen davranışlar vardır ki (devamsızlık, okula hiç gelmeme, sürekli geç gelme vs.); bunları okul yönetimine bildirmek ve ortak hareket etmek şarttır. Hukuki sonuçlar doğuracak istenmeyen davranışlarda ve maddi yetersizlikleri (materyal eksikliği vs.) aşmada okul idaresine başvurmak gerekir.

Görüldüğü gibi, etkili disiplini oluşturmada ve devamını sağlamada okul müdürünün etkisi büyüktür. Okul müdürü ve okul personeli, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecindeki en büyük engel olan disiplin dışı davranışların önlenmesi konusunda üzerine düşen görevi yapmakla yükümlüdür. Bu nedenle, disiplin oluşturmadan sorumlu yöneticilerin bu görevlerinde ne denli başarılı ve etkili olduklarının ortaya çıkarılması, eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Öğretmenlerin, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, a) cinsiyet, b) öğrenim düzeyi, c) çalıştığı kademe, d) branş, e) mesleki kıdem, f) yönetim görevi yapıp yapmaması, g) çalıştığı okulun eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerinin; a) çevreyle

ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında nasıldır?

4. Bu boyutlara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin; a) cinsiyet, b) öğrenim düzeyi, c) çalıştığı kademe, d) branş, e) mesleki kıdem, f) yönetim görevi yapip yapmaması, g) çalıştığı okulun eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

5. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri, a) cinsiyet, b) öğrenim düzeyi, c) çalıştığı kademe, d) branş, e) mesleki kıdem, f) yönetim görevi yapip yapmaması, g) çalıştığı okulun eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

7. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerinin; a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında nasıldır?

8. Bu boyutlara ilişkin görüşleri, öğretmenlerin; a) cinsiyet, b) öğrenim düzeyi, c) çalıştığı kademe, d) branş, e) mesleki kıdem, f) yönetim görevi yapip yapmaması, g) çalıştığı okulun eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.5 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemizde, öğrencilere istendik davranışların kazandırıldığı yer eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullardır. Özellikle ilköğretim okulları, zorunlu olduğu için öğrencilerin hayata hazırlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bireye küçük yaştan itibaren özdenetimini öğretmek ve kendi davranışını değerlendirme yeterliği kazandırarak onun toplumsallaşmasını sağlamak, çevrenin verdiği eksik ve hatalı öğretimlerini eğitimciler yoluyla düzeltmek, toplumsal bir sistem olan okulun başlıca görevleridir. Böylece birey, başkalarına ve kendine saygı duymayı, topluma uyum sağlamayı öğrenir. Eğer öğrenci, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için oluşturulmuş örgütsel düzeni engelleyen davranışlarda bulunuyorsa, disiplin dışı davranışta bulunuyor demektir. Okulun düzenine uyulmadığı ve öğrenci davranışları yönlendirilmediği takdirde beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesi söz konusu değildir. Aslan, (2008)'a göre bu amaçları gerçekleştirecek, okul yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri, okul yöneticisi olmalıdır. Bu bağlamda, okul müdürü, eğitim-öğretim süresince çocuğun yaptığı davranışın sorumluluğunun bilincinde olmasını sağlayarak iyi-kötü ayrımını sağlıklı yapmasına rehberlik eden destek personeline oluşturmada, öğrencilerin kendini rahat ifade edebilecekleri, doğru sosyal ilişkilerin olduğu, disiplin dışı davranışlarla baş edildiği, olumlu davranışların öğrenciler tarafından sergilendiği bir ortam yaratmada, okulun her yerinde disiplin politikalarının uygulanmasına yön vermede, okulun disiplin politikasını iyi yönde etkileme adına çevreyle ilişkileri düzenlemede, okul personeline ve öğrencilere destek olmada en önemli yetkiye sahiptir.

Yapılan birçok araştırma, eğitim-öğretimde yaşanan kesintilerin yönetimin etkisi olduğunu göz ardı etmektedir. Halbuki, öğrenci davranışlarının sorumluluğunu taşıyan yönetim, okulda iyi disipline edilmiş bir ortam sağlayabileceği gibi sorunlu, eğitim öğretimin sık aksadığı, etkisiz bir ortam da yaratabilir. Ulaşılan kaynaklar incelendiğinde, yapılan araştırmalarda ilköğretimde disiplin konusunun genellikle sınıf yönetimi ile sınırlandırıldığı, disiplin konusunun daha çok orta öğretimde çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın, ilköğretimde disiplin konusunun okul çevresi, personel, öğrenci, okul ortamı boyutlarında ele alınması ve disiplin dışı davranışları önlemede yönetimin

etkisinin belirlenmesi açısından önemli olduğu ve eğitim yönetimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6 SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan ankete içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.

2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvurulmuş uzman kanıları yeterlidir.

3. Kullanılan ölçme aracı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin düşüncelerini ölçebilecek niteliktedir.

1.7 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2008- 2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, mesleki kıdem, yönetim görevi yapıp yapmaması, çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenleriyle sınırlıdır.

3. Araştırma, ilköğretim okul müdürlerinin öğrencilerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdiği liderlik davranışlarını ve bu davranışların etkililiğini ölçmektedir.

1.8 TANIMLAR

İlköğretim okulu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların eğitiminin ve öğretiminin gerçekleştirildiği birimdir.

Okul Müdürü: Okulda yönetim görevini yerine getiren kişidir.

Öğretmen: İlköğretim okullarında eğitimi öğretimi gerçekleştiren kişilerdir.

Öğrenci: İlköğretim okullarında I. ve II. Kademedeki okuyan öğrencileri ifade etmektedir.

Disiplin: Disiplin, istenmeyen davranış ve olumsuz etkilerini önleme biçimidir. Ayrıca, sorunu önlemek için ne yaptığımızın yanı sıra sorunu nasıl çözdüğümüzle ilgilidir. Bu bağlamda disiplin, eğitim, öğretim, ya da başka bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenme ve uygun biçimde yaparak başarmak anlamını taşımaktadır (Thomson, 1996'dan aktaran Aydın, 2001).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Sarpkaya (2005), resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımlarını ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma için Aydın İli Merkez ilçesindeki 8 okuldaki 343 öğretmen ve 737 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen 57 maddelik beşli likert tipi ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle 2003- 2004 öğretim yılında dört okulda 13 yöneticiyle, öğretmen, öğrenci ve velilerle (her okulda, her gruptan 10'ar kişi) yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hem nicel, hem de nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler disiplin sorunlarının nedenleri konusunda genel olarak kendileriyle ilgili nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Tepkisel nitelikteki nedenleri, öğrenciler diğer gruplara göre daha fazla vurgulamıştır. Tüm gruplar disiplin sorunlarına karşı alınan önlemler konusunda içsel denetime yönelik yapıcı önlemlere göre, dışsal denetim odaklı önlemleri daha çok vurgulamıştır. Sorunlarla karşılaştığında yapılanlar konusunda, olumlu-yapıcı baş etme yöntemlerine göre, cezalandırıcı ya da uyarma, öğüt verme gibi dışsal denetim odaklı baş etme yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Sözel ve fiziksel şiddet kullanıldığına ilişkin atıflar en çok öğrenciler, en az yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Disiplin sorunlarıyla ilgili olarak bütün gruplarda yapıcı öneriler daha fazladır. Ceza ağırlıklı öneriler öğrenci ve velilerde daha fazladır.

Sadık (2006) öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile Güvengen (Atılğan) Disiplin Modelini temele alarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu inceleyen nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma için belirlenen ilköğretim okulu, şehrin dış taraflarında, alt sosyoekonomik düzeyde bir okuldur. Verilerin toplanmasında iki aşamalı bir desen izlenmiştir. Birinci aşamada yöntem ve veri üçgenlemesi birlikte kullanılmıştır. Araştırma verileri üç farklı kaynaktan (öğretmen, öğrenci ve veli) nitel veri toplama tekniklerinden eleştirel olay, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile nicel veri toplama yöntemlerinden kişisel bilgi formları ve anket kullanılarak elde edilmiştir. İkinci aşamada beş öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen program uygulanmış ve eğitim öncesi ve sonrası sınıf gözlemleri yapılarak öğretmen davranışları gözlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlardan bazıları şu şekildedir.

Öğretmenler, istenmeyen davranışların nedenlerini öncelik sırasına göre; okul yönetiminin öğrenci ve öğretmenlere yönelik yanlış tutum ve uygulamaları, okulun fiziksel ve sosyal koşullarının yetersizliği, olumsuz çevre koşulları, okuldaki güvenlik önlemlerinin azlığı, okul-veli işbirliğinin olmayışı, eğitim programlarının ağırlığı, aile, MEB' nin uygulamaları ve eğitim politikası, öğrenci özellikleri, diğer çocukların etkisi ve televizyon-medya olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okuldaki disiplin sorunlarının çözümüne yönelik öncelikle okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, eksik araç-gereç ve materyallerin tamamlanması, aile ile ilişkilerin geliştirilerek velilerin daha duyarlı hale getirilmesi, rehberlik ve psikolojik yardım konusunda destek sağlanması ve öğrenci-öğretmen iletişimini ve sıcak bir ortam oluşmasını desteklemeye yönelik sosyal etkinlikler düzenlenmesinin gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler disiplin problemlerinin önlenmesi için ayrıca okulun genel kurallarının oluşturulması, kuralların konulması ve uygulanmasında öğretmenlerle davranış bütünlüğü içinde olma, velilerin bu kurallar hakkında bilgilendirilmesi, güvenlik önlemlerinin alınması, sosyo-ekonomik açıdan çok kötü durumda olan öğrencilere yardım edilmesi, gerek öğretmenler gerekse öğrencilere yönelik ödül sisteminin geliştirilmesi ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Veliler, disiplin problemlerinin çözümü için öncelikle okulun fiziksel koşullarının düzeltilmesi, okulda güvenlik önlemlerinin alınması, çok ciddi sorunlar yaratan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması ya da başka okullara aldırılması, velilerle işbirliği yapılması, kuralların olması, genel kurallar hakkında öğrencilere ve velilere bilgi verilmesi ve yaptırımların uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Veliler disiplin problemlerinin çözümü/önlenmesi için ayrıca öğretmen eksikliğinin tamamlanması, maddi sorunlar yaşayan ailelere yardım edilmesi, kendilerine rehberlik yapılması, sağlık problemleri olan çocuklar için destek sağlanması, ailelerin katılabilecekleri sosyal etkinlikler (parti, çay, yemek vb.) düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Akar (2006), ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımlarının incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemi 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında Denizli ili ortaöğretim kurumlarında görevli 39 yönetici, 57 disiplin kurulu üyesi ve 284 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmış ve disiplin kurulu karar defterleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Disiplin suçlarının önlenmesinde uygulanan çözüm seçeneklerine ilişkin verilere göre okullarda rehberlik çalışmalarının yapıldığını ancak şu anki haliyle yeterli bulunmadığı, öğrencilerin okul çevresindeki yerlere kötü alışkanlıklar edinmemeleri için gitmelerinin engellendiği, öğrencilerin sosyal aktivitelere sahip olması ve sosyalleştirilmesinin disiplin suçlarına azaltıcı etki yaptığı, ailelerle işbirliği yapılmasının disiplin konusunda yararlı olduğu, disiplin cezasının eğitici rolüyle kullanılmaya çalışıldığı, disiplin kurallarının öğrencilere açıklandığı görülmektedir. Disiplin suçlarının önlenmesinde uygulanan çözüm yaklaşımları, yönetici ve disiplin kurulu üyeleri, yönetici ve öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yöneticilerin disiplin sorunlarına çözüm seçeneklerine ilişkin tutum ortalamalarının, disiplin kurulu üyeleri ve öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada elde edilen çözüm önerilerine ait sonuçlar ise; televizyonlarda yayınlanan film ve dizilerdeki şiddet sahnelerinin engellenmesi ve

eğitici programlar yayınlanması, ailelerle iletişimin sıkı tutulması ve aile desteğinin alınması, okul öncesi 1 yıl zorunlu eğitimin olması, devamsızlığa sınırlama getirilmesi, okul mevcutlarının düşürülmesi, okul çevresindeki yerlerin denetlenmesi ve öğrencilerin sosyal aktivitelere yönlendirilmesi gerektiğidir. Disiplin suçlarının önlenmesinde uygulanabilecek çözüm önerileri, yönetici ve disiplin kurulu üyeleri, yönetici ve öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yöneticilerin disiplin sorunlarına çözüm önerilerine ilişkin tutum ortalamalarının, disiplin kurulu üyeleri ve öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yegin (2007), meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik etkilerini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, çeşitli meslek liselerindeki bilişim teknolojileri, elektrik elektronik teknolojisi, makine teknolojileri ve metal teknolojileri meslek alanlarında öğrenim gören 320 öğrenciden oluşan denek grubuna uygulanmıştır. Anketlere ait istatistik hesapları SPSS 13.0 programıyla yapılarak, istenmeyen davranışların nedenlerine ve etki düzeylerine ait sonuçlar çıkarılmıştır.

Öğrenciler genellikle, okul yönetimiyle ilgili olarak; çeşitli nedenlerle kendilerinden para toplandığında, özgürlükleri kısıtlandığında, ihtiyaçları karşılanmadığında, taleplerini yerine getiremediklerinde, sürekli ve yoğun denetim altında tutulduklarında olumsuz davranışlara yöneldikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenleriyle ilgili olarak; not ile tehdit edildiklerinde, öğrenciler arasında ayırım yaptıklarında, güven eksikliğinde, baskıcı ve sert tavırlarla karşılaştıklarında, değer verilmediğinde, saygı ve sevgi duyulmadığını hissettiklerinde huzursuzluk yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu huzursuzlukların da olumsuz davranışlara kaynaklık yaptığı görülmüştür.

Kılıç (2007), ilköğretim okullarındaki öğrencilerin saldırgan davranışları ve bu konuda yapılan çalışmalar ile ilgili yönetici algılarını saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde görev yapan ilköğretim okulu yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır.

Kırıkkale il merkezinde bulunan 48 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 45 müdür, 75 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 120 okul yöneticisinin 30 tanesi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler, öğrencilerde fiziksel ve sözel saldırgan davranış görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu davranışların özellikle kontrolsüz ortamlarda görüldüğünü de ifade etmişlerdir.

2. Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler saldırgan davranış gösteren öğrencilerin ailesi ile işbirliği içinde olunması ve bu konuda gerekli rehberlik çalışmalarının yapılması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca, bu davranışlarını önlemek için gerekli çalışmaların yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

3. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin saldırgan davranışlar gösterme nedenlerinin en büyüğünün ailelerinin yaptıkları hatalar olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bunun yanında çevre, okul, arkadaş, yaş, cinsiyet, fiziksel ortam, kitle iletişim araçları, akademik başarısının da etkili olduğu görüşündedirler.

4. Okul yöneticileri bu davranışları önlemek için sosyal hizmet alanında, eğitim programlarında, rehberlik ve seminer çalışmaları alanında, sosyal etkinlikler alanında ve kitle iletişim etkilerini azaltmak konularında çalışmalar yapılması gerektiğini düşüncesindedirler.

Can (2007), ilköğretim okullarında şiddet ile öğrenci, öğretmen ve yönetici yaklaşımlarını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma iki ayrı bağımsız evrenden oluşmakta ve bu evrenlerden alınmış iki bağımsız örneklem içermektedir. Birinci evren İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerini; ikinci evren ise İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde bulunan basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiş 9 ilköğretim okulunda öğrenim gören 269 öğrenci ile, bu kurumlarda görev yapan 81 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın oluşturulmasında betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Şiddet ve şiddetin sebepleri üzerinde duran genel kaynaklar ve ilköğretim okullarında şiddet olaylarını inceleyen kaynaklar taranmıştır. Verilerin toplanması, öğrenciler ile öğretmen ve yönetici yaklaşımlarını inceleyecek şekilde iki ayrı anket formu hazırlanarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan bazıları aşağıda verilmektedir.

1. Disiplin cezaları, öğrencileri şiddet içeren olaylardan uzak tutma amaçlı yaptırımlar oldukça başarılı sonuçlar sağlamaktadır. Bu, her ne kadar olumlu bir davranış gibi gözükse de, öğretmen ve yöneticilerin şiddet olaylarına öncelikle bireysel bir sorun olarak bakmaları gerekmektedir. Öğrencilerle güven, saygı ve sevgi çerçevesinde, birebir iletişim kurarak, olayların nedenlerine kişi bazında inmeleri; sonrasında şiddet olayını genel olarak değerlendirmeye almaları uygun bir yaklaşım olarak görülebilir.

2. Yönetici ve öğretmenlerin, şiddet uygulayan öğrenci, öğretmen ve yöneticiyi uyardıklarını göstermektedir. Bununla beraber, karşılaşılan şiddet olaylarının idareye bildirilme sıklığı da oldukça yüksektir. Bu iki durum da okul yönetimine olan güveni kanıtlar niteliktedir.

3. Öğrenciler, okul yönetiminin kendilerine sosyal faaliyetler için fırsat vermediğinde rahatsız olmaktadır.

4. Okul başarısının düşük olması ve okulda yaşanan şiddet olayları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu bağlamda, derslerinde başarılı olan öğrencilerin şiddet olaylarına karışma oranlarının düşük olduğu söylenebilir.

Gökhan (2007), ilköğretim okullarında uygulanan disiplin anlayışı ve velilerin uygulamalarla ilgili görüşlerini saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan alt, orta, üst düzeyde sosyo-ekonomik yapıya sahip olan bölgelerde çocuğu bulunan 88 veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile elde edilmiştir. Uygulanan görüşme formu ile elde edilen veriler "içerik analizi" yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Formda yer alan toplam 8 soruya cevap aranmış, son olarak da, velilerin sorular dışında görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

Yapılan araştırmanın sonuçları şöyledir:

Okulda ve sınıf içerisinde disiplini sağlamak amacıyla uygulanan motivasyonu sağlama yöntemleri, cezalandırma ve ödüllendirme yöntemleri yeterli değildir. Okul kuralları belirlenirken mutlaka öğrencilerinde katılımlarının sağlanması, öğrencilerin sosyal ilişkilerinin kuvvetlendirilmesi, sınıf mevcutlarının mutlaka azaltılması, iyi bir iletişim ortamının kurulması gerektiği; okullardaki rehberlik servislerinin yeterli olmadığı, istenmeyen davranışların düzeltilmesinde

sevecen ve sabırlı olunması gerektiği, kurallarının daha kolay uygulanabilmesi için velilerin bilgilendirilmesi ve okul-aile işbirliğine daha çok önem verilmesi gerektiği görüşündedirler. Ayrıca okullarda uygulanan disiplin yönetmeliği ile velilerin disiplin yaklaşımının farklı olduğu saptanmıştır.

