

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM II. KADEMEDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIFTA
KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARINA, BUNLARIN NEDENLERİNE VE
ÇÖZÜM YOLLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**
(Diyarbakır İli Örneği)

HAZIRLAYAN
Nigah BAYSAL

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

DİYARBAKIR
2009

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları, bunların nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının görülme sıklığı, bu sorunların nedenleri ve bu sorunlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler, öğretmenlerin eğitim durumu, alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki 86 ilköğretim okulunda (Yatılı İlköğretim Bölge Okulları, Pansiyonlu İlköğretim Okulları, Özel İlköğretim Okulları ve Özel Eğitim İlköğretim Okulları hariç) görev yapan 2083 II. kademe öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenden tesadüfi (random) yöntemle seçilen 43 okul ve 1079 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu okullarda 740 öğretmene anket uygulanmış, ancak 720 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, örneklemin evreni temsil etme oranı %34,5'dir.

Araştırmada veriler, Aksoy (1999) tarafından geliştirilen ve uygulanan veri toplama aracında bazı değişiklikler yapılarak oluşturulan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı 61 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde yüzde hesaplamaları, ortalama değer ve Ki-Kare testi kullanılmıştır. Ki-Kare testi için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim II. kademe öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu sırasıyla; (1)“*izin istemeden konuşmak*”, (2)“*öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi*” ve (3)“*öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşmaları*” olarak tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının ilk üç nedeni; (1)“*ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği*”, (2)“*aile içi problemler*” ve (3)“*ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları*”dır. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı en sık kullandıkları ilk üç çözüm yolu ise; (1)“*öğrenciyi vücut diliyle uyarmak*”, (2)“*öğrenci ile dersten sonra konuşmak*” ve (3) “*öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek*” olarak belirtilmiştir.

Yapılan Ki-Kare testi sonucunda öğretmenlerin *eğitim durumları* değişkenine göre disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Ancak, öğretmenlerin *alanlarına* göre disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında beş, *mesleki kademlerine* göre on altı, *cinsiyetlerine* göre ise beş maddede anlamlı bir fark saptanmıştır.

Eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında bir, *alanlarına* göre üç, *mesleki kademlerine* göre dört, *cinsiyetlerine* göre ise beş maddede anlamlı bir fark saptanmıştır.

Eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, *alanlarına* göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında bir, *mesleki kademlerine* göre beş, *cinsiyetlerine* göre ise dört maddede anlamlı bir fark saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim II. kademe, sınıf yönetimi, disiplin sorunları.

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the second level of primary school teachers' opinions regarding the most frequently occurring discipline problems in the classrooms, the major causes of discipline problems and the most common discipline techniques used to deal with students' disruptive behaviors and to find out significant relationships between teachers' responses to the research questions and variables like education level, subject field, teaching experience and gender.

The population for the study was all second level public primary school teachers serving in the city center of Diyarbakir in the 2007-2008 academic year. A random sample of 720 second level teachers were selected from the population of 2083 second level public primary school teachers. The ratio of sampling to the total target population was 34,5%

The data collected by means of a questionnaire consisting of 61 items. The original data-collecting instrument was designed by Aksoy (1999). But this instrument revised by the researcher himself. The data were analyzed by employing descriptive data analysis procedures including percentages, mean scores and the Chi-square test. Significance level was taken as 0.05 for the Chi-square test.

Study findings included the following results: The three most frequently occurring discipline problems identified were (1) *talking without permission* (2) *complaining about classmates* and (3) *disruptive / excessive talking*; the three major causes of discipline problems identified were (1) *disinterest of the parents toward their children's education* (2) *family problems* and (3) *parents' negative behaviors and attitudes toward their children*; the top three techniques used to deal with students' disruptive behaviors identified were (1) *warning students through body language* (2) *talking to the student after class* and (3) *redirecting the student attention*.

The Chi-square test did not produce a statistically significant difference among teachers' opinions about discipline problems taking place in classrooms, depending on their education level. However, analysis of the data revealed five statistically significant differences among teachers' opinions depending on their subject field, sixteen significant differences among teachers' opinions depending on their teaching experience

and five statistically significant differences among teachers' opinions depending on their gender.

Among teachers' opinions about the causes of discipline problems, depending on their education level, one significant difference; depending on their subject fields, three significant differences; depending on their teaching experience, four significant differences and depending on their genders, five significant differences were found.

Depending on their education level, there was no significant difference among teachers' opinions about the techniques dealing with students' disruptive behaviors. However, among teachers' opinions about the techniques dealing with students' disruptive behaviors, depending on their subject fields, one significant difference; depending on their teaching experiences five significant differences and depending on their genders four significant differences were found.

Keywords: The second level of primary school, classroom management, discipline problems.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN: Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI (Danışman)

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... / / 2009

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Sınıf gibi genellikle kalabalık ve farklı özelliklere sahip kişilerin bir arada bulunduğu ortamlarda insan davranışlarını yönetmek oldukça güçtür. Özellikle eğitimin hedeflerini yakalamaya çalışmak ve bunu yaparken de öğrenci davranışlarını düzenlemek, öğretmenlerin uzun yıllardan beri zorluk yaşadığı bir konudur. Sınıf yönetiminin kapsadığı ve öğrencilerin davranışlarıyla ilişkilendirilen disiplin, sınıftaki olumlu ortamın bozulmasını engellemeyi amaçlayarak eğitimin kargaşadan uzak bir ortamda gerçekleşmesini sağlar. Sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının en alt düzeye indirilmesi, bütün öğretmenlerin arzusudur. Bu arzu ile yola çıkarak, bu çalışmada; ilköğretim II. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin katkıları olmuştur. Başta araştırmanın her aşamasında gösterdiği rehberlikten, bilimsel katkıdan ve daha da ötesi içten ve dostça yaklaşımlarından dolayı tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI' ya en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım. Lisansüstü eğitim süresince yetişmemde katkıları olan Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, katıldığım derslerinden çok şey öğrendiğim Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENTÜRK'e, yüksek lisans yapmam konusunda beni cesaretlendiren ve araştırma süresi boyunca bana zaman ayıran, verilerin analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Behçet ORAL'a ve bu çalışmaya katkılarından ötürü Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ'ye saygı ve şükranlarımı sunarım. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ve araştırma süresi boyunca desteklerini esirgemeyen bütün dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmaya, maddi ve manevi en büyük desteği veren, başta babam Nevzat BAYSAL olmak üzere, tüm aileme sevgilerimi ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs 2009

Nigah BAYSAL

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ONAY SAYFASI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	8
Problem Cümlesi.....	8
Alt Problemler.....	8
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
Sınıf Yönetimi	11
Sınıf Yönetimi Modelleri.....	14
Tepkisel Model.....	14
Önlemsel Model.....	14
Gelişimsel Model.....	15
Bütünsel Model.....	15
Sınıfta Disiplin.....	15
Disiplin Kuramları.....	17
Cezalandırıcı Disiplin.....	18
Düzeltilici (İyileştirici) Disiplin.....	19
Önleyici Disiplin.....	19
Disiplin Yaklaşımları.....	20
Müdahaleci Disiplin Yaklaşımı.....	21
Canter Modeli.....	22
Jones Modeli.....	23
Etkileşimsel Disiplin Yaklaşımı.....	23
Dreikurs Modeli.....	23
Glasser Modeli.....	24
Müdahaleci Olmayan Disiplin Yaklaşımı.....	25
Gordon Modeli.....	25
Ginott Modeli.....	26
Sınıf İçi Disiplin Sorunları.....	27
Disiplin Sorunlarının Nedenleri.....	31
Aile.....	32
Bilgi ve İletişim Teknolojileri.....	34
Okul.....	35
Sınıfın Yapısı ve Ortamı	36
Eğitim Program ve Öğretim Yöntemleri.....	39
Öğretmen.....	41
Öğrenci.....	43