Özcan (2008), ilköğretim kurumu yöneticilerinin, okuldaki (ast-üst ilişkileri ile ilgili) disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumlarının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Verilerin toplanmasında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul İli, Fatih ilçe sınırları içerisinde bulunan, 10 adet ilköğretim okulunda görev yapan, 150 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “disiplin sorunları tutum ölçeği” ve “sosyo-demografik bilgi anket formu” kullanılmıştır. Disiplin sorunları tutum ölçeği, 20 maddeden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin, “Disiplin Sorunları Tutum Ölçeği” nden aldıkları puan ortalaması 72.3’tür. Öğretmenler genel olarak okul yöneticilerinin disiplin yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutum içerisindedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları, cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, mezun olunan fakülteye, hizmet içi eğitim alıp almamaya, yöneticilik, temel eğitim ve branş eğitimi seminerleri alıp almamaya göre değişmemektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları yaşa göre değişmektedir. 36-40 yaş arası öğretmenler diğerlerine göre daha olumsuz tutum içerisindedir. Sonuç olarak, öğretmenler genel olarak yöneticilerinin disiplinle ilgili uygulamalarına olumlu bakmaktadırlar.

Yüzgeç (2008), velilerin öğretmen ve idarecilerden beklentilerini tespit etmek, bunların yaş, cinsiyet v.b değişkenlere bağlılığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Ayrıca velilerin öğretmen ve idarecilerden beklentilerinin farklılıkları da incelenmiştir. Bu araştırma İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarda öğrencisi bulunan aileleri kapsamış ve rastgele seçilen 400 veliye uygulanmıştır. Araştırma sonunda velilerin ankette belirtilen ifadelere ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerden beklentilerin en fazla olduğu ilk üç ifade;

1. “Öğrencilerin sağlığı için hijyenik bir ortam ortaya çıkartmasını beklerim.”

2. “İnsana saygılı olmasını beklerim.”

3. “Okulun güvenli bir yer olması için gereken tedbirleri almasını beklerim.”

Öğretmenlerden beklentilerin en fazla olduğu ilk üç ifade;

1. “İnsana saygılı olmasını beklerim.”

2. “Hoşgörülü olmasını beklerim.”

3. “Çevredekilere güven vermesini beklerim” şeklindedir.

2.2 YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar kronolojik bir sıra ile verilmektedir.

Janney (1982), 1981-1982 eğitim öğretim yılında Lincoln ve Nebraska resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin otoritelerini ve disiplin oluşturmada kullandıkları gücü ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu tür bir araştırmaya yol gösterecek literatür eksikliğinden dolayı temele dayalı kuram yaklaşımı kullanılmıştır. Belirlenen hipotezlerle birlikte katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırma soruları ile deneysel bilgilere dayalı kavram, sav ve hipotezleri oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 12 okulda 100 saatin üzerinde sınıf içi gözlem yapılmış, 38 öğretmen ve 12 yönetici ile görüşme yapılmıştır.

Çalışmanın en önemli hipotezi, bir örgüt olarak okul ve örgütün lideri olarak yöneticinin rolü üzerinedir. Disipline edilmesi zor olan öğrencilerin öğretmene saygı duyması gibi geleneksel sosyal değerleri kabul etmediği varsayılmakta, buna rağmen halen okul örgütünün öğretmen otoritesini meşrulaştırmada yardımcı olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin otoritelerini meşrulaştıran bazı örgütsel ve yönetsel durumlar şunlardır: Birincisi, öğrenci ya da veli, belirli bir kuralı veya yaptırım uygulamada öğretmenin haklılığını sorguladığında yönetici öğretmene arka çıkar. İkincisi, yönetici öğretmenin otoritesinin bittiği noktada öğrencilerin davranışlarını düzenlemek için okul

kurallarını uygular. Üçüncüsü, yönetici, okul başarısı ve örgütsel değişim için gerekli olan işbirliği ve takım ruhunu yaratmak amacıyla öğretmenlerin görev algıları arasındaki farklılıkları uzlaştırır. Çalışmanın bir diğer hipotezi, öğretmen otoritesinin örgütsel bağlılık ve açık normatif bir düzen ile desteklenmediği okullarda öğretmenler, öğrenciler üzerinde kendilerinin oluşturduğu otoriteyi uygulamak zorunda kalırlar. Lincoln resmi okullarında elde edilen bulgulara göre, bu zorunluluk, öğretmenlerin zamanla psikolojik tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır.

Myers (1990), Illinois resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğrenci kontrol ideolojileri ile okul disiplininin etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Yöneticiler rasgele yöntemle seçilmiş, örnekleme oluşturan katılımcılar iki ayrı anket doldurmuştur. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Formu insancıl-gözetme boyutunda öğrenci kontrol algılarını ölçmektedir. Disiplin Yönetimi Etkililiği Envanteri bir okuldaki disiplin sürecinin bileşenlerini değerlendirmektedir. Bu bileşenler, yöneticilerin tüm okuldaki disiplin etkililiği ile ilgili algılarını, beklentilerini ve inançlarını içermektedir. İnsancıl felsefe, reformsal süreç, ceza süreci, kabul süreci, disiplin ile ilgili sorunların kaynağı, disiplin sorumluluk oryantasyonu, sorun çözme oryantasyonu olmak üzere yöneticilerin algı, beklenti ve inançları 7 grafikte incelenmiştir:

Araştırmada elde edilen bulguların standart parametrik teknikler kullanılarak demografik değişkenlerle ilişkisi olup olmadığı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, büyük okullarda görev yapan yöneticilerin öğrencileri gözetme eğiliminde olduğu, bu yöneticilerin disiplini sağlamak için dışsal ödüllendirmeyi kullandığı görülmüştür. Bu yöneticiler, okullarda disiplinin etkili olduğunu, öğrenci disiplininin okul etkililiğine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kısaca, disiplin okul yapısındaki karmaşık faktörlerin bir ürünüdür ve yöneticilerin okul disiplin etkililiği ile ilgili inançları okul yönetimindeki anlayışlarına büyük katkı sağlamaktadır.

Barranger (1999), 1996- 1997 eğitim öğretim yılında liselerde yaşanan disiplin problemleri ve disiplin dışı davranışları önleyici yöntemlerin etkililiğine

ilişkin kenar mahalle bölgesinde görev yapan lise müdürlerinin, müdür yardımcılarının, rehber öğretmenlerin, psikologların görüşlerini ortaya koymak amacıyla nicel bir araştırma yapmıştır. Katılımcılara davranış problemleri, problemleri önleyici yöntemler, bu yöntemlerin etkililiği, alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı gibi kötü davranışları önleyici okula ait yöntemlerle ilgili 4 soru sorulmuştur. Araştırma boyunca elde edilen bulgulara ek olarak araştırmacı ulusal araştırmaları ve her okulun disiplinle ilgili durum raporlarını da değerlendirmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet, görev, ırk değişkenlerine göre katılımcıların öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. 1991 yılında yapılan ulusal araştırma sonuçları ile yerel araştırma sonuçları aynı problem davranışların sıklığına değinmiştir: öğrencilerin okuldan kaçması, okula geç gelmesi ve sigara kullanımı. Karşılaşılan problemlerle baş edebilmek için liselerde bir dizi program, politika ve strateji kullanılmaktadır. Problemlili öğrencilerle baş etmede, okuldan uzaklaştırma yönteminin kullanımı gitgide artmaktadır.

Noble (2001), Orta Atlantik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim okul disiplin sisteminde gerekli olan adil, tutarlı ve okul iklimini pozitif yönde geliştiren unsurlarla ilgili algılarını değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu unsurların okul disiplin sistemini etkileyen toplam kalite yönetimi teori ve teknikleriyle uyumu da değerlendirilmiştir. Araştırmaya toplam 15 öğretmen ve lisede öğrenim gören 55 öğrenci katılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonuçları şöyledir: Öğretmen ve öğrencilere göre ortaöğretim kurumlarında etkili disiplin sistemini oluşturmada takım çalışması, saygı, tutarlılık ve iletişim unsurları gereklidir. Bu unsurlar, engelleri aşma, ileri görüşlülük, müşteriye değer verme, korkuları yenme, farklılıkları indirgeme ve devamlı gelişim gibi TKY kavramlarıyla uyumludur. Okul disiplin sistemi ile TKY 'ni ilişkilendirmenin, disiplin yönetiminin ve okulun yönetsel sürecinin her alanında öğrencileri ve öğretmenleri işe koşmayı gerektirmesi bu çalışmadan çıkarılan en önemli sonuçtur.

Nelson (2002), Doğu Tennessee bölgesinde 20 okulda görev yapan yönetici, öğretmen ve öğrenci velisinin okul disiplin politikalarının etkililiğine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. 21 yönetici, 5-8. sınıf ilköğretim öğrencilerine ders veren 22 öğretmen ve 20 öğrenci velisine araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu 4 soru yöneltilmiştir. Bulgular, okul disiplin politikalarının etkililiğine ilişkin çok sayıda öneri sunmaktadır. Bu önerilerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

Okul disiplin politikalarının etkili olması için bütün tarafların politikaya katılımı sağlanmalıdır. Yönetici ve öğretmenler, uygun öğrenci davranışlarını oluşturmak için okul disiplin politikalarını uygulamaktan sorumludur. Halbuki veliler, öğrenciler ve toplum üyeleri, disiplin prosedürlerinin düzenlenmesinde eşit şekilde temsil edilmelidir. Disiplini sağlamada stratejik planlamayı öğrenmek amacıyla yönetici ve öğretmenlerin kalite gelişim fırsatlarına ihtiyaçları vardır. Okul, iyi davranışı ödüllendirmeli ve topluma olumlu katkılar sağlamalıdır. Disiplin politikalarının etkililiği, tutarlılık ve işbirliği yoluyla sağlanır. Okul disiplin politikaları sürekli değerlendirilmeli ve okulda karmaşayı azaltan yöntemler devamlı yenilenmelidir.

Allan (2002), Orange County bölgesinde görev yapan 31 öğretmenin okullarında en sık uygulanan disiplin politikaları, en uygun disiplin yöntemleri, yürürlükteki kurallar ve okullarında uygulanan alternatif disiplin yöntemleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, okullarında en sık kullanılan disiplin politikaları ile en uygun disiplin yöntemleri konusunda görüş ayrılığı içerisindedir. Öğretmenlerin eğitim durumu, cinsiyeti ve kıdem yılı ile görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf mevcudunun kalabalık olmaması, iyi yönetilen bir okul ve iyi yapılandırılmış bir sınıf etkili disiplin politikalarının olmazsa olmazları olarak görülmektedir.

Brien (2004), yasal ve düzenleyici yapıların, lise müdür yardımcılarının işlerine olan etkilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, özellikle okul disipliniyle ilgili sorumlulukları yerine getirirken söz konusu olan yapıların lise müdür yardımcılarında yardımcı olup olmadığı üzerinedir. İlgili

literatür incelendiğinde müdür yardımcılarının görevleriyle ilgili araştırmalara rastlanmamıştır.

Bu çalışmada yasal ve düzenleyici 3 yapı dikkate alınmıştır. Eyalete ve federale ait yasalar, okul ve okul bölgesi politikaları, öğretmen-işveren ortak anlaşmaları. Her bir yapı, lise müdür yardımcılarının görevlerini ve otoritelerini etkiler niteliktedir. Her bir vilayetin eğitim yasaları üzerinde özel yargısı olduğu için yasalarda ve politikalarda müdür yardımcılarının görevlerini etkileyen farklılıklar oluşabilmektedir. Kanada resmi eğitim sistemindeki çeşitliliği ortaya koymak amacıyla New Brunswick, Ontoriyo ve Alberta gibi farklı vilayetlerden lise müdür yardımcıları çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket 3 vilayette görev yapan 703 müdür yardımcısına dağıtılmıştır. 311 anket geri dönmüştür. İş sorumlulukları, okuldan uzaklaştırma, teftiş, öğretmene rehberlik görevi, kanun ve politikalarla ilgili bilgisine güvenme anket başlıkları olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan anket maddelerine ne derece katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yasal ve düzenleyici yapıların lise müdür yardımcılarının okul disipliniyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmede onlara yardımcı olduğu ve onları engellediği durumlar şöyledir: Yönetici desteği, yerel emniyet güçlerinin desteği, okuldan uzaklaştırma ve denetim yetkisi, kanun ve politikalarla ilgili bilgisine güvenme, lise müdür yardımcılara okul disiplinini sağlamada yardımcı olurken, bölge desteğinin eksikliği, kaynak eksikliği, okuldan uzaklaştırmaya alternatif disiplin yöntemlerinin eksikliği ve ortak alınan kararların şartları okul disiplinini sağlamada engelleyici etkenlerdir.

Green (2006), Midwest bölgesi kırsal kesiminde bulunan K-12 resmi kolejlerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin uygulanan disiplin politikalarının etkililiği ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel teknikleri kullanarak bir araştırma yapmıştır. Ayrıca, 12 tür disiplin dışı davranışın sıklığı, şiddeti ve önem derecesi, okullarda uygulanan disiplin dışı davranışı önleyici 10 stratejinin etkililiği de araştırılmıştır. Çalışmaya 3 okuldan 64 öğretmen ve 7 yönetici katılmıştır. Araştırma kapsamına alınan okullarda benzer disiplin politikaları uygulanmaktadır ve bu okulların yönetim anlayışları da

aynıdır. Öğrenim gören öğrencilerin çoğu beyaz olmakla birlikte farklı ırksal özelliklere sahiptirler.

Disiplin politikalarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla her bir kolejden K12 öğretmen grubuna anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin ankete verdiği cevaplar betimsel ve istatistiksel analiz teknikleri uygulanarak değerlendirilmiştir. Okullarındaki disiplin politikalarını, şiddet problemlerini tartışmaları ve öğretmenlerin görüşlerini yorumlamaları amacıyla yöneticilerden yuvarlak masa toplantısı düzenlemeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular, ulusal okul suçları ve güvenliği ile ilgili istatistiklerle ve yerel okullardaki disiplin raporlarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenci davranışlarını kontrol eden disiplin politikalarının etkililiği ve okullardaki şiddetin ciddi boyutta olmadığı konusunda öğretmen ve yöneticiler hemfikirdirler. Kıdemli öğretmenler, tecrübesi az olan öğretmenlere göre okullarındaki şiddetin sorun olduğunu düşünmektedirler. Uyuşturucu ve silah kullanımı, çete faaliyetleri tehdit olarak algılanmayacak düzeyde iken, kavga etmek, zorbalık gibi disiplin dışı davranışlara daha çok rastlanmaktadır. Öğretmenlerin nöbet tutması gibi yönetimsel stratejiler kadar okul sonrası programlar gibi öğrenci merkezli disiplin dışı davranışları önleyici stratejiler etkili görülmektedir. Okuldan uzaklaştırma cezası, okuldan atılma cezasına tercih edilmektedir. Yerel okulların disiplin raporları ile ulusal okul suçları ve güvenliği istatistiklerine kıyasla araştırma kapsamına alınan okullarda daha az şiddet ve disiplin dışı davranış görülmüştür.

Kaemingk (2006), iki Kaliforniya kolejinde gelecek vadeden okul disiplin uygulamalarını araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Uygulamalar üzerinde örnek olay çalışması yapılmıştır. Araştırma soruları şöyledir: Yüksek performanslı kolejlerde öğrenci disiplinini geliştirmek için kullanılan ümit verici uygulamalar nelerdir? Bu uygulamaları başarılı kılmak adına hangi kaynaklar kullanılmaktadır? Kolejlerde disiplin uygulamaları yürütülürken karşılaşılan zorluklar nelerdir? Bugüne kadar olumlu öğretimsel sonuçlarla sonuçlanan uygulamaların belirtileri nelerdir?

İlk kolejde yapılan araştırmanın bulgularına göre, anlaşılır ve tutarlı bir şekilde uygulanan okul kuralları öğrenci disiplinini geliştirmektedir. Kuralların izlenmesine yardımcı olan öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla teşvik ve ödüller kullanılmalıdır. İkinci kolejde yapılan araştırmanın bulgularına göre, uygulanan rehberlik programı, öğrencilerin sınıfla olan bağlantısını artırmaktadır. Programa dahil olan öğrencilerin okuldaki otorite figürleriyle ilişkileri gelişmiştir. Her iki okulda uygulanan disiplin politikalarının okul performansını doğrudan etkileyen okul iklimini geliştirdiği görülmüştür.

Okul yönetiminin liderliği, öğrenci disiplin uygulamalarının her iki okulda başarılı olmasında önemli bir faktördür. En göze çarpan durum, yöneticilerin, günlük eğitim programında yer alan öğrenci disiplin programı üzerindeki rollerinin önemini bilmeleridir. Öğrenci disiplini ile ilgili kaynaklara odaklanarak tüm öğrenci ve çalışanlar gelişmiş okul ikliminden yararlanmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere, öğrencilere kuralları benimsetmede, okul disiplin politikalarının işlerliğini arttırmada, öğrenci davranışlarını izlemede okul müdürlerinin sorumlulukları büyüktür. Bu görevler yerine getirilmezse, öğrencilerde disiplin dışı davranışlar görülebilmektedir. Okul disiplin sistemini oluşturmada ve öğrenci davranışlarını düzenlemede okul müdürlerinin, çevreyle, okul personeliyle, öğrencilerle ilişkileri, okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları açısından yapılan araştırmanın literatürdeki eksikliği giderecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2005: 77- 79). Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2008- 2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 2815 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3 Örneklem

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 2815 öğretmen arasından “tabakalı örnekleme” yöntemi ile seçilen 338 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır.

Saptanan alt tabakalardan örneklem basit tesadüfi örnekleme ile seçilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 105). Örnekleme alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar, Denizli il merkezinde “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi” gereğince oluşturulan eğitim bölgeleri dikkate alınarak seçilmiştir. Denizli il merkezinde 5 eğitim bölgesi ve merkeze bağlı bağımsız okullar bölgesi olmak üzere 6 eğitim bölgesi bulunmaktadır. Evrendeki ilköğretim okulları, bağlı buldukları eğitim bölgelerine göre tabakalanmış, her tabakanın evrene oranı dikkate alınarak örnekleme alınacak öğretmen sayıları belirlenmiştir. Böylelikle her eğitim bölgesinin, evrendeki oranı ölçüsünde temsil edileceği düşünülmüştür. Her bir eğitim bölgesinden, belirlenen öğretmen sayılarını karşılayacak okullar araştırma kapsamına alınmıştır.

Örneklemden öğretmen sayısı, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995b:111):

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}} = 338$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

Eğitim bölgelerinin evrene ve örnekleme oranı tablo 3.1’de verilmektedir.

Tablo 3.1 Eğitim Bölgelerinin Evrene ve Örnekleme Oranı

	Evren		Örneklem	
	N	%	N	%
I. Eğitim Bölgesi	537	19,07	64	19,07
II.Eğitim Bölgesi	855	30,38	103	30,38
III.Eğitim Bölgesi	572	20,32	69	20,32
IV.Eğitim Bölgesi	335	12	40	12
V.Eğitim Bölgesi	314	11,15	38	11,15
Bağımsız Okullar	202	7,17	24	7,17
Toplam	2815	100	338	100

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, I. eğitim bölgesinde 537, II. eğitim bölgesinde 855, III. Eğitim bölgesinde 572, IV. eğitim bölgesinde 335, V. eğitim bölgesinde 314, bağımsız okullar bölgesinde ise 202 ilköğretim okulu öğretmeni görev yapmaktadır. I. eğitim bölgesinin evrene oranı %19.07 olduğundan 64 öğretmen, II. eğitim bölgesinin evrene oranı %30.38 olduğundan 103 öğretmen, III. eğitim bölgesinin evrene oranı %20.32 olduğundan 69 öğretmen, IV. eğitim bölgesinin evrene oranı %12 olduğundan 40 öğretmen, V. eğitim bölgesinin evrene oranı %11.15 olduğundan 38 öğretmen, bağımsız okullar bölgesinin evrene oranı %7.17 olduğundan 24 öğretmen olmak üzere toplam 338 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Örneklemin görev yaptığı eğitim bölgesi, kademe ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2 Örneklemin Görev Yaptığı Eğitim Bölgesi, Kademe ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	I. Kademe				II. Kademe			
	Kadın	Erkek	Toplam		Kadın	Erkek	Toplam	
			N	%			N	%
I. Eğitim Bölgesi	14	21	35	18.2	15	14	29	19.9
II. Eğitim Bölgesi	35	23	58	30.2	34	11	45	30.8
III. Eğitim Bölgesi	19	21	40	20.8	17	12	29	19.9
IV. Eğitim Bölgesi	7	12	19	9.9	14	7	21	14.4
V. Eğitim Bölgesi	18	9	27	14.1	5	6	11	7.5
Bağımsız Okullar	10	3	13	6.8	7	4	11	7.5
Toplam	N	103	89	192	92	54	146	
	%	54	46		63	37		100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %56.8’i I. kademe, öğretmenlerin %43.2’si II. kademe görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %57.7’si bayan, %42.3’ü baydır.

Örneklemin kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre dağılımı tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3 Örneklemin Kıdem, Öğrenim Durumu Ve Branşa Göre Dağılımı

	Ön lisans				Lisans				Lisansüstü			
	Sınıf	Branş	Toplam		Sınıf	Branş	Toplam		Sınıf	Branş	Toplam	
			N	%			N	%			N	%
1-5 yıl	0	1	1	1.2	12	32	44	17.6	0	1	1	11.1
6-10 yıl	2	1	3	3.8	17	47	64	25.6	0	2	2	22.2
11-15 yıl	3	1	4	5.1	33	21	54	21.6	1	1	2	22.2
16-20 yıl	12	3	15	19.0	28	18	46	18.4	0	3	3	33.3
21 yıl ve üzeri	49	7	56	70.9	24	18	42	16.8	1	0	1	11.1
Toplam	N	66	13	79	114	136	250		2	7	9	
	%	84	16	100	46	54	100		22	78		100

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin %23.4'ü ön lisans, %74'ü lisans, %2.6'sı lisansüstü öğrenimi görmüştür. Öğretmenlerin %53.8'i sınıf, %46.2'si branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %13.6'sı 1-5 yıl, %20.4'ü 6-10 yıl, %17.8'i 11-15 yıl, %18.9'u 16-20 yıl, %29.3'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

3.4 Veri Toplama Aracı

Araştırmacı, belirlenen alt problemlere cevap aramak amacıyla araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için örneklem olarak alınan okullarda “anket” çalışması uygulamıştır.

3.4.1 Veri toplama aracının hazırlanması

Veri toplama aracının geliştirilmesi için öncelikle konu ile ilgili araştırma, yayın ve kaynaklar taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelenmiştir. Taramaların ardından, araştırmacı tarafından ölçek, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışları, onların; a) çevreyle ilişkisi, b) kurum içi çalışanlarla ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) disiplin kurallarını oluşturması, e) yönetsel ve kişisel

liderlik özelliklerini kullanması, f) okul ortamı ve iklimini geliştirmesi, g) eğitim-öğretim programını geliştirmesi, h) okul politikasını geliştirmesi, ı) demokrasiye verdiği önem, j) sosyal etkinliklere verdiği önem, k) rehberliğe verdiği önem alt boyutlarına göre gruplandırılmış ve ölçek için 104 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra uzman kanısına başvurularak alt boyutlardaki maddeler tekrar gruplandırılmış, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışları, onların; a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamını ve iklimini geliştirmesi alt boyutlarıyla sınırlandırılmıştır. 76 maddeyle sınırlandırılan madde havuzu için yeniden uzman kanısı alınmış, birbirine benzer 28 ifade ölçekten çıkarılmıştır.

Hazırlanan 48 maddelik anketin değerlendirilmesinde uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Anket taslağı geçerlilik denetimi için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 4 yardımcı doçent doktora ve Milli Eğitim'de görev yapan 2 Türkçe öğretmene dil, anlatım ve kapsam yönünden incelenmesi amacıyla verilmiş, öğretim elemanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerileri doğrultusunda anket yeniden geliştirilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, bazı ifadeler anlaşılır hale getirilmiş, benzer ifadeye sahip 1 madde ölçekten çıkarılmış, 1 madde ise zıt iki ifade içerdiği için iki ayrı maddeye ayrılmıştır. Böylelikle 48 maddelik ölçek son halini almıştır. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ilişkin bireysel ve mesleki bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ve bu davranışların etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için onlardan her maddenin karşısında bulunan “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Bu davranışların etkililiğini belirlemek için aynı maddeler ‘Çok etkili’, ‘Etkili’, ‘Etkisiz’ ve ‘Çok etkisiz’ şeklinde derecelendirilmiştir.

Katılma derecesi aralıkları K-1/K formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu liderlik davranışlarına ilişkin algılar için aralık genişliği 0.8; bu davranışların etkililiğine ilişkin algılar için aralık genişliği 0.75 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.4 Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları Derecelendirme

Katılma Derecesi	
Kesinlikle katılıyorum	(4.20- 5.00)
Katılıyorum	(3.40- 4.19)
Kararsızım	(2.60- 3.39)
Katılmıyorum	(1.80- 2.59)
Kesinlikle katılmıyorum	(1.00- 1.79)

Tablo 3.5 Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları Derecelendirme

Etkililik Derecesi	
Çok etkili	(3.25- 4.00)
Etkili	(2.50- 3.24)
Etkisiz	(1.75- 2.49)
Çok etkisiz	(1.00- 1.74)

Veri toplama aracı kendi içerisinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin boyutlara göre numaraları aşağıda verilmiştir.

1. İlköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede çevreyle ilişkisiyle ilgili maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

2. İlköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede okul personeliyle ilişkisiyle ilgili maddeler: 10, 11, 12, 13, 14, 15

3. İlköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede öğrencilerle ilişkisiyle ilgili maddeler: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41

4. İlköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede okul ortamını ve iklimini geliştirmesiyle ilgili maddeler: 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

3.4.2 Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği

Ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için uzman kanısına başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış ve değiştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini ölçmeye yönelik örneklem dışından seçilen 50 öğretmen üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma ve gerçek uygulama sonunda ölçeğin bütünü ve alt boyutları için Alpha Cronbach katsayıları tablo 3.6 ve tablo 3.7'de verilmektedir.

Tablo 3.6 Pilot ve Gerçek Uygulama Sonunda Ölçeğin Güvenirlik Katsayıları

	Alpha cronbach (pilot çalışma)	Alpha cronbach (gerçek uygulama)
Liderlik davranışlarına katılma derecelerine göre anketin güvenirlik katsayısı	.955	.976
Etkiliği belirleme derecelerine göre tüm anketin güvenirlik katsayısı	.967	.978

Tablo 3.7 Ölçeğin Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Katılma derecelerine göre anketin güvenirlik katsayıları		Etkiliği belirleme derecelerine göre anketin güvenirlik katsayıları	
	Alpha cronbach (pilot çalışma)	Alpha cronbach (gerçek uygulama)	Alpha cronbach (pilot çalışma)	Alpha cronbach (gerçek uygulama)
1. Okul müdürünün çevreyle ilişkisi	.907	.916	.883	.914
2. Okul müdürünün okul personeliyle ilişkisi	.725	.838	.856	.869
3. Okul müdürünün öğrencilerle ilişkisi	.919	.961	.928	.961
4. Okul müdürünün okul ortamı ve iklimini geliştirmesi	.794	.847	.901	.893

3.4.3 Ölçeğin uygulanması

Araştırmacı anketleri uygulamadan önce, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde belirlenen resmi ilköğretim okullarında anketlerin uygulanabileceğine dair Denizli Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzin alınırken her bir eğitim bölgesinden ankete katılacak öğretmen sayısı belirlenmiştir. Bu sayı doğrultusunda hazırlanan anketler 450 adet çoğaltılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anketler okullara gidilerek uygulanmış olup, bu konuda okul idareleri ve öğretmenler tarafından gerekli yardım sağlanmıştır. Tüm öğretmenlere anketi doldururken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Öğretmenlere anketlerin verilmiş tarihinden itibaren bir hafta sonra tekrar gelinip anketlerin öğretmenlerden alınacağı da belirtilmiştir. Belirlenen günlerde okullara gidilip anketler toplanmıştır. Dağıtılan 450 anketten 376'sına tekrar ulaşılabilmektedir. Geri alınan ölçeklerden eksik dolduranlar elendikten sonra 338 ölçek araştırma kapsamına alınmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla frekans, standart sapma, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “İlköğretim okul müdürlerinin, öğrencilerin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışları ve bu davranışların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri” belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçeğin istatistiksel analizi ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların tabloları ve bu bulgulara ait yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacı ile öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.1’ de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 48 soruya verdikleri yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. $K-1/ K$ formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1-5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Bulunan aritmetik ortalama 4.20-5.00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları “yüksek”, 3.40-4.19 arasında yer almışsa “orta üstü”, 2.60-3.39 arasında yer almışsa “orta”, 1.8- 2.59

arasında yer almışsa “orta altı” , 1-1.79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır.

Tablo 4.1 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerini Betimleyen İstatistik Değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	338	1.5	5	3.90	187.11	30.42

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları “orta üstü” ($\bar{X} = 3.90$) düzeydedir. Bu verilere göre, okul müdürlerinin okulda disiplinli bir ortam sağlamada üzerlerine düşen görevleri “orta üstü” düzeyde yerine getirdikleri, disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının “orta üstü” düzeyde olduğu, uygun davranış örüntülerini öğrencilere kazandırmaya ve bunu sağlamada tüm okulu “orta üstü” düzeyde işe koşmaya çalıştıkları söylenebilir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Puanlarının Frekans Değerleri

	f	%	Düzye
5.00-4.20 arası	101	29.9	Yüksek
4.19-3.40 arası	178	52.6	Orta üstü
3.39-2.60 arası	41	12.2	Orta
2.59-1.80 arası	16	4.7	Orta altı
1.79-1.00 arası	2	0.6	Düşük
Toplam	338	100	

Tablo 4.2’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin Denizli il merkezi resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin % 29.9’u “yüksek” düzeyde, % 52.6’sı “orta üstü” düzeyde, % 12.2’si “orta” düzeyde, %4.7’si “orta altı” düzeyde, % 0.6’sı “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

Özcan (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları” isimli araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin disiplin yaklaşımlarına ilişkin olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, Sarpkaya (2005) tarafından yapılan “Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları” adlı çalışmasına göre, araştırmaya katılan yöneticilerin tümü disiplin sorunları için önlem aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Can (2007)’in yaptığı “İlköğretim Okullarında Şiddet (Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Yaklaşımları)” adlı araştırmasında, yöneticilerin çoğunluğunun okul içindeki şiddet olayları için önlem aldıkları ve bu olaylara müdahale ettikleri ortaya çıkmıştır. Bulgular, Özcan (2008), Sarpkaya (2005) ve Can (2007) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) çalıştığı kademe,
- d) branş,
- e) mesleki kıdem,
- f) yönetim görevi yapıp yapmaması
- g) çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır. Bu teknik sonucu elde edilen veriler Tablo 4.3’te görülmektedir.

Tablo 4.3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	195	187.48	28.16	.26	.80*
Erkek	143	186.61	33.35		

*p> 0.05

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (p> .05). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılabılır. Başka bir deyişle, cinsiyet değişkeni, yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarını etkilememektedir.

Özcan (2008) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, Allan (2002)’ın yaptığı “Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Disiplin Politikalarına İlişkin Algıları” adlı araştırmasına göre, kadın ve erkek öğretmenler, okullarında en sık uygulanan disiplin politikaları konusunda hem fikirdirler. Bulgular, her iki araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.2. “Öğrenim Düzeyi”ne Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılarının dağılımı ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablo 4.4’te verilmektedir.

Tablo 4.4 Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Algılarının Ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	184.29	33.44
Lisans	250	188.25	29.14
Lisansüstü	9	180.33	38.36
Toplam	338	187.11	30.42

Tablo 4.4’e bakıldığında müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin en yüksek algı düzeyine 188.25 ortalama ile lisans eğitimi almış öğretmenler sahip iken, en düşük algı düzeyine ise 180.33 ortalama ile yüksek lisans eğitim almış öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 4.5’te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1364.80	2	682.40	.79	.480*
Gruplar içi	310426.93	335	926.65		
Toplam	311791.73	337			

*p> 0.05

Öğrenim düzeylerine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine

bakıldığında, öğrenim düzeyleri farklı olmasına rağmen öğretmenlerin algı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0.79$; $p>.05$).

Örnekleme oluşturan toplam 338 öğretmenin %23.4'ü ön lisans, %74'ü lisans, %2.6'sı yüksek lisans eğitimi görmüştür. Farklı eğitim durumunda olmalarına rağmen, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinde bir fark olmaması, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bundan dolayı, “öğrenim düzeyi” değişkeninin, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdiği liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde yeterince etkili bir değişken olmadığı öne sürülebilir.

Özcan (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğrenim düzeyi değişkenine göre yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bununla beraber, Allan (2002)'in Orange County bölgesinde görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin okullarında en sık uygulanan disiplin politikaları, en uygun disiplin yöntemleri, yürürlükteki kurallar ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmanın bulgularına göre farklı eğitim durumundaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla bulgular, Özcan (2008) ve Allan (2002) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.3. “Çalıştığı Kademe”ye Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

I. kademe ve II. kademe öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere t-testi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile elde edilen veriler tablo 4.6'da görülmektedir.

Tablo 4.6. Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
I.kademe	192	189.19	29.25	1.44	.15*
II. kademe	146	184.38	31.78	1.43	

*p> 0.05

Tablo 4.6'ya göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde I kademe veya II. kademe olmaları anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bundan dolayı, “kademe”nin, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

4.2.4 “Branş”a Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere t-testi kullanılmıştır. Bu teknik ile elde edilen veriler tablo 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	P
Sınıf öğretmeni	182	188.52	29.01	.92	.36*
Branş öğretmeni	156	185.47	31.99		

*p> 0.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmaları anlamlı bir fark oluşturmamaktadır (p>0.05). Buna göre. hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışlara yaklaşımına ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları

önlemede liderlik davranışlarının sınındığı bu alt problemde öğretmenlerin branşı değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

Özcan (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan sınıf ve branş öğretmenleri arasında yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bulgular, Özcan (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.5. “Mesleki Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılarının dağılımını ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Alguları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	193.57	25.32
6-10 yıl	69	185.73	33.14
11-15 yıl	60	193.07	25.72
16-20 yıl	64	188.46	30.31
21 yıl ve üzeri	99	181.04	32.17
Toplam	338	187.11	30.42

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere, mesleki kıdeme göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerde en yüksek algı düzeyine 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 193.57$), en düşük algı düzeyine ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X} = 181.04$) sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 4.9’da gösterilmektedir.

Tablo 4.9. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Alguları (Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	7599.17	4	1899.79	2.08	.08*
Gruplar içi	304192.56	333	913.49		
Toplam	311791.73	337			

*p> 0.05

Tablo 4.9.'un incelenmesinden anlaşılacağı gibi, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p>.05). Öğretmenler görevlerinin kaçınıcı yılında olursa olsun, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önleme becerilerinde hem fikirdirler denebilir.

Özcan (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında, mesleki kıdemi, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında, yöneticilerin disiplin yaklaşımlarına karşı tutumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, Allan (2002) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre farklı kıdem yılına sahip öğretmenler arasında, okullarında uygulanan disiplin politikaları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgular, Özcan (2008) ve Allan (2002) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.6. “Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması”na Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Daha önce yönetim görevi yapan ve yapmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.10'da karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.10 Öğretmenlerin Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	P
Evet	68	187.81	31.62	.21	.83*
Hayır	270	186.94	30.16		

*p> 0.05

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>0.05). Elde edilen verilere göre öğretmenler daha önce yöneticilik görevinde bulunmuş olsalar da, daha önce görevde bulunmamış öğretmenlerle aynı görüşlere sahiptirler denebilir. Başka bir deyişle, yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin kazandığı tecrübe, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmamaktadır.

4.2.7. “Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılarının dağılımı ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablo 4.11’de verilmektedir.

Tablo 4.11 Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	190.50	27.63
II. Eğitim Bölgesi	103	183.36	29.78
III. Eğitim Bölgesi	69	194.06	27.58
IV. Eğitim Bölgesi	40	169.75	43.28
V. Eğitim Bölgesi	38	187.55	23.29
Bağımsız Okullar	24	200.29	17.46

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde en yüksek algı düzeyini ($\bar{X} = 200.29$) bağımsız okullar bölgesinde çalışan öğretmenler, en düşük algı düzeyini ise ($\bar{X} = 169.75$) IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları tablo 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.12. Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	21384.01	5	4276.80	4.89	.00**
Gruplar içi	290407.72	332	874.72		
Toplam	311791.73	337			

**p < 0.05

Tablo 4.12’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, farklı eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc Scheffe testi uygulanmış ve tablo 4.13’teki sonuçlara varılmıştır.

Tablo 4.13 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
190.50	I. Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark= 20.75	FARK YOK	FARK YOK
183.36	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
194.06	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		Ort. Fark= 24.31	FARK YOK	FARK YOK
169.55	IV. Eğitim Bölgesi	Ort.Fark = -20.75	FARK YOK	Ort.Fark = -24.31		FARK YOK	Ort. Fark= -30.54
187.55	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
200.29	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort.Fark= 30.54	FARK YOK	

Tablo 4.13'ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, bazı eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algılarında farklılık görülmektedir. Bu fark, I. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerle IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler, III. Eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerle IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler, bağımsız okullarda çalışan öğretmenlerle IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler arasındadır. Ortalamalara bakıldığında, I., III. ve bağımsız okullar eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler, I. ,III. ve bağımsız okullar bölgesinde çalışan öğretmenlere göre yetersiz görmektedirler. Denizli il merkezinde “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi” gereğince oluşturulan her bir eğitim bölgesindeki okulların farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. I. eğitim bölgesi, sanayileşme sonucu çevre il ve ilçelerden göç almakta, köyden ya da kasabadan şehirleşmiş bölgelere göç eden aileler, şehrin getirdiği zorluklarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar.