Disiplin Sorunlarını Önleme ve Giderme Yolları.....	45
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	55
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59

BÖLÜM III

YÖNTEM	63
Araştırma Yöntemi.....	63
Evren ve Örneklem.....	63
Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri.....	64
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	64
Verilerin Analizi ve Yorumu.....	65

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM	67
Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	67
Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	69
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	89
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	99
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	106
Tartışma.....	106
Sonuç.....	109
Öneriler.....	110

KAYNAKÇA	112
-----------------------	-----

EKLER	122
EK-1	123
EK-2	127
EK-3	128
EK-4	129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	67
Tablo 2. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Dağılımı.....	68
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	69
Tablo 5. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	70
Tablo 6. Alanlarına Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	71
Tablo 7. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	73
Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	79
Tablo 9. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	82
Tablo 10. Alanlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri...	83
Tablo 11. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 12. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	87
Tablo 13. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri.....	90
Tablo 14. Alanlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri.....	90
Tablo 15. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri.....	92
Tablo 16. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri.....	95
Tablo 17. Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarının Sıklığı.....	97
Tablo 18. Öğretmen Görüşlerine Göre Disiplin Sorunlarının Nedenleri.....	100
Tablo 19. Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yolları.....	103

KISALTMALAR LİSTESİ

N	:Sayı
χ^2	: Ki-Kare Değeri
SD	:Serbestlik Derecesi
P	:Anlamlılık Düzeyi
\bar{X}	:Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim sistemleri insan davranışlarını, belirli plan, program ve yöntemlere uygun olarak istendik yönde değiştirmeyi, geliştirmeyi amaçlayan örgütsel ve yönetsel nitelikli, eğitim-öğretim amaçlı kurumlardır (Topses, 2000: 1). Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur. Sosyal sistemler insanlar arası etkileşimlerden oluşur. “Sosyal bir sistem olarak okul da, bireylere bir yandan yeni bilgiler ve beceriler kazandırarak onları toplumdaki genel ve özel rolleri için hazırlamak ve aynı zamanda bireyin, toplumun değişen koşullarına uymasını kolaylaştırmak amacını taşır” (Gürsel, 2004: 133).

Öğrenci nitelikleri, eğitim sisteminin işliğı olarak kabul edilen sınıflarda belirlenir, gelişir ve amaçlanan düzeye ulaşır. Bu süreçte temel öğeyi insan unsuru oluşturur. İnsan unsuru öğretmen ve öğrenciyi kapsar. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, eğitimin niteliğini olduğu kadar öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Aytekin, 2000: 71, 72). Sınıf okulun bir alt sistemidir. “Sınıf öğrencilerin birlikte oldukları, bireysel ya da grupla öğrenme yaşantılarının gerçekleştiğı bir yaşama ve öğrenme alanıdır” (Turan, 2007: 2). Sınıf, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini yerine getirdikleri ortamdır. Olumlu öğrenme ortamının sağlanması, amaçların gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Aksi halde, çeşitli sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlere bu konuda büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Gürsel, 2004: 133). Eğitim sürecinde bulunan çocuk ve gençlere düşünme yollarının öğretilmesi, yargılama ve eleştirme yeteneğinin kazandırılması, belli bir özgürlük ortamı gerektirir (Aydın, 2005: 182). Bu da iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarında, eğitimin asıl amacını iyi kavramış öğretmenler tarafından gerçekleştirilir.

Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Eğitim ve öğretimin sahip olduğu kaynakların eğitsel amaçlar için kullanılması sınıf yönetiminin niteliğine bağlıdır. Bu kalite, sınıf yönetimi hiyerarşisinin her basamağında yer almalıdır (Dilmaç ve Sarı, 2004: 73). Etkili bir öğretim lideri olarak öğretmenin bu çalışmaları istenen düzeyde gerçekleştirebilmesi, sınıf yönetimi etkinlikleri konusunda bilgi sahibi olmasına ve bildiklerini doğru biçimde uygulayabilmesine bağlıdır (Ağaoğlu, 2007: 11).

Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2008: 1). Sınıf yönetimi problemleri öğretmenlerin işlerinde zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almaktadır (Akın ve Koçak, 2007: 355). Çünkü sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak heterojen bir yapı oluştururlar (Öztürk, 2007: 150). Genellikle göreve yeni başlayan öğretmenler sınıf yönetiminde sorunlarla karşılaşmaktadır (Erden, 2001: 28; Tertemiz, 2000: 50; İpşir, 2002: 1; Özyürek, 2005: 11). Fakat deneyimli öğretmenler de sınıf yönetiminde sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Kauffman v.d, 2006: 13).

Öğretim amaçlarına öğretmenin öğretimsel ve yönetsel faaliyetleri ile ulaşılmaktadır. Aktiviteleri planlama, aktiviteler arasında pürüzsüz geçişler yapma, sınıfın fiziksel koşullarını organize etme, öğrenme materyallerini hazırlama, zamanı etkili kullanma, öğretmenin öğretimsel faaliyetlerinden bazılarıdır. Kural ve prosedürlerin oluşturulması, akademik olmayan etkinlikleri en aza indirmeye ve genel düzeni olumsuz etkileyen davranışlarla baş etme gibi yönetim becerileri de sınıfta düzeni sağlama ve koruma amacına yöneliktir (Edwards, 2000: 364-371; Sadık, 2006: 1).

Erden (2001: 19-21), sınıf yönetiminin temel amacının zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlayarak verimli bir öğrenme çevresi oluşturmak olduğunu belirtmektedir. Özyürek (2005: 12) ise, sınıf yönetiminin amacının, öğrencinin kendine saygı duymasını sağlayan işlem süreçleriyle yeni davranış kazanması, üretken olması ve öğrenmeyi engelleyen davranışlarını üretken olacak şekilde değiştirerek öğrenme süresini arttırmak olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, sınıf

yönetiminin, öğrencilerin davranışını kontrol etmek olmadığını, onları yarının dünyasına hazırlamak olduğunu söylemektedirler (Hardin, 2008: 4).

Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen, güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak kolay değildir. Öğrenciler, uzun süre oturarak, derse ilgilerini veremezler. Öğretmenin, erken-geç, kolay-güç öğrenen, normal-özürlü öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmesi de gerekir (Başar, 2006: 11). Öğrenci başarısının değişkenlerinden biri, belki başlıcası sınıf yönetimidir. Araştırmalar, öğrenci özelliklerindeki farklar kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farkların da başarıyı belirleyici olduğunu göstermiştir (Wang, Heartel, Walberg, 1993; Akt. Erden, 2001: 28). Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen deneyimlerin istendik düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Özpolat ve Bayındır, 2007: 8). Bir öğretmen ne kadar donanımlı olursa olsun verimli ders işleyebilmesi için öncelikle sınıfta olumlu öğrenme koşullarını yaratabilmesi gerekir. Bunu yapabilmesi için; öğrenme etkinliklerini düzenleyebilme, zamanı etkili kullanabilme, etkili iletişim kurabilme, beklenmedik durumlara hazırlıklı olma gibi sınıfı yönetme becerilerine sahip olmalıdır (Sert, 2007: 94).

Kimi yönetici ve öğretmenler sınıf yönetiminin ve disiplinin aynı şey olduğunu düşünmektedirler (Özyürek, 2005: 12; Hardin, 2008: 3). Bir bakıma istenmeyen davranışlarla ilişkilendirilen disiplin (Hardin, 2008: 4), sınıf yönetiminin farklı boyutlarından sadece birisidir.

“Disiplin, mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma” olarak tanımlanabilir. Birçok öğretmen, öğrencilerdeki disiplinsiz davranışların artışı, eğitim ve öğrenmeyi tehdit eden tehlikelerden biri olarak kabul etmektedir (Yiğit, 2007: 42). Eğitim ortamında disiplin “ceza” ve “sıkı kontrol” anlamına gelmez (Rosen, 2005: 1). “Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir” (Tertemiz, 2000: 51).