Geçmişteki yaşamlarını geride bırakamazken bir yandan yeni hayatlarına alışmaya çalışmaktadırlar ama bu çabaları yetersiz kalmaktadır. Çünkü, şehrin getirdiği maddi yetersizliklerle ve şehrin sosyal yaşamıyla yüz yüze geldikleri için çoğu aile çocuklarını evi geçindirmeye zorlamaktadır. Bunun birlikte, çocuklar iki kültür arasında bocalamakta, geçim derdi eğitimin önüne geçmektedir. Ayrıca, göç alan bu bölgelerde yaşayan ebeveynler maddi gelir sağlama adına sürekli sanayide çalışmakta, eve yorgun gelen ebeveynlerin çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zaman dilimi azalmaktadır. Bütün bu nedenlerden dolayı, ailelerin çocuklar üzerindeki etkisi azalmakta, bu bölgedeki okullarda disipline ihtiyaç duyan öğrenciler çoğalmaktadır. Bu bağlamda, I. eğitim bölgesinde çalışan okul müdürleri disiplin dışı davranışları önlemek amacıyla daha çok çaba sarf etmektedirler ve bu nedenle öğretmenler tarafından disiplin dışı davranışları önlemede yeterli görülüşlerdir denebilir. III. eğitim bölgesinde bulunan okullar şehir merkezine yakın okullardır ve bu okulların sosyo-ekonomik düzeyleri IV. bölgeye göre yüksektir. Bu sebepten ötürü, III. eğitim bölgesinde disipline ihtiyaç duyan öğrenci sayısı azdır. Okul müdürlerinin çevrenin destek ve katkısını aldığı okullarda çalışmaları, öğretmenler tarafından onların disiplin dışı davranışları önlemede yeterli görülmelerine neden olmuştur denebilir. Bağımsız bölge okulları, kırsal kesimde yer almaktadır. Kırsal bölgede nüfus azlığından dolayı herkesin herkesi tanması ve toplumsal denetimin daha yoğun olması nedeniyle çevrenin ve toplumun çocuk üzerindeki etkisi devam etmektedir. Ayrıca ataerkil aile düzeninde yoğun olarak görülen büyüğe saygı kültürünün çocuk ve gençleri disiplin dışı davranışlardan koruduğu söylenebilir. Okulların öğrenci sayılarının kalabalık olmaması da disiplin dışı davranışların kırsal bölge okullarında az görülmesinin sebeplerinden biridir. Bu yüzden, öğrencilerin görece olarak aile, toplum ve öğretmen ilgisi ve denetiminde olmasının, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının yeterli görülmesi sonucunda rol oynadığı düşünülebilir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerin a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c)

öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve algı düzeyleri belirlenmiştir. Algı düzeyleri için sınırlar (1.00-1.79 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 3.40-4.19 “Katılmıyorum”, 4.20-5.00 “Kesinlikle katılıyorum”) şeklinde yöntem bölümünde verilmişti. Bulgular, aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.3.1. Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Çevreyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin ortalama ve standart sapmaları tablo 4.14’te verilmektedir.

Tablo 4.14. Okul Müdürlerinin Çevreyle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
4. Okul müdürümüz, aileye/veliye öğrencinin devamsızlığını bildirir.	338	4.24	.78	Kesinlikle katılıyorum
3. Okul müdürümüz, öğrencilerin ev, aile ve yakın çevresindeki ilişkileri konusunda bilgi alır.	338	4.13	.77	Katılıyorum
6. Okul müdürümüz, okul kurallarının daha kolay uygulanabilmesi için velileri bilgilendirir.	338	4.12	.80	Katılıyorum
5. Okul müdürümüz, öğrencilerin okuldan kaçmalarını önlemek için aileler, polis birimleri, boş zaman grupları ve iş çevreleriyle işbirliği yapar.	338	4.08	.88	Katılıyorum
2. Okul müdürümüz, velilerin, disiplin konusundaki görüş ve önerilerini dikkate alır.	338	3.98	.87	Katılıyorum
7. Okul müdürümüz, etkili bir disiplin için tüm okul personeli ve velilerin beraber çalışmalarını sağlar.	338	3.98	.96	Katılıyorum
1. Okul müdürümüz, çevredeki diğer okul müdürleriyle disiplin konusunda işbirliği yapar.	338	3.88	.97	Katılıyorum
9. Okul müdürümüz, toplum, aile, gençlik hizmetlerinin okul programlarıyla uyumlu olması için çalışır.	338	3.87	.95	Katılıyorum
8. Okul müdürümüz, öğretmenlerin aileleri ziyaret etmelerini sağlar.	338	3.75	1.01	Katılıyorum

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘çevreyle ilişkiler’ boyutunda gösterdikleri liderlik davranışlarını, “Okul müdürümüz aileye/veliye öğrencinin devamsızlığını bildirir” maddesinde “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde, diğer maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, disiplin dışı davranışları önlemek amacıyla öğrencilerin okula devamı konusunda okul müdürlerinin hassas olduğu söylenebilir. Şimşek (2008) tarafından yapılan ‘İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı Hakkında İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşleri’ adlı araştırmasına göre okul yönetimi, öğrencilerin düzenli olarak okula devamlarının sağlanması için velilerle ‘çoğu zaman’ iletişim kurmaktadır. Bulgular Şimşek (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin disiplini sağlamak için velilerle, polis birimleriyle, iş çevreleriyle, boş zaman gruplarıyla, çevredeki diğer okul müdürleriyle işbirliği yaptığı, toplum, aile, gençlik hizmetleriyle okul programlarının uyumunu sağlamaya çalıştığı, öğretmen ve aileler arasındaki bilgi paylaşımını desteklediği, okul kuralları hakkında velileri bilgilendirdiği, disiplin konusunda velilerin görüş ve önerilerini dikkate aldığı, öğretmenlerin aileleri ziyaret etmelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Öğrencilerin çevre ve ailelerinden gördükleri yanlış davranış kalıpları, onların okulda disiplin dışı davranışlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, okul müdürlerinin, okul içerisinde disiplini sağlarken, çevreyi ve aileyi göz ardı etmediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, Şimşek (2008)’in araştırmasında saptanan okul yönetiminin öğrencilerin gitmeleri sakıncalı internet kafe, kahvehane, bilardo salonlarından korumak için velilerle işbirliği yaptığı, öğrencilerin disiplin problemleri konularında velileri bilgilendirdiği, velilerin öğrencilerle ilgili kararlara katılmalarını sağladığı, veli ziyaretlerine önem verdiği, aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenlediği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde sonuçlar, Bekyürek (2008)’in araştırmasında saptanan okul yöneticilerinin öğrencilerle ve okulla ilgili konularda

velilerin görüşlerini aldığı sonucuyla da örtüşmektedir. Ayrıca, Akar (2006)'ın ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırma verilerine göre, 'okulumuzda ailelerin disiplin suçu hakkında bilgi sahibi olması, çocukların suç işlemesini engelliyor' maddesine katılımcıların 'katılıyorum' görüşünde buldukları görülmüştür. Fakat aynı çalışma verilerine göre, 'Okulumuzda disiplin suçlarını azaltmak için öğrencilerin okul çevresindeki yerlere gitmeleri engelleniyor' maddesine katılımcılar, 'katılmıyorum' görüşünde bulunmuşlardır. Bu açıdan, yapılan araştırmanın verileri ile çelişmekte olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede çevreyle ilişkisi ile ilgili öğretmen algılarının 'Katılıyorum' düzeyinde toplandığı görülmektedir.

4.3.2.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin 'Müdürlerin Okul Personeliyle İlişkisi' Boyutunda İncelenmesi

'Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi' boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları tablo 4.15'te verilmektedir.

Tablo 4.15. Okul Müdürlerinin Okul Personeliyle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzye
11. Okul müdürümüz, öğrencileri etkileyen okul dışı olumsuzlukları yok etmek için okul personeliyle işbirliği yapar.	338	4.04	.98	Katılıyorum
12. Okul müdürümüz, tüm okul personelinin öğrencilere yönelik ortak davranış kalıpları geliştirilmesinde önderlik yapar.	338	3.97	.91	Katılıyorum
15. Okul müdürümüz, öğrenciyi gözetme işinin, bütün öğretmenler tarafından, sürekli ve aynı şekilde yapılmasını sağlar.	338	3.96	.88	Katılıyorum
14. Okul müdürümüz, okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin rehberlik servisiyle eşgüdümlü çalışmasını sağlar.	338	3.95	.90	Katılıyorum
10. Okul müdürümüz, okulun düzenini bozucu davranışların çözümünde, personelin önerilerini değerlendirir.	338	3.94	.99	Katılıyorum
13. Okul müdürümüz, öğrencilerin kural bozucu davranışları karşısında öğretmenlerin cezalandırıcı davranışlar göstermelerine göz yummaz.	338	3.59	1.08	Katılıyorum

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede 'okul personeliyle ilişkiler' boyutunda gösterdikleri liderlik davranışlarını, tüm maddelerde "Katılıyorum" düzeyinde algılamaktadırlar.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlere göre, okul müdürleri tüm okul personeliyle öğrencileri etkileyen okul dışı olumsuzlukları yok etmede ve öğrencilere yönelik davranış kalıpları geliştirmede işbirliği yapmakta, öğretmenlerin nöbet görevlerini yerine getirmesini sağlamakta, öğretmenler ve velilerin rehberlik servisiyle eşgüdümlü çalışmasını sağlamakta, disiplin konusunda personelin önerilerini değerlendirmekte, öğrencilerin disiplinsiz davranışlarında öğretmenlerin cezalandırıcı davranışlarda bulunmalarına izin vermemekte olduklarını göstermektedir.

Gökhan (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul yöneticilerinin otoritelerini kullanarak öğrencilerle ilgili kural ve yönetmeliklerin uygulanmasında okul personeli arasında eşgüdümü 'çoğu zaman' sağladığı görülmektedir. Bulgular, Gökhan (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. 13. maddenin sonucu, Özcan (2008)'ın araştırmasında saptanan öğretmenlerin genel olarak okul müdürünün okulda disiplini sağlamak için ağırlıklı olarak cezaya başvurduğunu düşünmemesi sonucuyla örtüşmektedir. Kılıç (2007), araştırmasına katılan yöneticilerden saldırgan davranış gösteren öğrenciye karşı uygulanan işlemleri sıralamalarını istemiştir. Kıdem yılı 16-30 olan yöneticiler, sorunların sınıf öğretmeniyle rehber öğretmenin işbirliği içinde görüşmeler yapılarak çözülmeye çalışılmakta olduğunu ifade etmişlerdir (Aydın, 2000: 161). Bu açıdan araştırmanın 14. maddesinin sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca, Kılıç (2007)'ın araştırmasına katılan yöneticiler, saldırgan davranışları önlemek için aile ile, rehberlik servisi ile, Rehberlik Araştırma Merkezi ile, öğretmen ile mutlaka işbirliği içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

4.3.3.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Öğrencilerle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları tablo 4.16’da verilmektedir.

Tablo 4.16. Müdürlerin Öğrencilerle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Düzyey
17. Okul müdürümüz, başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirir.	338	4.29	.80	Kesinlikle katılıyorum
29. Okul müdürümüz, okul kurallarını anlatır ve kuralların ne zaman ve nasıl uygulanacağını belirtir.	338	4.11	.77	Katılıyorum
18. Okul müdürümüz, öğrencilerle sürekli iletişim halindedir.	338	4.09	.90	Katılıyorum
24. Okul müdürümüz, öğrencilere yaklaşımında sevecendir ve iletişime açıktır	338	4.03	.86	Katılıyorum
36. Okul müdürümüz, öğrencileri “sorun kaynakları” olarak görmez.	338	4.02	.95	Katılıyorum
23. Okul müdürümüz, istenmeyen davranışı önlemede öğrenciyle görüşerek çözüme ulaşır.	338	4.00	.85	Katılıyorum
26. Okul müdürümüz, öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	338	4.00	.99	Katılıyorum
27. Okul müdürümüz, öğrencilere arkadaşlarının yanında küçük düşürücü sözler söylemez.	338	3.99	1.00	Katılıyorum
31. Okul müdürümüz, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kişilik sahibi olma yolunda olduklarından dolayı onlara daha yapıcı, olumlu ve anlayışlı davranır.	338	3.98	.84	Katılıyorum
16. Okul müdürümüz, öğrencilerin uyum sorunlarının çözümünde onlara yardımcı olur	338	3.97	.85	Katılıyorum
34. Okul müdürümüz, öğrencilerin kendi gereksinim ve ilgilerine uygun yararlı etkinliklerde bulunmalarını sağlar.	338	3.97	.84	Katılıyorum
22. Okul müdürümüz, okuldaki korku kaynaklarını belirler ve önlemeye çalışır.	338	3.96	.85	Katılıyorum

25. Okul müdürümüz, öğrenciye öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliliği kazandırmaya çalışır	338	3.96	.87	Katılıyorum
33. Okul müdürümüz, öğrencilerin ders saatleri dışında okuldan yararlanmasını sağlar	338	3.96	.93	Katılıyorum
20. Okul müdürümüz, öğrenciler ve öğretmenler için olumlu bir model oluşturur	338	3.90	.94	Katılıyorum
30. Okul müdürümüz, konuşmalarında yasaklardan çok, yol gösterici cümlelere yer verir.	338	3.88	.94	Katılıyorum
21. Okul müdürümüz, öğrencilerin okul etkinlikleriyle ilgili görüş ve isteklerini dikkate alır	338	3.87	.89	Katılıyorum
40. Okul müdürümüz, yönetsel görevler kadar eğitim öğretimle ilgili konulara da zaman ayırmaktadır.	338	3.86	.93	Katılıyorum
32. Okul müdürümüz, teneffüslerde sorunlu öğrencilerin diğerlerinin huzurunu bozmasını önleyici tedbirler alır.	338	3.83	.92	Katılıyorum
37. Okul müdürümüz, öğrencilerin ruh sağlığını koruyucu önlemler alır.	338	3.83	.81	Katılıyorum
41. Okul müdürümüz, sınıfları ziyaret ettiği için sınıflarda olup bitenlerden haberdar olur.	338	3.80	.99	Katılıyorum
35. Okul müdürümüz, seminer, konferans gibi öğrencileri geliştirici/bilgilendirici etkinliklerde bulunur.	338	3.78	.96	Katılıyorum
19. Okul müdürümüz, öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir.	338	3.70	.99	Katılıyorum
28. Okul müdürümüz, okul içinde öğrencileri ilgilendiren kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır.	338	3.67	.95	Katılıyorum
39. Okul müdürümüz, öğrencinin öğrenmesi için öğretim programının esnek uygulanmasını sağlar.	338	3.66	.95	Katılıyorum
38. Okul müdürümüz, öğrenciye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlar.	338	2.77	1.10	Kararsızım

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘öğrencilerle ilişkiler’ boyutunda gösterdikleri liderlik davranışlarını; “Okul müdürümüz, başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirir” maddesinde “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde, “Okul müdürümüz, öğrenciye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlar” maddesinde

“Kararsızım” düzeyinde, diğer maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en yüksek algı düzeyinin okul müdürlerinin başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirmesi maddesinde olduğu görülmektedir. Bunun sevindirici bir sonuç olduğu söylenebilir; çünkü okulda etkili disiplin sistemini oluşturmak isteyen öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerin sorunlarına, başarılarına, kişisel hedeflerine ilgi göstermeli, akademik ve ders dışı etkinliklerde onları desteklemelidir (Nelson, 2002). Ayrıca, başarılarından dolayı ödüllendirilen öğrencinin motivasyonu artmakta ve öğrencinin disiplin dışı davranışlarda bulunma ihtimali azalmaktadır. Bununla birlikte, Ata (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar, okul yöneticilerinin öğrencilerin başarılarını ödüllendirdiği konusunda genellikle hem fikirdir. Dolayısıyla her iki araştırmanın sonucu, yapılan araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma bulguları okul yöneticilerinin, öğrenciler ve öğretmenler için olumlu model oluşturduğunu, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğunu, öğrencilere yaklaşımında sevecen ve iletişime açık olduğunu göstermektedir. Bolem (1993'den aktaran Bush:1998)'e göre, etkili okullardaki yöneticiler, etkili dinlemeyi bilen, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara her konuda yardımcı olan, davranışlarıyla örnek oluşturan, öğrencilerle birebir iletişim kuran, okul içinde her yerde sıkça görünen kişilerdir. İnsancıl yönetimi savunan yöneticilerin öğrencilerle anlamlı ilişkiler kurarak onların bağımsız karar vermelerini teşvik ettiği görülmektedir (Myers, 1990). Ayrıca okul yöneticileri, öğrencilere okul kurallarını ve uygulanış biçimlerini anlatmakta, okul içinde öğrencileri ilgilendiren kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini de dikkate almaktadır. Ortaöğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin okul kurallarının belirlenmesinde söz sahibi olduklarında daha az problemler davranış göstermeye meyilli oldukları gözlemlenmiştir (Nelson, 2002). Elde edilen diğer bulgulara bakıldığında, yöneticilerin öğrenciler arasında ayırım yapmadığı, öğrencilere arkadaşlarının yanında küçük düşürücü sözler söylemediği, öğrencilerin kendi gereksinim ve ilgilerine uygun yararlı etkinliklerde bulunmalarını sağladığı, öğrencileri sorun kaynakları olarak görmediği sonucuna

ulaşmıştır. Ata (2007) tarafından yapılan araştırmada, katılımcılara göre yöneticiler, öğrenciyi çok sık başkalarıyla kıyaslamakta (%23.7), öğrenciyeye çok sık yaşının ve kapasitesinin üstünde sorumluluk vermekte (%15.0), öğrencilerin çok sık fikirlerini önemsememekte (%15.0), öğrenciyeye ara sıra yapabileceğinden fazla görev vermektedirler (%27.5). Bir başka bulguya göre, yöneticiler, ara sıra öğrenciyeye arkadaşlarının yanında alay etmekte (%25.0), öğrenciyeye çok sık iğneleyici söz söylemekte (%23.1), ara sıra öğrenciler arasında ayrımcılık yapmakta (%30.0) öğrenciyeye çok sık takılıp laf atmaktadırlar (%20.0). Bu açıdan, Ata (2007)'nin çalışmasının sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Akar (2006)'ın yaptığı çalışmanın bulgularına göre, 'Okulumuzda, öğrencilerin boş zamanlarında aktivitelere yönlendirilmesi disiplin suçunu azaltıyor', 'Okulumuzda öğrencilere sportif, sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları, disiplin suçunu azaltıyor', 'Okulumuzda öğrencileri disiplin kuralları hakkında bilgilendirmek suç işleme olasılığını azaltıyor' maddelerine katılımcıların 'katılıyorum' düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, disiplin dışı davranışlardan öğrencileri uzaklaştırmak amacıyla öğrencileri yararlı aktivitelere yönlendirmenin ve disiplin kuralları hakkında bilgilendirmenin önemine işaret etmektedir. Sonuç, Akar (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir

Araştırmanın bulgularına bakıldığında okul müdürlerinin öğrenciyeye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlaması konusunda öğretmenlerin "kararsız" oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin okul kurallarını sözel olarak velilere ve öğrencilere bildirdikleri, okul kurallarını açıklamak için kitapçık hazırlamayı yeterince önemli görmedikleri sonucuna varılabilir. Oysa, okul kuralları ve bu kuralların ihlali sonucu öğrencinin maruz kalacağı sonuçları gösteren posterlerin okul koridorlarına asılması, okul kurallarını anlatan el kitapçıklarının hazırlanması, öğrencinin kurallardan haberdar olmasına yardımcı olur (Nelson, 2002: 30).

4.3.4.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin “Müdürlerin Okul Ortamı ve İklimini Geliştirmesi” Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ortalama ve standart sapmaları tablo 4.17’de verilmektedir.

Tablo 4.17. Müdürlerin Okul Ortamını Ve İklimini Geliştirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
46. Okul müdürümüz, okulumuzun fiziksel yapısının uygun ve çekici olmasını sağlar	338	4.08	.90	Katılıyorum
43. Okul müdürümüz, okulda kuralları korumada adildir	338	3.95	.85	Katılıyorum
47. Okul müdürümüz, okulda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur.	338	3.95	.84	Katılıyorum
44. Okul müdürümüz, okulumuzun işbirlikli öğrenmenin desteklediği öğrenen bir okul olmasını sağlar	338	3.93	.87	Katılıyorum
45. Okul müdürümüz, öğretmenlere öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenmelerini sağlayacak bir ortam yaratır	338	3.93	.89	Katılıyorum
48. Okul müdürümüz, kuralların değişen koşullara göre esnek olmasını sağlar.	338	3.78	1.01	Katılıyorum
42. Okul müdürümüz, okulda kuralları korumada katıdır.	338	3.16	1.08	Kararsızım

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘okul iklimini ve ortamını geliştirme’ boyutunda gösterdikleri liderlik davranışlarını, “Okul müdürümüz, okulda kuralları korumada katıdır” maddesinde “Kararsızım” düzeyinde, diğer maddelerde “Katılıyorum” düzeyinde algılamaktadırlar.

Okul ortamının ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda okul müdürlerinin, okulun fiziksel yapısının uygun ve çekici olmasını sağladıkları, okulda kuralları korumada adil oldukları, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri

bir ortam oluşturdıkları, okulun işbirlikli öğrenmenin desteklendiği öğrenen bir okul olmasını sağladıkları, kuralların değişen koşullara göre esnek olmasını sağladıkları görülmektedir. Sağlıklı bir okul iklimi, etkili bir eğitim-öğretim için en iyi ortamdır ve bu ortamda daha az disiplin dışı davranışlar meydana gelir. Kuralları ve yapıyı içeren bir iklim yaratmanın temeli, sabit, tutarlı, sürekli bir şekilde öğrencilerle ve eğitimleriyle ilgilenmektir. Etkili okul iklimi, karşılıklı güveni, bireyselliğin kabul görmesini ve okul disiplinini güçlendirir (Nelson: 2002: 30). Kılıç (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, yöneticiler, okulların fiziksel ortamının öğrencilerin saldırgan davranış göstermesinde etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bu bilgiler, disiplin dışı davranışları önlemede yöneticilerin okul ortamını ve iklimini geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin okulda kuralları korumada katı olduğu konusunda “kararsız” oldukları görülmektedir. Okul müdürlerinin kuralları korumada katı olduğu konusunda öğretmenlerin “kararsız” olmaları, müdürlerin kuralları uygulamada aşırı derecede esnek olmadıkları, disiplin dışı davranışları önlemek amacıyla yeri geldiğinde otoritelerini kullanabildikleri, aşırı katı tutumlardan çok pozitif bakış açısına sahip oldukları anlamına gelmektedir denebilir. Pozitif bakış açısı, öğrencinin varlığına, biricikliğine ve değerlerine ilişkin ön kabulleri içerir. Öğrenciyi tehdit eden, onun varlığını yok sayan kural ve yönetmelikler yerine, ona olumlu yaklaşan uygulamalar ön plana çıkmaktadır (Purkey, 2001). Bu nedenle, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemek için örgüt kurallarını hiçe saymadan öğrencilere rahat bir ortam sunabildikleri söylenebilir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerin a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) çalıştığı kademe,
- d) branş,
- e) mesleki kıdem,
- f) yönetim görevi yapıp yapmaması

g) çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.4.1. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Kadın ve erkek öğretmenlerin, tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.18. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Kadın	195	36.20	5.63	.59	.56*
	Erkek	143	35.80	6.91		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Kadın	195	23.56	4.04	.59	.56*
	Erkek	143	23.29	4.60		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Kadın	195	100.96	15.96	.12	.90*
	Erkek	143	100.73	18.29		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Kadın	195	26.76	4.47	-.07	.94*
	Erkek	143	26.80	5.16		

*p>0.05

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre tüm boyutlarda, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (p> .05). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında müdürlerinin disiplin dışı

davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

4.4.2.“Öğrenim Düzeyi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Tablo 4.19’da öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.19 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	35.27	6.98
Lisans	250	36.26	5.89
Lisansüstü	9	36.22	7.40

Tablo 4.20’de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.20 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	22.87	4.79
Lisans	250	23.70	4.02
Lisansüstü	9	21.44	6.21

Tablo 4.21’de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.21 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	99.87	18.83
Lisans	250	101.37	16.22
Lisansüstü	9	99.78	20.94

Tablo 4.22’de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.22 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	26.17	5.37
Lisans	250	26.99	4.50
Lisansüstü	9	26.11	6.29

Tablo 4.23’te, “öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılmış olan varyans analizinden elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 4.23 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	60.16	2	30.08	.78	.46*
	Gruplar içi	12875.55	335	38.43		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	78.09	2	39.04	2.15	.12*
	Gruplar içi	6089.46	335	18.18		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	248.16	2	124.08	.43	.65*
	Gruplar içi	96664.31	335	288.55		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	45.18	2	22.59	.10	.37*
	Gruplar içi	7603.73	335	22.70		

*p>0.05

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerine öğrenim düzeyleri dikkate alınarak bakıldığında, öğretmen algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p>.05). Bir başka ifade ile öğrenim düzeyi değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.4.3.“Kademe” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Tablo 4.24’te “Öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre tüm boyutlarda müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına

ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan t testinden elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 4.24 Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Kademe	n	\bar{X}	Ss	T	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	I.kademe	192	36.47	6.10	1.52	.13*
	II. kademe	146	35.45	6.29		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	I.kademe	192	23.69	4.11	1.21	.23*
	II.kademe	146	23.12	4.48		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	I.kademe	192	102.16	16.07	1.61	.11*
	II.kademe	146	99.16	17.98		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	I.kademe	192	26.87	4.71	.42	.68*
	II.kademe	146	26.65	4.85		

*p>0.05

Tüm boyutlarda $p>.05$ olduğuna göre, I kademe veya II. kademe çalışıyor olmaları, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Bir başka ifade ile kademe değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.4.4. “Branş” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Sınıf ve branş öğretmenlerinin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.25’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.25 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Sınıf	182	36.38	6.06	1.12	.26*
	Branş	156	35.62	6.35		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Sınıf	182	23.57	4.07	.58	.56*
	Branş	156	23.30	4.52		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Sınıf	182	101.81	15.99	1.11	.27*
	Branş	156	99.76	18.01		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Sınıf	182	26.76	4.68	-.05	.96*
	Branş	156	26.79	4.88		

*p>0.05

Tablo 4.25'e göre, öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Bir başka deyişle, öğretmenlerin branşı değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.4.5.“Mesleki Kıdem” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Tablo 4.26'da, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.26 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	36.85	6.37
6-10 yıl	69	35.22	7.19
11-15 yıl	60	36.65	5.29
16-20 yıl	64	37.00	5.29
21 yıl ve üzeri	99	35.21	6.35

Tablo 4.27’de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.27 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	23.93	4.01
6-10 yıl	69	22.70	5.12
11-15 yıl	60	23.78	3.77
16-20 yıl	64	24.63	3.66
21 yıl ve üzeri	99	22.78	4.27

Tablo 4.28’de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.28 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	103.41	14.84
6-10 yıl	69	99.58	18.92
11-15 yıl	60	102.70	14.44
16-20 yıl	64	101.58	17.97
21 yıl ve üzeri	99	98.99	17.21

Tablo 4.29’da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.29 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	28.50	3.99
6-10 yıl	69	26.12	5.05
11-15 yıl	60	27.58	3.86
16-20 yıl	64	26.06	5.49
21 yıl ve üzeri	99	26.40	4.70

Tablo 4.30’da “Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak üzere yapılan varyans analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.30 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	P
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	225.84	4	56.46	1.48	.21*
	Gruplar içi	12709.87	333	38.17		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	189.83	4	47.46	2.64	.08*
	Gruplar içi	5977.71	333	17.95		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	995.30	4	248.83	.86	.49*
	Gruplar içi	95917.16	333	288.04		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	252.17	4	63.04	2.84	.02**
	Gruplar içi	7396.74	333	22.21		

*p>0.05

**p<0.05

Tablo 4.30'a bakıldığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi ve öğrencilerle ilişkisi boyutlarında farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda, farklı mesleki kademelere sahip öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi ve öğrencilerle ilişkisi boyutlarında 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler benzer görüşlere sahipken; okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda, 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri mesleki kademelere sahip öğretmenler farklı görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 4.31'de verilmiştir.

Tablo 4.31 Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Okul Ortamı Ve İklimini Geliştirmesi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
28.50	1-5 yıl		FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark= 2.44	FARK YOK
26.12	6-10 yıl	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
27.58	11-15 yıl	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK
26.06	16-20 yıl	Ort. Fark= -2.44	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
26.40	21 yıl ve üzeri	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	

Tablo 4.31 incelendiğinde, iki grup arasında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, 1-5 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre, okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutunda; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun nedeni, 1-5 yıl çalışmış öğretmenlerin tecrübe yetersizliğinden dolayı, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önleme konusunda daha deneyimli olduklarını düşünmeleri olabilir. Ayrıca, öğretmenler buldukları okul ve çevreyi ne kadar iyi tanırlarsa, okulda karşılaşılabilecekleri sorunların kaynaklarını o kadar çabuk ve doğru tanıma ve çözüme gitme imkanına sahiptirler. Deneyimli öğretmenler, disiplin dışı davranışları kendileri bu yolla engellemeye çalışırken, tecrübesiz öğretmenler okul müdüründen yararlanma yoluna gideceklerdir. Bununla birlikte, kıdemi az olan öğretmenlerin çalıştıkları okula alışma evresinde olmalarından dolayı; öğrenci davranışlarını düzenlemek amacıyla müdürlerinin okul ortamını ve iklimini yeterince geliştirdiğini düşünmeleri, algı ortalamalarının deneyimli öğretmenlere göre yüksek çıkmış olmasına neden olmuş olabilir.

4.4.6.“Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Daha önce yönetim görevi yapan ve yapmayan öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.32’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.32 Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Yönetim görevi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Evet	68	36.34	6.26	.46	.65*
	Hayır	270	35.95	6.19		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Evet	68	23.32	4.43	-.27	.79*
	Hayır	270	23.48	4.25		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Evet	68	101.29	17.57	.24	.81*
	Hayır	270	100.75	16.83		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Evet	68	26.85	4.85	.15	.88*
	Hayır	270	26.76	4.75		

*p>0.05

Tablo 4.32'ye göre, öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde, daha önce yönetici olarak görevde bulunup bulunmama değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bir başka ifade ile, öğretmenlerin yönetim görevi yapıp yapmaması değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir. Yöneticilik deneyimi olan ve olmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları benzerdir denebilir.

4.4.7. “Eğitim Bölgesi” Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdiği Liderlik Davranışına İlişkin Algıları

Tablo 4.33'te, eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.33 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	37.53	6.97
II. Eğitim Bölgesi	103	35.73	6.02
III. Eğitim Bölgesi	69	35.78	6.66
IV. Eğitim Bölgesi	40	33.35	4.72
V. Eğitim Bölgesi	38	36.84	4.38
Bağımsız Okullar	24	37.21	6.85

Tablo 4.34'te eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.34 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	24.42	5.28
II. Eğitim Bölgesi	103	23.51	3.84
III. Eğitim Bölgesi	69	22.57	4.92
IV. Eğitim Bölgesi	40	22.53	3.00
V. Eğitim Bölgesi	38	23.53	3.42
Bağımsız Okullar	24	24.50	3.61

Tablo 4.35'te eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.35 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	104.48	18.81
II. Eğitim Bölgesi	103	101.37	15.46
III. Eğitim Bölgesi	69	98.28	19.05
IV. Eğitim Bölgesi	40	92.40	15.51
V. Eğitim Bölgesi	38	102.32	13.01
Bağımsız Okullar	24	108.25	13.94

Tablo 4.36’da eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.36 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	26.86	5.11
II. Eğitim Bölgesi	103	26.93	4.07
III. Eğitim Bölgesi	69	26.97	5.11
IV. Eğitim Bölgesi	40	24.48	5.78
V. Eğitim Bölgesi	38	26.92	4.66
Bağımsız Okullar	24	28.92	2.90

Tablo 4.37’de “Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.37 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	503.53	5	100.71	2.69	.02**
	Gruplar içi	12432.18	332	37.45		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	175.80	5	35.16	1.95	.09*
	Gruplar içi	5991.74	332	18.05		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	5582.42	5	1116.48	4.06	.00**
	Gruplar içi	91330.04	332	275.09		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	328.14	5	65.63	2.98	.01**
	Gruplar içi	7320.77	332	22.05		

*p>0.05

**p<0.05

Tablo 4.37'ye göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde, okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi boyutunda farklı eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında, farklı eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 4.38, tablo 4.39 ve tablo 4.40'da verilmiştir.

Tablo 4.38 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Çevreyle İlişkisi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
37.53	I.Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark= 4.18	FARK YOK	FARK YOK
35.73	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
35.78	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
33.35	IV. Eğitim Bölgesi	Ort. Fark= -4.18	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK
36.84	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
37.21	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	

Tablo 4.38 incelendiğinde, iki grup arasındaki fark göze çarpmaktadır. Bu fark, I. ve IV. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenler arasındadır. Buna göre, okul müdürünün çevreyle ilişkisi boyutunda; I. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları, IV. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. I. eğitim bölgesinde yer alan okullar, sanayileşmenin etkisiyle diğer illerden, çevre köy ve kasabalardan göç alan bir bölgede bulunmaktadır. Bu yüzden aileler eski adetlerini sürdürmekte ve şehre uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Uyum sağlayamamış ailelerin çocuklarını düzgün yetiştirmeleri imkansız hale gelmekte, bu görev okullara düşmektedir. Ayrıca aileler geçim derdine düştükleri için çocuklarının eğitimine zaman ayıramamaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemek amacıyla okul-çevre işbirliği ve ilişkilerini geliştirmeye yönelik düzenlemelere daha çok önem vermesi bu sonuçta rol oynamış olabilir.

Tablo 4.39 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Öğrenciyle İlişkisi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
104.48	I.Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	Ort.Fark= 12.08	FARK YOK	FARK YOK
101.37	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
98.28	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
92.40	IV. Eğitim Bölgesi	Ort.Fark= -12.08	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	Ort. Fark= -15.85
102.32	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
108.25	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark= 15.85	FARK YOK	

Tablo 4.39 incelendiğinde, dört grup arasında fark olduğu görülmektedir. Birinci farka göre, okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi boyutunda; I. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları, IV. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun nedeni, I. eğitim bölgesinde bulunan okullarda okuyan öğrencilerin, sanayi kesiminde çalışan velilerin çocukları olması, velilerin çocuklarına yeterli zamanı ayırmaması, ailelerinin sosyo-ekonomik durumunun düşük olması ve bu bölgeye ait sosyal yapının karmaşık olması nedeniyle, öğrencilerin gelişime ve disipline daha çok ihtiyaç duymalarından dolayı, okul müdürlerinin öğrencilerle olan ilişkilerine daha çok dikkat etmeleri olabilir. Ayrıca, bağımsız okullar bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir. Bağımsız okullar bölgesinde bulunan okulların, merkeze bağlı köy okulları olduklarından dolayı buldukları bölgede süregelen toplumsal denetim fazlaca hissedilir ve çocuklar okulda denetime fazla ihtiyaç duymamaktadır. Bununla beraber, bu okullardaki öğrenci sayısının az olması nedeniyle bu okullarda disiplin dışı davranışlar çok fazla görülmemektedir. Bağımsız okullarda disiplin dışı

davranışlar az görüldüğü için okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi boyutunda öğretmenlerin algı düzeyi yüksek çıkmış olabilir.

Tablo 4.40 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Okul Ortamını Ve İklimini Geliştirmesi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
26.86	I.Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
26.93	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
26.97	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
24.48	IV. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	Ort. Fark= -4.44
26.92	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
28.92	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort.Fark= 4.44	FARK YOK	

Tablo 4.40'ta, iki grup arasında fark olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda; bağımsız okullar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir. Bu durumun nedeni, bağımsız okullar bölgesinde bulunan okulların öğrenci sayısı az, küçük köy okulları olmalarından dolayı, işbirlikli öğrenmenin desteklendiği öğrenen okullar olmaya, fiziksel yapılarının gelişmeye elverişli olmasının, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışlara karşı önlem alırken okul ortamı ve iklimini geliştirmesini sağlamış olması olabilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacı ile öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve tablo 4.41’ de gösterilen değerler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 48 soruya verdikleri yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. $K-1/ K$ formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1-4 arasındaki aralık genişliği 0.75 birim olarak belirlenmiştir. Bulunan aritmetik ortalama 3.25-4.00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları “çok etkili”, 2.50-3.24 arasında yer almışsa “etkili” , 1.75-2.49 arasında yer almışsa “etkisiz” , 1.00-1.74 arasında yer almışsa “çok etkisiz” olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalaması alınarak, onların da ortalaması alınmış ve “etkili”($\bar{X} = 2.97$) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları “etkili” düzeydedir.

Tablo 4.41 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerini Betimleyen İstatistik Değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	338	1.5	4	2.97	142.64	24.43

Tablo 4.42 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Puanlarının Frekans Değerleri

	f	%	Düzy
4.00-3.25 arası	102	30.2	Çok Etkili
3.24-2.50 arası	185	54.7	Etkili
2.49-1.75 arası	48	14.2	Etkisiz
1.74-1.00 arası	3	0.9	Çok Etkisiz
Toplam	338	100	

Tablo 4.42’de verilmekte olan, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı puanlarına göre, Denizli il merkezi resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiği “etkili” düzeydedir. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını öğretmenlerin %30.2’si “çok etkili”, %54.7’si “etkili”, %14.2’si “etkisiz”, %0.9’u ise “çok etkisiz” bulmaktadırlar.

4.6 ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) çalıştığı kademe,
- d) branş,
- e) mesleki kıdem,
- f) yönetim görevi yapıp yapmaması
- g) çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenleri açısından

farklılık göstermekte midir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.6.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.43 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	195	141.65	21.85	-.64	.52*
Erkek	143	143.36	26.96		

*p> 0.05

Tablo 4.43'te görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur (p> .05). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Barrenger (1999)'in liselerde yaşanan disiplin problemleri ile disiplin dışı davranışları önleyici yöntemlerin etkililiğine ilişkin lise müdürlerinin, müdür yardımcılarının, rehber öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmaya göre, katılımcıların cinsiyet değişkeni görüşlerinde farklılık yaratmamaktadır. Bulgular, Barrenger(1999)'in yaptığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

4.6.2. “Öğrenim Düzeyi”ne Göre Okul müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılarının dağılımı, ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.44’te görülmektedir.

Tablo 4.44 Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Ön lisans	79	141.61	25.35
Lisans	250	142.82	23.50
Lisansüstü	9	136.67	31.74
Toplam	338	142.37	24.12

Tablo 4.44’te görüldüğü gibi, müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin en yüksek algı düzeyine 142.82 ortalama ile lisans eğitimi almış öğretmenler sahip iken, en düşük algı düzeyine ise 136.67 ortalama ile yüksek lisans eğitim almış öğretmenler sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.45’te gösterilmektedir.