Disiplinde önemli ilke, bireylerin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir (Tertemiz, 2000: 51). Uzun yıllardır disiplin ile ilgili yapılan araştırmalar, bu konunun eğitimciler

tarafından başlıca sorun olarak gösterildiğini ve onları ciddi biçimde kaygılandırıldığını göstermektedir (King, 1990: 1; Tauber, 1999: 4).

Okul ve sınıftaki disiplinden daha çok, öğrenci davranışlarının eğitimciler tarafından kontrol edilmesi anlaşılır. Oysa öğrenciler, bir başkası tarafından kontrol edilmek yerine, kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirlerse, disiplin zaman içinde öğrenilebilecek ve içselleştirilebilecek bir alışkanlığa dönüşür (Temel, 2005: 1). Öğretmen, öğrenciye öz disiplinin ne anlama geldiğini sınıf içindeki davranışlarıyla, kullandığı disiplin yöntemiyle göstermelidir. Uzun uzun nasihat vermektan kaçınmalıdır (LaGrand, 1969: 19). Unutmamalıdır ki öğretmenlerin sınıflarındaki disiplin uygulamaları, çocuklar ve onların davranışları hakkındaki düşünceleri, kendilerinin kişisel ve mesleki değer yargıları, inandıkları disiplin ve eğitim felsefesi tarafından şekillenir (Porter, 2007: 11-23).

Başarılı öğretmen, öğrencileriyle iyi ilişki içinde olan öğretmendir. İyi ilişki sadece öğrenmeyi kolaylaştırmaz aynı zamanda disiplinin kilit taşııı teşkil eder (Edwards, 2000: 319). Olumlu sınıf ortamları, öğretmen ve öğrenciler arasında sıcak, destekleyici ilişkilerin ve açık iletişimin olduğu ortamlardır (Porter, 2007: 206). Glasser (1999b: 280)'de öğretmenin çocukla arkadaşça bir iletişime girerek sıcak bir ortam oluşturmasının ve ona ihtiyacı olan ilgiyi göstermesinin, disiplin sorunlarıyla başa çıkmada oldukça etkili olduğunu belirtmektedir.

Başar (2006: 5) okulun işlevlerinden birinin, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan kumar, alkol, küfür gibi öğrenci için istenmeyen öğelerin okuldan içeri sokmamak olduğunu böylece, geleceğin toplumunun istenmeyen davranışlardan arındırılmasının hedeflendiğini belirtmiştir.

Son zamanlarda öğretmen, yönetici ve velilerin en önemli sorunlarından biri okullarda istenmedik, öğretim ortamını bozucu öğrenci davranışlarının artmasıdır. Herhangi bir öğretim kademesinde bir sınıfı gözlediğiniz zaman; bir ağızdan konuşan, birbirleri ile sohbe dalmış, sınıfta gezinen, ayağını uzatarak dinlenen, birbirine tebeşir, kağıt ve benzeri nesnelere atan öğrenciler görmek olasıdır. Bu tür davranışlar özellikle büyük şehirlerdeki okullarda yaygın olarak görülmektedir. Kuşkusuz öğrencilerin bu davranışları bir yandan eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilerken bir yandan da her geçen gün öğretmenleri yıldırma ve bazen çözüm bulamadıkları için çaresiz kalmalarına neden olmaktadır (Erden, 2001: 14). Bu ve buna benzer "eğitsel çabaları

engelleyen her tür davranış, istenmeyen davranış” olarak adlandırılır (Başar, 2006: 117). İstenmeyen öğrenci davranışları öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerin başlıca problemlerinden biri olmuştur (Jones ve Jones, 2007: 4). Fiilen 180 gün ve her gün yaklaşık beş, altı saat aynı sınıfta yer alan onlarca öğrencinin bulunduğu sınıflarda farklı davranışların sergilenmesi kaçınılmazdır (Sarıtaş, 2006: 169).