Tablo 4.45. Öğrenim Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	388.40	2	194.20	.33	.72*
Gruplar içi	195714.37	335	584.22		
Toplam	196102.77	337			

*p> 0.05

Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin

görüşlerine bakıldığında, mezun oldukları okullar farklı olmasına rağmen öğretmenlerin algı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0.33$; $p>.05$).

Farklı eğitim durumunda olmalarına rağmen öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeylerinde bir fark olmaması, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını aynı düzeyde etkili algıladığını göstermektedir. Bundan dolayı, “öğrenim düzeyi” değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdiği liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde yeterince etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

4.6.3. “Çalıştığı Kademe”ye Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

I. kademe ve II. kademe öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.46’da karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.46. Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	P
I.kademe	192	144.70	23.39	2.04	.04**
II. kademe	146	139.31	24.80		

** $p<0.05$

Tablo 4.46’ya göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde I kademe veya II. kademe öğretmenleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.044$, $p<0.05$). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için grupların ortalama değerlerine baktığımızda I. kademe öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X}=144.70$) II. kademe öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{X}=139.31$) göre daha yüksek çıkmıştır. I. kademe öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını, II. kademe öğretmenlerine göre daha etkili

buldukları söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin çalıştıkları kademe, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiği üzerinde etkili bir değişkendir. II. kademe öğretmenlerinin I. kademe öğretmenlerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını daha az etkili bulmaları, okul müdürlerinin II. kademe öğrencileriyle ilgili disiplin yaklaşımlarının yetersiz olduğu anlamına gelebilir. II. kademe öğrencilerinin ergenlik döneminde ve ergenlik dönemine özgü otoriteye başkaldırma eğilimde olmaları nedeniyle disiplin dışı davranışlar bu kademe daha fazla görülmektedir. Bu nedenle, II. kademe öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede sergiledikleri liderlik davranışlarını daha az etkili bulmaktadırlar denebilir.

4.6.4. “Branş”a Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkiliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.47’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.47 Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	T	p
Sınıf öğretmeni	182	144.18	23.14	1.49	.14*
Branş öğretmeni	156	140.26	25.13		

*p> 0.05

Tablo 4.47’ye göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarında anlamlı bir fark yoktur (p>.05). Buna göre, hem sınıf hem de branş öğretmenleri için okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını aynı düzeyde etkili gördükleri söylenebilir. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin

disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğinin sınındığı bu alt problemde öğretmenlerin branşı değişkeninin etkili olmadığı ileri sürülebilir.

4.6.5. “Mesleki Kıdem”e Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılarının dağılımı ortalama ve standart sapmaları tablo 4.48’de verilmektedir.

Tablo 4.48 Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	144.21	22.49
6-10 yıl	69	141.83	25.41
11-15 yıl	60	148.06	22.87
16-20 yıl	64	142.97	22.50
21 yıl ve üzeri	99	137.73	25.11
Toplam	338	142.37	24.12

Tablo 4.48’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerde, en yüksek algı düzeyini ($\bar{X} = 148.06$) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, en düşük algı düzeyini ise ($\bar{X} = 137.73$) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.49’da gösterilmektedir.

Tablo 4.49 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	4570.76	4	1142.69	1.99	.10*
Gruplar içi	191532.01	333	575.17		
Toplam	196102.77	337			

*p> 0.05

Tablo 4.49'un incelenmesinden anlaşılacağı gibi, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p>.05). Öğretmenler görevlerinin kaçınıcı yılında olursa olsun, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını aynı derecede etkili görmektedir.

4.6.6. “Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması”na Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Daha önce yönetim görevi yapan ve yapmayan öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.50’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.50 Öğretmenlerin Daha Önce Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Evet	68	143.94	25.33	.60	.55*
Hayır	270	141.97	23.84		

*p> 0.05

Tablo 4.50’ye göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde daha önce yönetici olarak görevde bulunup bulunmama değişkenine

göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler daha önce yönetici görevinde bulunmuş olsalar da, daha önce görevde bulunmamış öğretmenlerle aynı görüşlere sahiptirler denebilir. Başka bir deyişle, yönetici olarak görev yapan öğretmenlerin deneyimi, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiği ilişkin görüşleri üzerinde etkili bir faktör olarak görülmemektedir.

4.6.7. “Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi” ne Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algılarının dağılımı, ortalama ve standart sapmaları tablo 4.51’de verilmektedir.

Tablo 4.51 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	147.63	26.510
II. Eğitim Bölgesi	103	142.87	23.372
III. Eğitim Bölgesi	69	141.83	27.557
IV. Eğitim Bölgesi	40	134.08	21.018
V. Eğitim Bölgesi	38	135.74	21.131
Bağımsız Okullar	24	155.96	14.895

Tablo 4.51’de görüldüğü üzere, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde en yüksek algı düzeyine ($\bar{X} = 155.96$) bağımsız okullar bölgesinde çalışan öğretmenler, en düşük algı düzeyine ise ($\bar{X} = 134.08$) IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler sahiptir.

Ortalama düzeyinde görülen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 4.52’de gösterilmektedir.

Tablo 4.52 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	10644.02	5	2128.80	3.71	.003**
Gruplar içi	190483.4	332	573.75		
Toplam	201127.4	337			

**p< 0.05

Tablo 4.52’nin incelenmesinden anlaşılacağı gibi, farklı eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır (p<.05). Bu farkın hangi eğitim grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc Scheffe testi uygulanmış ve tablo 4.53’teki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4.53 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
147.63	I. Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
142.87	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
141.83	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
134.08	IV. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	Ort. Fark= -21.88
135.74	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK
155.96	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort.Fark= 21.88	FARK YOK	

Tablo 4.53'ün incelenmesinden anlaşılacağı gibi, iki eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algılarında farklılık görülmektedir. Bu fark, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerle bağımsız okullarda çalışan öğretmenler arasındadır. Ortalamalara baktığımızda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin bağımsız okullarda çalışan öğretmenlerin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir. Bağımsız bölge okullarının kırsal kesimde yer almaları nedeniyle nüfus azdır. Bu bağlamda, küçük yerleşim birimlerinde herkesin herkesi tanınması, toplumsal denetimin daha yoğun olması, kırsal kesimde büyüğe saygı kültürünün bozulmamış aile düzeninde görülmeye devam etmesi, çocuk ve gençleri disiplin dışı davranışlardan korumaktadır denebilir. Bu nedenle, bağımsız bölge okullarında çalışan okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede öğretmenler tarafından daha etkili algılandıkları söylenebilir. Ayrıca, bağımsız okullar bölgesinde çalışan okul müdürlerinin, çevrenin destek ve katkısını kolayca elde edebildiği, öğrenci ailelerini işe koşabildiği, öğrencilerle birebir ilgilenebildiği, toplumsal yapı açısından karmaşık olmayan bir ortamda çalışıyor olmaları, disiplin dışı davranışlarla baş etme konusunda etkili görülmelerinin nedenleridir denebilir.

4.7 ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerin a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış ve etkililik düzeyleri belirlenmiştir. Etkililik düzeyleri için sınırlar (1.00-1.74 “Çok etkisiz”, 1.75-2.49 “Etkisiz”, 2.50-3.24 “Etkili”, 3.25-4.00 “Çok Etkili”) şeklinde yöntem bölümünde verilmişti. Bulgular, aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.7.1.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Çevreyle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri, ortalama ve standart sapmaları tablo 4.54’te verilmektedir.

Tablo 4.54 Okul Müdürlerinin Çevreyle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
4. Okul müdürümüz, aileye/veliye öğrencinin devamsızlığını bildirir.	338	3.20	.65	Etkili
3. Okul müdürümüz, öğrencilerin ev, aile ve yakın çevresindeki ilişkileri konusunda bilgi alır.	338	3.10	.66	Etkili
6. Okul müdürümüz, okul kurallarının daha kolay uygulanabilmesi için velileri bilgilendirir.	338	3.09	.68	Etkili
5. Okul müdürümüz, öğrencilerin okuldan kaçmalarını önlemek için aileler, polis birimleri, boş zaman grupları ve iş çevreleriyle işbirliği yapar.	338	3.05	.70	Etkili
2. Okul müdürümüz, velilerin, disiplin konusundaki görüş ve önerilerini dikkate alır.	338	3.04	.68	Etkili
7. Okul müdürümüz, etkili bir disiplin için tüm okul personeli ve velilerin beraber çalışmalarını sağlar.	338	3.01	.75	Etkili
1. Okul müdürümüz, çevredeki diğer okul müdürleriyle disiplin konusunda işbirliği yapar	338	2.91	.77	Etkili
9. Okul müdürümüz, toplum, aile, gençlik hizmetlerinin okul programlarıyla uyumlu olması için çalışır.	338	2.91	.71	Etkili
8. Okul müdürümüz, öğretmenlerin aileleri ziyaret etmelerini sağlar.	338	2.85	.79	Etkili

Tablo 4.54'te görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede 'çevreyle ilişkiler' boyutundaki liderlik davranışlarını, tüm maddelerde "Etkili" bulmaktadırlar.

Okul müdürünün disiplin dışı davranışları önlemek için çevreyle ilgili aldığı önlemler öğretmenler tarafından "etkili" bulunmuştur. Alınan önlemlerin "çok etkili" bulunmaması, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları engelleyici davranışlarının "çok etkili" olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Okul müdürü, eğitim-öğretim sürecini etkileyen çevredeki kişi ve gruplarla ortak çalıştığı zaman disiplin dışı davranışlarda bulunmasını bir ölçüde engelleyebilecektir. Sonuçlardan anlaşılıyor ki, okul müdürü, disiplin dışı davranışları önlemek için okul-aile işbirliğinin ve okulun çevreyle olan ilişkisinin etkililiğini arttırmalıdır.

4.7.2.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin 'Müdürlerin Okul Personeliyle İlişkisi' Boyutunda İncelenmesi

'Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi' boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri, ortalama ve standart sapmaları tablo 4.55'te verilmektedir.

Tablo 4.55 Okul Müdürlerinin Okul Personeliyle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Düzyey
11. Okul müdürümüz, öğrencileri etkileyen okul dışı olumsuzlukları yok etmek için okul personeliyle işbirliği yapar.	338	3.05	.77	Etkili
15. Okul müdürümüz, öğrenciyi gözetme işinin, bütün öğretmenler tarafından, sürekli ve aynı şekilde yapılmasını sağlar.	338	3.04	.69	Etkili
12. Okul müdürümüz, tüm okul personelinin öğrencilere yönelik ortak davranış kalıpları geliştirilmesinde önderlik yapar.	338	3.03	.72	Etkili
14. Okul müdürümüz, okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin rehberlik servisiyle eşgüdümlü çalışmasını sağlar.	338	3.03	.70	Etkili
10. Okul müdürümüz, okulun düzenini bozucu davranışların çözümünde, personelin önerilerini değerlendirir.	338	3.01	.77	Etkili

13. Okul müdürümüz, öğrencilerin kural bozucu davranışları karşısında öğretmenlerin cezalandırıcı davranışlar göstermelerine göz yummaz.	338	2.81	.74	Etkili
--	-----	------	-----	--------

Tablo 4.55’te görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘okul personeliyle ilişkiler’ boyutundaki liderlik davranışlarını, tüm maddelerde “Etkili” bulmaktadırlar.

Okul müdürünün disiplin dışı davranışları önlemek için okul personeliyle kurduğu ilişki öğretmenler tarafından “etkili” bulunmuştur. Fakat öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını okul personeliyle ilişkisi boyutunda ‘çok etkili’ bulmamaktadırlar. Etkili disiplin, bireylerin, grupların, okulun algılarını ve beklentilerini ifade eder. İlkeler, öğretmen, aileler, öğrenciler ve okul yönetimi tarafından etkili bir şekilde uygulandığında, okulda etkili disiplin ortamı oluşabilir (Furtwengler ve Konnert, 1982). Okul yönetimi, okul personelinin okul disiplinini sağlamada daha fazla işe koşmalı, böylece disiplinin etkililiğini arttırmalıdır.

4.7.3.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Öğrencilerle İlişkisi’ Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri, ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablo 4.56’da verilmektedir.

Tablo 4.56 Okul Müdürlerinin Öğrencilerle İlişkisi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	N	\bar{X}	Ss	Düzye
17. Okul müdürümüz, başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirir.	338	3.31	.65	Çok Etkili
18. Okul müdürümüz, öğrencilerle sürekli iletişim halindedir.	338	3.09	.71	Etkili
29. Okul müdürümüz, okul kurallarını anlatır ve kuralların ne zaman ve nasıl uygulanacağını belirtir.	338	3.08	.69	Etkili
16. Okul müdürümüz, öğrencilerin uyum sorunlarının çözümünde onlara yardımcı olur	338	3.04	.69	Etkili

23. Okul müdürümüz, istenmeyen davranışı önlemede öğrenciyle görüşerek çözüme ulaşır.	338	3.04	.68	Etkili
24. Okul müdürümüz, öğrencilere yaklaşımında sevecendir ve iletişime açıktır	338	3.03	.67	Etkili
31. Okul müdürümüz, 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kişilik sahibi olma yolunda olduklarından dolayı onlara daha yapıcı, olumlu ve anlayışlı davranır	338	3.02	.68	Etkili
34. Okul müdürümüz, öğrencilerin kendi gereksinim ve ilgilerine uygun yararlı etkinliklerde bulunmalarını sağlar.	338	3.01	.67	Etkili
33. Okul müdürümüz, öğrencilerin ders saatleri dışında okuldan yararlanmasını sağlar.	338	3.00	.73	Etkili
22. Okul müdürümüz, okuldaki korku kaynaklarını belirler ve önlemeye çalışır.	338	2.99	.67	Etkili
25. Okul müdürümüz, öğrenciye öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliliği kazandırmaya çalışır	338	2.98	.70	Etkili
40. Okul müdürümüz, yönetsel görevler kadar eğitim öğretimle ilgili konulara da zaman ayırmaktadır.	338	2.97	.72	Etkili
20. Okul müdürümüz, öğrenciler ve öğretmenler için olumlu bir model oluşturur	338	2.96	.78	Etkili
30. Okul müdürümüz, konuşmalarında yasaklardan çok, yol gösterici cümlelere yer verir	338	2.96	.73	Etkili
41. Okul müdürümüz, sınıfları ziyaret ettiği için sınıflarda olup bitenlerden haberdar olur	338	2.96	.75	Etkili
37. Okul müdürümüz, öğrencilerin ruh sağlığını koruyucu önlemler alır.	338	2.95	.69	Etkili
27. Okul müdürümüz, öğrencilere arkadaşlarının yanında küçük düşürücü sözler söylemez.	338	2.94	.72	Etkili
36. Okul müdürümüz, öğrencileri “sorun kaynakları” olarak görmez.	338	2.94	.70	Etkili
21. Okul müdürümüz, öğrencilerin okul etkinlikleriyle ilgili görüş ve isteklerini dikkate alır	338	2.93	.72	Etkili
32. Okul müdürümüz, tenefüslerde sorunlu öğrencilerin diğerlerinin huzurunu bozmasını önleyici tedbirler alır.	338	2.92	.76	Etkili
26. Okul müdürümüz, öğrenciler arasında ayırım yapmaz.	338	2.91	.72	Etkili
35. Okul müdürümüz, seminer, konferans gibi öğrencileri geliştirici/bilgilendirici etkinliklerde bulunur.	338	2.89	.71	Etkili
39. Okul müdürümüz, öğrencinin öğrenmesi için öğretim programının esnek uygulanmasını sağlar	338	2.82	.71	Etkili

19. Okul müdürümüz, öğrencilerden yüksek beklentilere sahiptir.	338	2.80	.76	Etkili
28. Okul müdürümüz, okul içinde öğrencileri ilgilendiren kuralları belirlerken öğrenci görüşlerini alır.	338	2.78	.76	Etkili
38. Okul müdürümüz, öğrenciye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlar	338	2.28	.71	Etkisiz

Tablo 4.56’da görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘öğrencilerle ilişkiler’ boyutundaki liderlik davranışlarını, “Okul müdürümüz, başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirir” maddesinde “Çok etkili”, “Okul müdürümüz, öğrenciye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlar” maddesinde “Etkisiz”, diğer maddelerde “Etkili” bulmaktadırlar.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını genelde ‘etkili’ bulmaktadırlar. Okul müdürlerinin başarılarından dolayı öğrencileri ödüllendirmesi, disiplin dışı davranışları önlemede öğretmenler tarafından ‘çok etkili’ bulunmuştur. İlköğretim çağında, akademik başarıyı tadan öğrencilerin okul müdürü tarafından ödüllendirilmesi, öğrencileri motive eder. Motive olan öğrenci, okula zevkle gelir ve disiplin dışı davranışlarda bulunma ihtimali düşüktür. Ayrıca başarılarından dolayı ödüllendirilen öğrenci, diğer öğrenciler için de örnek olacaktır. Dikkat çekici bir başka bulgu ise, okul müdürlerinin öğrenciye davranışları konusunda rehberlik yapabilecek kitapçık hazırlanması davranışının öğretmenler tarafından “etkisiz” görülmesidir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, öğrencilere sadece istenmeyen davranışları sözle ifade etmesi ve onlara nasıl davranacaklarını söylemesinin, onların davranışları üzerinde çok az etkisi olur. Böyle olmasının nedeni, nasıl davranacaklarının ifadesi olan kuralların henüz işaret, ayırt edici uyarıcı işlevini göstermemesidir. Öğrencilere kurallar öğretilir. Kuralların öğretilmesinde bilişsel ve davranışçı yaklaşımlar yol gösterici olur (Yüksel, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin kuralları içselleştirmelerine yardımcı olan bir kitapçık hazırlanması, hem ailelerin okuldaki kurallardan haberdar olması hem de öğrencilerin zaman zaman kendilerinden beklenen davranışları hatırlaması açısından önemlidir. Okul müdürlerinin, okul kurallarının yazılı hale getirildiği kitapçık hazırlamalarının öğretmenler tarafından etkisiz görülmesi, okul

müdürlerinin kitapçık hazırlamadıkları ya da hazırlanan yazılı ifadeleri öğrenciler ve ailelere benimsetmedikleri anlamına gelmektedir denebilir.

4.7.4.Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin ‘Müdürlerin Okul Ortamı ve İklimini Geliştirmesi’ Boyutunda İncelenmesi

‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerini gösteren ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak tablo 4.57’de verilmektedir.

Tablo 4.57 Okul Müdürlerinin Okul Ortamı ve İklimini Geliştirmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Maddeler	n	\bar{X}	Ss	Düzyey
46. Okul müdürümüz, okulumuzun fiziksel yapısının uygun ve çekici olmasını sağlar.	338	3.09	.69	Etkili
43. Okul müdürümüz, okulda kuralları korumada adildir.	338	3.02	.71	Etkili
45. Okul müdürümüz, öğretmenlere öğrencilerin sorunlarıyla yakından ilgilenmelerini sağlayacak bir ortam yaratır.	338	3.01	.72	Etkili
47. Okul müdürümüz, okulda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur.	338	2.99	.70	Etkili
44. Okul müdürümüz, okulumuzun işbirlikli öğrenmenin desteklendiği öğrenen bir okul olmasını sağlar.	338	2.98	.71	Etkili
48. Okul müdürümüz, kuralların değişen koşullara göre esnek olmasını sağlar.	338	2.88	.75	Etkili
42. Okul müdürümüz, okulda kuralları korumada katıdır.	338	2.71	.80	Etkili

Tablo 4.57’de görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede ‘okul iklimini ve ortamını geliştirme’ boyutuna ilişkin liderlik davranışlarını, tüm maddelerde “Etkili” bulmaktadırlar.

Okul müdürünün disiplin dışı davranışları önlemek için okul ortamı ve iklimini geliştirmesi, öğretmenler tarafından etkili bulunmuştur. Fakat öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutunda ‘çok etkili’ bulmamaktadır. Oysa Moles (1984), disiplinin iki önemli amacı olduğunu ileri sürmektedir.

1. Öğrenci ve öğretmenler için güvenli bir ortam yaratmak.
2. Öğrenmeye yardım eden bir çevre yaratmak

Disiplin ile okul ortamının birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Okul müdürleri belirli kuralların adil bir şekilde uygulandığı, öğrenciler için öğrenmeye uygun, rahat bir okul ortamı yaratmalıdır.

4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, müdürlerin a) çevreyle ilişkisi, b) okul personeliyle ilişkisi, c) öğrencilerle ilişkisi, d) okul ortamı ve iklimini geliştirme davranışları boyutlarında;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) çalıştığı kademe,
- d) branş,
- e) mesleki kıdem,
- f) yönetim görevi yapıp yapmaması

g) çalıştığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?” şeklindeydi. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.8.1.Cinsiyet” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Kadın ve erkek öğretmenlerin, tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.58. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Kadın	195	27.10	4.42	-.22	.83*
	Erkek	143	27.22	5.55		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Kadın	195	17.87	3.08	-.55	.59*
	Erkek	143	18.08	3.84		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Kadın	195	76.16	11.99	-.70	.49*
	Erkek	143	77.17	14.66		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Kadın	195	20.51	3.74	-.86	.40*
	Erkek	143	20.89	4.28		

*p>0.05

Tablo 4.58’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre tüm boyutlarda, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarını benzer derecede etkili buldukları sonucuna ulaşılabılır.

4.8.2.“Öğrenim Düzeyi” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Tablo 4.59’da öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik

davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkisi boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.59 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkisi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	26.20	5.50
Lisans	250	27.65	4.83
Lisansüstü	9	26.22	3.56

Tablo 4.60'da öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkisi boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.60 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkisi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	17.51	3.83
Lisans	250	18.20	3.35
Lisansüstü	9	17.11	3.18

Tablo 4.61'de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkisi boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.61 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkisi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	74.37	15.17
Lisans	250	77.57	12.81
Lisansüstü	9	72.33	10.65

Tablo 4.62’de öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.62 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Önlisans	79	19.82	4.34
Lisans	250	20.98	3.82
Lisansüstü	9	19.78	3.63

Tablo 4.63’de “Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre tüm boyutlarda müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amaçlanmıştır.

Tablo 4.63 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	136.37	2	68.19	2.77	.06*
	Gruplar içi	8261.04	335	24.66		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	35.96	2	17.98	1.50	.22*
	Gruplar içi	4012.03	335	11.98		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	791.57	2	395.78	2.22	.11*
	Gruplar içi	59705.56	335	178.23		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	88.48	2	44.24	2.85	.06*
	Gruplar içi	5197.01	335	15.51		

*p>0.05

Öğrenim düzeylerine göre öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğrenim düzeyleri

farklı olmasına rağmen öğretmenlerin algı düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > .05$). Bir başka ifade ile öğrenim düzeyi değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğini etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.8.3.“Çalıştığı Kademe” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Tablo 4.64’de “Öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre tüm boyutlarda müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan t-testinin sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.64 Kademe Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Kademe	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	I.kademe	192	27.64	4.79	2.10	.04**
	II.kademe	146	26.51	5.05		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	I.kademe	192	18.33	3.27	2.33	.02**
	II.kademe	146	17.47	3.55		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	I.kademe	192	77.79	12.66	1.92	.06*
	II.kademe	146	75.02	13.71		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	I.kademe	192	20.94	4.01	1.44	.15*
	II.kademe	146	20.32	3.91		

* $p > 0.05$

** $p < 0.05$

Tablo 4.64’e bakıldığında, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi ve okul müdürlerinin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutlarında I kademe veya II. kademe öğretmenleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir

fark bulunmamasına rağmen, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi ve okul personeliyle ilişkisi boyutlarında I kademe veya II. kademe öğretmenleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi ve okul personeliyle ilişkisi boyutlarında farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak için grupların ortalamalarına baktığımızda, her iki boyutta I. kademe öğretmenlerin algı ortalamalarının ($\bar{X} = 27.64$, $\bar{X} = 18.33$), II. kademe öğretmenlerin algı ortalamalarından ($\bar{X} = 26.51$, $\bar{X} = 17.47$) daha yüksek oldukları görülmektedir. Bu nedenle, araştırmaya katılan I. ve II. kademede görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını öğrencilerle ilişkiler ve okul ortamı iklimini geliştirilmesi boyutlarında benzer derecede etkili bulmalarına rağmen, çevreyle ilişkiler ve okul personeliyle ilişkiler boyutlarında I. kademede görev yapan öğretmenler, II. kademede görev yapan öğretmenlerden daha etkili bulmuşlardır. Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi boyutunda I. kademe öğretmenlerinin algı ortalamalarının daha yüksek çıkmasının nedeni, öğrenciler için okulun ilk 5 yılının öneminden dolayı, müdürlerin I. kademe öğrencilerinin aileleriyle daha sık görüşmeleri, okul-aile birliğine daha çok önem vermeleri ve bunların öğretmenler tarafından yeterli görülmesi olabilir. Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi boyutunda, I. kademe öğretmenlerinin algı ortalamalarının yüksek olması, müdürlerin sınıf öğretmenleriyle öğrenciler konusunda daha çok işbirliği içerisinde olmaları nedenine bağlanabilir. Ayrıca, II. kademe öğretmenleri birden çok sınıfa derse girmekte, sınıf öğretmenlerine göre daha çok öğrenciyle muhatap olmaktadır. Daha çok öğrenciyi tanıyan II. kademe öğretmenleri, okulda disiplinle ilgili karşılaşılan sorunları ve okul müdürlerinin bu sorunlara yaklaşımlarını daha net görebilmektedirler. I. kademe öğretmenlerinin ise 5 yılı tek bir sınıfla geçirmeleri nedeniyle okul çapında yaşanan disiplin dışı davranışlara uzak kaldıkları ya da okul müdürlerinin disiplinsizlikle baş etme yöntemleriyle ilgilenmedikleri söylenebilir. Bununla birlikte, II. kademe öğrencilerinde ergenlik döneminin getirdiği otoriteye baş kaldırma eğilimi olabilir. Dolayısıyla, II. kademe öğretmenleri, müdürlerin öğrencilerde görülen disiplin dışı davranışları önlemedeki başarısını yetersiz görmüş olabilir.

4.8.4. “Branş” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Sınıf ve branş öğretmenlerinin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.65’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.65. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Sınıf	182	27.60	4.71	1.83	.07*
	Branş	156	26.62	5.13		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Sınıf	182	18.27	3.26	1.81	.07*
	Branş	156	17.60	3.56		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Sınıf	182	77.49	12.54	1.36	.17*
	Branş	156	75.54	13.85		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Sınıf	182	20.81	3.95	.71	.48*
	Branş	156	20.51	4.01		

*p>0.05

Tablo 4.65’te, öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmalarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Bir başka ifade ile öğretmenlerin branş değişkeni, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğini müdürlerin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.8.5.“Mesleki Kıdem” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Tablo 4.66’da, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.66 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	27.63	4.57
6-10 yıl	69	28.04	5.29
11-15 yıl	60	27.43	5.20
16-20 yıl	64	28.06	4.82
21 yıl ve üzeri	99	25.97	4.78

Tablo 4.67’de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.67 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	18.09	3.37
6-10 yıl	69	18.23	3.61
11-15 yıl	60	18.23	3.74
16-20 yıl	64	18.59	3.10
21 yıl ve üzeri	99	17.29	3.41

Tablo 4.68’de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.68 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	78.07	11.21
6-10 yıl	69	78.35	13.61
11-15 yıl	60	77.43	14.46
16-20 yıl	64	73.41	12.64
21 yıl ve üzeri	99	73.96	13.83

Tablo 4.69’da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.69 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	46	20.91	3.15
6-10 yıl	69	21.32	4.33
11-15 yıl	60	20.98	4.07
16-20 yıl	64	20.89	3.94
21 yıl ve üzeri	99	19.81	3.90

Tablo 4.70’de “Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan varyans analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 4.70. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	203.80	4	50.95	2.13	.08*
	Gruplar içi	7968.80	333	23.93		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	100.11	4	25.03	2.18	.07*
	Gruplar içi	3827.32	333	11.49		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	1230.21	4	307.55	1.79	.13*
	Gruplar içi	57271.45	333	171.99		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	127.83	4	31.96	2.05	.09*
	Gruplar içi	5196.72	333	15.61		

*p>0.05

Tablo 4.70’de, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p>.05). Başka bir deyişle, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiği konusunda öğretmenlerin kıdemi değişkeni etkili bir etken olarak görülmemektedir.

4.8.6.“Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Daha önce yönetim görevi yapan ve yapmayan öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşleri t-testi tekniği ile tablo 4.71’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.71. Yönetim Görevi Yapıp Yapmaması Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (t-testi)

Boyutlar	Yönetim görevi	n	\bar{X}	Ss	t	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Evet	68	27.50	5.399	.659	.510*
	Hayır	270	27.06	4.804		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Evet	68	18.24	3.490	.747	.455*
	Hayır	270	17.89	3.397		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Evet	68	77.19	13.700	.419	.675*
	Hayır	270	76.44	13.062		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Evet	68	21.01	3.994	.796	.427*
	Hayır	270	20.59	3.973		

* $p>0.05$

Tablo 4.71’de, öğretmenlerin tüm boyutlarda okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde daha önce yönetici olarak görevde bulunma değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Bir başka ifade ile, öğretmenlerin yönetim görevi yapıp yapmaması değişkeni, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, okul personeliyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğini etkileyen bir faktör olarak görülmemektedir.

4.8.7.“Eğitim Bölgesi” Değişkeni ve Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiği

Tablo 4.72’de, eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, çevreyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.72 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Çevreyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	28.36	5.32
II. Eğitim Bölgesi	103	27.13	4.84
III. Eğitim Bölgesi	69	27.32	5.65
IV. Eğitim Bölgesi	40	25.55	4.46
V. Eğitim Bölgesi	38	26.79	4.72
Bağımsız Okullar	24	28.54	3.02

Tablo 4.73'te eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul personeliyle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.73 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Personeliyle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	18.64	4.05
II. Eğitim Bölgesi	103	18.25	3.29
III. Eğitim Bölgesi	69	17.68	3.82
IV. Eğitim Bölgesi	40	16.85	2.84
V. Eğitim Bölgesi	38	17.42	3.23
Bağımsız Okullar	24	19.04	1.94

Tablo 4.74'te eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, öğrencilerle ilişkiler boyutunda verilmektedir.

Tablo 4.74 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Öğrencilerle İlişkiler Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	79.75	14.12
II. Eğitim Bölgesi	103	76.85	12.72
III. Eğitim Bölgesi	69	75.78	14.84
IV. Eğitim Bölgesi	40	72.20	12.19
V. Eğitim Bölgesi	38	72.29	11.71
Bağımsız Okullar	24	84.83	8.85

Tablo 4.75'te eğitim bölgesi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda görülmektedir.

Tablo 4.75 Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algı Ortalamalarının Okul Ortamı ve İkliminin Geliştirilmesi Boyutunda İncelenmesi

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
I. Eğitim Bölgesi	64	20.88	4.28
II. Eğitim Bölgesi	103	20.65	3.72
III. Eğitim Bölgesi	69	21.04	4.24
IV. Eğitim Bölgesi	40	19.48	3.77
V. Eğitim Bölgesi	38	19.24	3.43
Bağımsız Okullar	24	23.54	2.67

Tablo 4.76'da "Öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi göre müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark var mıdır?" sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan varyans analizinden elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 4.76. Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Varyans Analizi)

Boyutlar	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F	p
Okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi	Gruplar arası	3792.32	5	758.47	4.44	.08*
	Gruplar içi	56704.80	332	170.80		
Okul müdürlerinin okul personeliyle ilişkisi	Gruplar arası	131.51	5	26.30	2.23	.051*
	Gruplar içi	3916.48	332	11.80		
Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi	Gruplar arası	3792.32	5	758.47	4.44	.00**
	Gruplar içi	56704.80	332	170.80		
Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi	Gruplar arası	345.40	5	69.08	4.64	.00**
	Gruplar içi	4940.09	332	14.88		

*p>0.05

**p<0.05

Tablo 4.76’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde okul müdürlerinin çevreyle ve okul personeliyle ilişkileri boyutlarında farklı eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi, öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında, farklı eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenler arasında 0.05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların eğitim bölgesi değişkenine göre, okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi, okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutlarında disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post hoc scheffe testi yapılmış ve test sonuçları tablo 4.77 ve tablo 4.78’de verilmiştir.

Tablo 4.77 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Öğrencilerle İlişkisi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
79.75	I.Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
76.85	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
75.78	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
72.20	IV. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	Ort. Fark=-12.63
72.29	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		Ort. Fark=-12.54
84.83	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark=12.63	Ort. Fark=12.54	

Tablo 4.77 incelendiğinde, üç grup arasında fark olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğrencilerle ilişkisi boyutunda; bağımsız okullar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları, IV. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Ayrıca, bağımsız okul bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyi, V. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksektir. Bağımsız okullar bölgesindeki çevrenin sosyal ve kültürel yapısının öğrenci davranışları üzerindeki olumsuzlaştırıcı etkisinin IV. ve V. eğitim bölgelerine göre daha az olduğu söylenebilir. Bağlantılı olarak, müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede öğrencilerle ilişkilerini zorlaştırıcı etkenlerin az olması, öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışlarını etkili görmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca, IV. ve V. eğitim bölge okulların öğrenci sayılarının fazla olması ve yeni yerleşim yerlerinde kurulmuş olması sebebiyle bu okullarda disiplin dışı davranışlar daha fazla görülmektedir. Disiplin dışı davranışların çok olduğu bu okullarda, müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemede öğrencilerle ilişkilerinin öğretmenler tarafından yetersiz görülüyor olması, öğretmen algı ortalamalarının düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

Tablo 4.78 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin Okul Ortamını Ve İklimini Geliştirmesi Boyutunda Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Liderlik Davranışlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (Scheffe Testi)

\bar{X}	Gruplar	I. Eğitim Bölgesi	II. Eğitim Bölgesi	III. Eğitim Bölgesi	IV. Eğitim Bölgesi	V. Eğitim Bölgesi	Bağımsız Okullar
20.88	I.Eğitim Bölgesi		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
20.65	II. Eğitim Bölgesi	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
21.04	III. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK
19.48	IV. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		FARK YOK	Ort.Fark= -4.07
19.24	V. Eğitim Bölgesi	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK		Ort. Fark= -4.31
23.54	Bağımsız Okullar	FARK YOK	FARK YOK	FARK YOK	Ort. Fark= 4.07	Ort. Fark= 4.31	

Tablo 4.78 incelendiğinde, üç grup arasında fark olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi boyutunda; bağımsız okullar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde ve V. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun nedeni, bağımsız okullar bölgesinde görev yapan müdürlerin disiplin dışı davranışları önlemek için çok fazla çaba gerektirmeyen köy okullarında çalışıyor olmalarından dolayı, liderlik davranışları okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi boyutunda öğretmenler tarafından etkili görülmüş olması olabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Bu davranışların görülme sıklığına ilişkin öğretmenlerin % 29.9’ u “yüksek” düzeyde, % 52.6’ sı “orta üstü” düzeyde, % 12.2’ si “orta” düzeyde, %4.7’ si “orta altı” düzeyde, % 0.6’ sı “düşük” düzeyde algıya sahiptir.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, öğrenim düzeyi, kademe, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetim görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. I., III. ve bağımsız bölge okullarında çalışan öğretmenlerin müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

4. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, “Katılıyorum” ($\bar{X}=4.00$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

5. ‘Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.91$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

6. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının, “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.88$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

7. ‘Müdürlerin okul ortamını ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.82$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

8. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

9. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. I. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

10. ‘Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ‘müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında hiçbir değişkene göre anlamlı fark bulunamamıştır.

11. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe,

branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

12. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. I. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları, IV. Eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

13. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, yönetim görevinde bulunup bulunmama değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

14. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. “1-5 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algıları, “16-20 yıl” kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

15. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıları üzerinde çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bağımsız bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

16. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları “etkili” düzeydedir. Okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarını, öğretmenlerin %30.2’si “çok etkili”, %54.7’si “etkili”, %14.2’si “etkisiz”, %0.9’u ise “çok etkisiz” bulmaktadır.

17. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, daha önce yönetim görevinde bulunup bulunmaması değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

18. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde, kademe değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. I. kademede görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyi, II. kademede görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

19. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bağımsız okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, IV. eğitim bölgesinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

20. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının “Etkili” ($\bar{X}=3.02$) düzeyde olduğu bulunmuştur.

21. ‘Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının, “Etkili” ($\bar{X}=2.99$) düzeyde olduğu bulunmuştur.

22. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının, “Etkili” ($\bar{X}=2.83$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

23. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin öğretmen algılarının, “Etkili” ($\bar{X}=2.95$) düzeyinde olduğu bulunmuştur.

24. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, öğrenim düzeyi,

branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

25. ‘Müdürlerin çevreyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde kademe değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. I. kademe görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, II. kademe görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

26. ‘Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde, cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama, çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

27. ‘Müdürlerin okul personeliyle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde kademe değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. I. kademe görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, II. kademe görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

28. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları arasında cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

29. ‘Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bağımsız okullar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, IV.

ve V. eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

30. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları arasında, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalıştığı kademe, branş, mesleki kıdem, yönetim görevinde bulunup bulunmama değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

31. ‘Müdürlerin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi’ boyutunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdikleri liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algıları üzerinde çalıştıkları okulların bulunduğu eğitim bölgesi değişkeninin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Bağımsız okullar bölgesinde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı düzeyi, IV. ve V. eğitim bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemedeki yeterlilikleri ‘orta üstü’ düzeydedir. Bu yeterliliklerin en üst seviyeye çıkarılabilmesi için okul müdürleri, öğrencilerin sergiledikleri istenilmeyen davranışların asıl sebepleri ve bunların nasıl önlenebileceği konularında hizmetiçi eğitim kursları yoluyla bilgilendirilmelidirler.

2. IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, I., III. ve bağımsız okullar eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bu bağlamda, disiplin dışı davranışlarla baş etme yöntemleri konusunda okul müdürlerinin uyguladığı genel politikaların yanında, eğitim bölgesinin özelliklerini dikkate alan politikalar oluşturulması için çalışmalar başlatılmalıdır.

3. Müdürlerin çevreyle ve öğrencilerle ilişkisi boyutlarında, IV. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede

liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamalarının, I. eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmış olması, okul müdürlerinin bu bölgede disiplin dışı davranışlarla baş etme konusunda yetersiz olduklarının bir kanıtıdır. Bu bağlamda, IV. eğitim bölgesindeki okul müdürleri, okullarında yaşanan disiplin sorunlarının nedenlerini öğrencilerle daha etkili işbirliği yaparak, okul-aile işbirliği ve uzmanların katkılarıyla araştırmalı, gerekli önlemleri almalıdırlar. Ayrıca, bu bölgede görev yapan okul müdürlerinin diğer bölge okullarında çalışan müdürlerle bir araya gelerek hem deneyimlerini paylaşabilecekleri hem de ortak önlemler üzerinde çalışabilecekleri toplantılar düzenlenmelidir.

4. Okul müdürlerinin okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutunda 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarına ilişkin algı ortalamaları, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bir başka deyişle, deneyimli öğretmenler, disiplin dışı davranışları önlemede gerekli olan okul ortamı ve iklimi geliştirme boyutunda müdürlerini yetersiz görmektedirler. Bu bağlamda, okul ortamı ve ikliminin geliştirilmesi yönünde okul müdürlerinin deneyimli öğretmenlerle birlikte çalışmalarını olanaklı kılacak bir yapılanmaya gidilmelidir

5. İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemedeki liderlik davranışları 'etkili' düzeydedir. Görülen davranışların etkililik düzeyini en üst seviyeye çıkarabilmek ve okul müdürlerinin disiplin konusundaki bilgi, beceri, yetenek ve yeterliliklerini arttırmak amacıyla çeşitli kurs, seminer gibi etkinlikler düzenlenebilir.

6. II. kademedeki görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamaları, I. kademedeki görev yapan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Ayrıca, bu fark, okul müdürlerinin çevreyle ilişkisi ve okul personeliyle ilişkisi boyutlarında da göze çarpmaktadır. Gösterdiği davranışların etkililiğini arttırabilmek için okul müdürleri, her kademenin getirdiği sorunları ayrı ayrı değerlendirmeli, ergenlik dönemini yaşayan öğrencilerin olası sorunlarına yönelik profesyonel anlamda gerekli eğitim, bilgilendirme ve rehberlik etkinliklerine yer vermeli, II. kademe öğretmenleriyle daha sık bir araya gelerek gerekli önlemleri almalıdır.

7. . Müdürlerin öğrencilerle ilişkisi, okul ortamı ve iklimini geliştirmesi boyutlarında, IV. ve V. eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışlarının etkililiğine ilişkin algı ortalamalarının, bağımsız okullar eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bir başka deyişle, IV. ve V. eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önleme ile ilişkili beklentileri karşılanamamıştır. Bu nedenle milli eğitim müdürlüğü tarafından çevre-okul-aile incelemesi yapılarak bu bölgelerde çalışan okul müdürlerinin disipline yönelik mevcut durum ile ideal durum arasındaki farklılığı ortadan kaldırması yönünde çalışmalar başlatılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde yapılabilir.

2. Bu araştırma, ilköğretim okul müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede gösterdiği liderlik davranışları ve bu davranışların ne derece etkili olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmanın devamı niteliğinde ilköğretimde görev yapan yöneticilerin disiplin dışı davranışlarla baş etmede gösterdiği liderlik davranışlarının etkililiğini artırıcı çalışmaların neler olabileceğini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca benzer araştırma orta öğretim kurumlarında yapılabilir.

3. Bu çalışmada eğitim bölgesi değişkeni dikkate alınmıştır. Her bir eğitim bölgesi ele alınarak disiplin dışı davranışlar konusunda yöneticilerin başarılı ya da başarısız olmalarının nedenlerini belirleme, ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

4. Araştırmanın ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ek olarak; öğrenciler ve velilere de uygulanması yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akar İ. (2005). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler, Sınıf Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akar N. (2006). *Orta Öğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları Ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akbaş O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim İkinci Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçadağ T. (2005), *Sorun Davranışların Yönetimi*, Etkili Sınıf Yönetimi, Editör: Hüseyin Kıran, Ankara: Anı Yayınevi. Alıcıgüzel İ. (1999). *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Allan G.R. (2002). *Middle School Teachers' Perceptions Of School Discipline Policies* (Master Of Social Of Work), California State University, California.
- Ardıç, K. ve Yıldız, G. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, www.tkgm.gov.tr/turkce/dosyalar (06.11.2008).
- Arslan H. (2007). *İlköğretim Okullarında İstenmeyen Davranışların Düzeltilmesinde Ödül ve Cezanın Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ata F. (2007). *Ankara İli İlköğretim Okulları Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrencilerin Öğretmen ve Yöneticiler Tarafından İstismarı ve İhmali* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Aydın B. (2004). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Ayhan A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Babalık M. (2005). 'Çağdaş okul' hangi çağdaş insanı üretti? ,Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi, 980, s:20
- Bakır Ü. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlendirme Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı A. (1995b). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.

- Ban J. R. (1994). *Lesson Plan Approach For Dealing With School Discipline*, The Clearing House, Sayı: 67, no:5, say:257-260. <http://www.jstor.org/pss/30188815>
- Başar H.(1999). *Sınıf Yönetimiyle İlgili Bir Araştırma*, Sınıf Yönetimi. MEB Yayınları. İstanbul.
- Başar H.(2005). *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Başaran İ.E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Başaran İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Başaran İ.E. (1998). *Eğitime Giriş*, Umut Yayım-Dağıtım, Ankara.
- Barranger J.N. (1999). *An Examination of High School Discipline Problems, Interventions Used To Adres These Problems and Effectiveness of These Interventions As Reported By High School Administrative Staff* (Doctor of Education), University of Maryland, College Park.
- Bekyürek O. (2008). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle İletişimde Karşılaştıkları Sorunların İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneğinde İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beşdok D. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyebilme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bican S. (1994).(Rehber Öğretmen). *Eğitimde Bir Boyut Disiplin*, Eğitim Ve Toplum, Ankara. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/3196.pdf>
- Bilhan S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:174, Ankara.
- Brien K.D. (2004). *School Discipline in a Legal and Regulatory Environment: Perspectives of High School Vice-principals* (Doctor of Education), University of Alberta, Edmonton.
- Bulut M. (2008). *İlköğretim Okullarında İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Sınıf Öğretmenlerinin Performansına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bursalıoğlu Z.(1987). *Eğitim İdaresi*, Kalaba Yayınevi, Ankara.
- Bursalıoğlu Z.(1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Bush T. (1998). *The National Professional Qualification For Headship, The Key To Effective School Leadership*, School Leadership and Management, c.18, sayı:3, say:321 – 334
- Can Y. (2007). *İlköğretim Okullarında Şiddet (Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Yaklaşımları)* (Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu N. (2007). *Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler Ve Uygulamalar*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 175. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/175/01.pdf>
- Çağlayan S. (2007). *Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar* (Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çelik V.(2002). Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Demir A.H. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğrencilerin Başa Çıkma Stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan H. ve Öztürk H.İ.(2004). *Sınıf Yönetimi*, HD Yayıncılık, Ankara.
- Ercan L. (2003). *Motivasyon (Güdülenme)*, Editör: Leyla Küçükahmet, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. Ankara: Sistem yayınları.
- Ergen R. (2008). *İlköğretim Okulu 2. Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Davranış Bozukluklarının Engellenmesinde Öğretmen-Veli İletişiminin Rolü* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen H. (2006). *İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri* (Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Furtwengler J.W. ve Konnert W. (1982). *Improving School Discipline. An Administrator Guide*. MA: Allyn and Bacon Inc, Boston.
- Gardner F.E.M. vd, (1999). Parents anticipating misbehaviour: an observational study of strategies parents use to prevent conflict with behaviour problem children, *Journal Child Psychology and Psychiatry*, c.40, S.8, s: 1185–1196.
- Green G.N. (2006). *Teacher Perceptions of School Discipline Policies in a Multi-School, Public Charter School Corporation and Administrator Response* (Doctor of Philosophy), University of Wisconsin, Madison.
- Gökaydın N. (2002). *Çağdaş Eğitime Bakış*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 153-154. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/gokaydin.htm>

- Gökdoğan G. (2007). *Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Resmi İlköğretim Okulları Ve Özel İlköğretim Okullarında Mukayeseli İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gökhan, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Disiplin Uygulamaları ve Veli Beklentileri Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü M. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Cezası Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Yönden İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gündüz H.B. ve Sezik S. (2005). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenmenin Değerlendirilmesi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, Denizli, s.49-56
- Güngör N. (1989). *Ziya Gökalp ve Prens Sabahattin'in Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Karşılaştırılması*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı:1-2.
- Halis İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Ceylan Yayınları, Konya.
- Hesapçioğlu M. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Humphreys T.(1999). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* Çeviren: Berat Çelik, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Hükümet Programlarında Eğitim (1990). Meb Yayınları, Ankara.
- Hükümet Programı (59. Hükümet) (2002). Başbakanlık Basım-Yayın- Enformasyon. <http://www.byegm.gov.tr/icerikdetay.aspx?Id=24>
- İlgar L. (2000). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- İpşiroğlu, Z. (1993). *Eğitimde Yaratıcılık*, TED Yayıncılık, Ankara.
- Janney R.E. (1982). *Organizational Integrity and School Discipline: A Study of Teachers' Authority and Social Power* (Doctor of Philosophy), University of Nebraska, Lincoln.
- Kaemingk K.D. (2006). *Uncovering Promising Practices Relating To School Discipline: A Study of California Charter Schools* (Doctor of Education), University of Southern California, California.
- Kafadar O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Feryal Matbaası, İstanbul.

- Kahraman C. (2006). *Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakaş B.N. (2005). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde Gözlenen İstenmeyen Davranışlar ve Öğretmenlerin Bunlarla Başa Çıkma Yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç S. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Saldırgan Davranışları İle İlgili Okul Yöneticilerinin Algıları* (Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kocabey A. (2008). *2005 İlköğretim Programının Uygulanması Sırasında Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları* Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kök M. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen, Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Ceza Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ile Cezalara İlişkin Görüşleri* (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel Ö. (1995). *Hoşgörünün Ruhsal ve Toplumsal Temelleri, Hoşgörü ve Eğitim*, TED Yayınları, Ankara.
- Küçükahmet L. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Macleod I.R. (2007). *A Study Of Administrative Policy Responses To Bullying In Illinois Secondary Schools* (Doctor of Philosophy), Loyola University, Chicago.
- Mayer G.K. (1998). *Antisocial Behaviour: Its Causes And Prevention Within Our Schools*, <http://firstsearch.oclc.org>. (23.03.2009).
- MEB. (2003) *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, Eylül, Sayı: 2552, Tebliğler Dergisi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html
- Meşeci F. (2007). *Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Moles O. (1984). *Strategies to Reduce Student Misbehavior*, District of Columbia: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, Washington.

- Mursal E. (2005). *İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışlar Göstermesine Neden Olan Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Myers J.K. (1990). *The Relationship Between Administrator Ideology Of Pupil Control And Discipline Effectiveness* (Doctor of Philosophy), Arizona State University, Arizona.
- Neal R.R. (2007). *An Analysis Of Principal's Leadership Dealing With School Violence: Multiple Case Study* (Doctor of Education), Arizona University, Arizona.
- Nelson M.F. (2002). *A Qualitative Study Of Effective School Discipline Practices: Perceptions Of Administrators, Tenured Teachers And Parents in Twenty Schools* (Doctor of Education), East Tennessee State University, East Tennessee.
- Nirun N. (1994). *Sistemik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Yayın No:73, Ankara.
- Noble A.L. (2001). *An Assessment Of Teacher And Student Perceptions Regarding Necessary Elements For A Secondary School Discipline System And How Those Elements Align With Total Quality Management Theory* (Doctor of Education), Wilmington College, Wilmington.
- Oğuzkan A.F. (1993). "Eğitim Terimleri Sözlüğü", Ankara: Gül Yayıncılık.
- Ökdem M. (2002). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kural Dışı Davranışları* (Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ötken B. (2006). *Mesleki Eğitim Öğrencilerinin İstenilmeyen Davranışlarının Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan H.Ö. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen F. ve Harktı H. (2005). *Denizli İlindeki İlköğretim Ve Orta Öğretim Okullarının Çevresiyle Bütünleşebilme Düzeyleri*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 165, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/165/ozmen.htm>
- Öztürk B. (2002). *Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlemesi ve Giderilmesi*, Editör: Emin Karip, Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Öztürk B. (2005). *Sınıf Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özyurt S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Değişim Yayınları, Ankara.

- Pehlivan Z. (2006). *Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetim Politikaları* (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Purkey W.W. (2001). *Inviting Student Self-Discipline*, Wadsworth Publishing, Belmont, California.
- Rice R.C. (1977). *A Comparisons Of Perceptions Of School Discipline Between Students, Parents, Teachers And School Administrators* (Doctor of Philosopy), Iowa State University, Iowa.
- Roberts, K.H. (1984). *Communicating in Organizations*. Chicago: Science Research Associatess.
- Sabancı A. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Benimsedikleri Liderlik Biçemi, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, Denizli, s.42-48
- Sadık F. (2006). *Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temele Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi* (Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Sarıtaş M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sarıtaş M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Editör: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sarpkaya P. (2005). *Resmi Liselerde Disiplin Sorunları Ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları* (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sayın N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri İle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim Okulları 1.Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Gösterdikleri İstenmeyen Davranışların Görülme Derecesi Ve Bu Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Kullandıkları Çözüm Stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek N. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrenci Velilerini Okula Çekme Başarısı Hakkında İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin ve Öğrenci Velilerinin Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Tezcan M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, 11. Baskı, Ankara.
- Tolunay A. K. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uluruh A. (2008). *Orta Öğretim Öğrencilerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları Ve Öğrencilerin Başa Çıkma Davranışları* (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun S.A. (2001). *Özgürleştiren Disiplin*, Bilge Yayıncılık, İstanbul.
- Ünal S. ve Ada S. (2003). *Sınıf Yönetimi*, Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, İstanbul.
- Ünal S. ve Taşan Ü. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Sağlığına Etkileri (Öğretmen Görüşlerine Göre), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, s.7-12
- Yalçın R. (2006). *İsmail Hakkı Tonguç'un Türk Eğitim Sistemi Üzerine Görüşleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer H. (1992). *Çocuk ve Suç*, 6. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yavuzer H.(1993). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yegin A. (2007) *Meslek Lisesi Öğrencilerinde Görülen İstenmeyen Davranışlarda Yönetici Ve Öğretmenlerin Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız B. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz H. (2004). *Sevgili Anne ve Babacığım, Lütfen Bu Kitabı Okur Musunuz?*, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- Yiğit B. (2004). *Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi*, Editör: Şişman Mehmet ve Turan Selahattin, Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yörükkan A. (1993) *.Önsöz, Erdem ve Mutluluk*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Yüksel G. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama*, Sınıf Yönetimi, Editör:Leyla Küçükahmet, Nobel Yayınları, Ankara.

Yüksel A. (2005). *İlköğretim 1. Kademe 1. ,2., 3. Sınıflarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Gözlem Ve Görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yüzgeç M.E. (2008). *İlköğretim Kurumlarının 4. Ve 5. Sınıfında Öğrencileri Bulunan Velilerin, Yönetici Ve Öğretmenlerden Beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

www.bilgiyonetimi.org

<http://193.255.140.18/Tez/028696/METIN.pdf>

www.babaoglu.org.

http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite_06.pdf

http://tr.wikipedia.org/wiki/Ergenlik_d%C3%B6nemi

www.hskizilcik.com

http://tr.wikipedia.org/wiki/Ayd%C4%B1nlanma_%C3%87a%C4%9F%C4%B1

Ek-1
Ölçek

Okul Müdürlerinin Disiplin Dışı Davranışları Önlemede Gösterdikleri Liderlik Davranışları Anketi

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, ilköğretim okul müdürlerinin öğrencilerin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışları ve bu davranışların etkililiğini saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaca dönük olarak bir anket oluşturulmuştur. Birinci bölümde sizinle ilgili kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm anket maddelerinden oluşmaktadır.

Araştırma, sizlerin anket sorularını tam ve doğru olarak yanıtlamanız ve anket hakkında görüşlerinizi sunmanız sayesinde sağlıklı sonuçlara ulaşacaktır.

Lütfen hiçbir soruyu yanıtlamadan geçmeyiniz.

Araştırma sonuçları topluca değerlendirilip genelleneceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.

Gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

İng.Öğrt. Gizem ÇİMEN
Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Denetimi
Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER**1. Cinsiyetiniz:** Kadın Erkek**2. Öğrenim Düzeyiniz:** Ön lisans Lisans Lisans üstü**3. Kademeniz:** I. Kademe II. Kademe**4. Branşınız:** Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni**5. Kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz).....yıl****6. Daha önce yönetici olarak görev yaptınız mı?** Evet Hayır

Ek-2

Ölçek Olur Belgesi

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ 14787
Konu : Anket Onayı.

18 Mayıs 2009

VALİLİK MAKAMINA

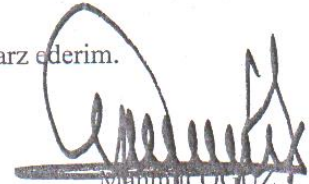
İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 05/05/2009 tarih 576/1648 sayılı yazıları.
b) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 05/05/2009 tarih 573/1645 sayılı yazıları.

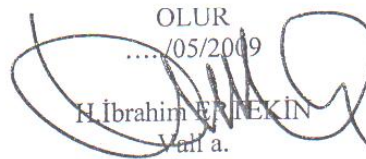
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Gizem ÇİMEN**'in Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere (12 Adet Okulda) “ **İlköğretim okulu müdürlerinin disiplin dışı davranışları önlemede liderlik davranışları** ” konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Zeliha PEKDEMİR**'in Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere “ **Okullarda yaşanan yıldırma davranışlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri** ” konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencileri **Gizem ÇİMEN** ve **Zeliha PEKDEMİR**'in ilgi (a-b) yazıları ekinde belirtilen okullarda, 2008-2009 eğitim öğretim yılı içinde konu ile ilgili anket çalışmalarını yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.






Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larınıza arz ederim.


Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../05/2009

H. İbrahim ERTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1-İlgi yazı ve eki (2 Sayfa)
- 2-Anket Formu (... Sayfa)

	<p>Saltak Mh.Oğuzhan Cd.No:76 20100 DENİZLİ Bilgi için : VHKİ H.ÇEPNİ Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 – 262 23 53 Faks: (0 258) 265 01 69 egitim20@meb.gov.tr</p>				
---	--	---	--	---	---

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Gizem ÇİMEN

Ana Adı : Perihan

Baba Adı : Ferit

Doğum Yeri ve Tarihi : DENİZLİ 24.11.1984

Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İngilizce Öğretmenliği-2007.

Çalıştığı Yer ve Adresi : Tevfik Fikret Kaya İ.Ö.O
DENİZLİ

Bildiği Yabancı Dil : İngilizce