Bir davranış, bazı öğretmenlerce sorun davranış olarak algılanırken, bazıları için böyle bir anlam taşımayabilir. Bu nedenle herhangi bir değerlendirme yapmadan önce, davranışın nedeni, zamanı, sıklığı, ortaya çıkış şartları ve sınıfın diğer öğeleri üzerindeki etkileri belirlenmelidir (Zabel ve Zabel, 1996; Akt. Turanlı, 2004: 32).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğrenme sürecini olumsuz etkilediği gibi zaman kaybına da yol açar. Diğer yandan bazı öğrencilerin okuldan kaçması, çetelere üye olması, uyuşturucu kullanması gibi öğrencinin öğrenim yaşantısını sona erdirebilen istenmeyen davranışlar, öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimi tehdit eden en önemli tehlike olarak kabul edilmektedir (Yiğit, 2007: 42). Bu nedenle istenmeyen davranışlarla başa çıkmak, sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri olarak her geçen gün daha fazla ilgi odağı olmaktadır.

Öğrencinin *akademik faaliyetlere, arkadaşlarına ve öğretmenlerine ve fiziksel donanım ve ortama zarar vermeye yönelik davranışları* (LaGrand, 1969: 137; Öztürk, 2007: 153); *küçük sorunlar, önemli ancak etkisi ve alanı sınırlandırılmış sorunlar, artan ve yayılan sorunlar* (Evertson, Emmer, Worsham, 2000; Akt. Çelik, 2005: 172) gibi literatürde öğrencilerin istenmeyen davranışları ile ilgili farklı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Bu sınıflandırmalar çok çeşitlidir fakat hemen hepsinin ortak yönü akademik etkinliklere ve çevredeki insan, araç öğelerine zarar veriyor olmasıdır.

Sınıf yönetimi ile ilgili literatürde öğretmenler tarafından sınıf içinde istenmeyen davranışlar olarak şunlar belirtilmiştir; derse zamanında girmeme, gereksiz şikâyet etme, öğretmeni oyalama, derse hazırlıksız gelme, yetersizlik sergileme, sınıfta oturma biçimine dikkat etmeme, birbirlerinin eşyalarını izinsiz alma (Sadık ve Doğanay, 2007: 543), yerine oturmama, öğretmen ve öğrencilere fiziksel saldırıda bulunma, öğretmene karşı koyma, sınıfta uygun olmayan yiyecek veya içecek tüketme, öğretmene, öğrencilere hakaret etme, aşağılama, uygun olmayan materyal kullanma (Türnüklü ve Galton, 2001: 296), dersi bölme, arkadaşlarını engelleme, sınıf düzenini bozma, söz almadan konuşma, ilgisizlik, ders dışı şeylerle ilgilenme, kaba ve küfürlü konuşma,

lakap takma, dikkat çekmeye çalışma (Atıcı, 2007: 20). Bu liste daha fazla uzatılabilir. Ancak bu davranışlardan biri bile, sınıf atmosferinin bozulmasına yol açmaya yetebilir. Bu tür davranışlar öğretmenin işini yapmasını, öğrencilerin ise öğrenme ve kendini geliştirme haklarından yararlanmalarını engelleyebilir, sınıfta sözel veya fiziksel çatışmaların yaşanmasına yol açabilir, öğrenciler, öğretmen, sınıfın veya okulun eşyası zarar görebilir. Böylece okulda disiplin sorunları çoğalır (Sarıtaş, 2006: 170).

Olumlu bir sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulmasında birçok değişken rol oynar. Bunlar arasında öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyal çevre, aile ortamı, eğitim politikaları, eğitim programları, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri gibi bir dizi etmenden söz edilebilir (Turan, 2007: 3).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının gerek *sınıf içinden* gerekse *sınıf dışından* olmak üzere birçok nedeni olabilir. *Sınıf dışı etkenler* olarak, sınıfın dışındaki çevrenin özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki geçimsizlik, öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı vb. sayılabilir. *Sınıf içi etkenler* olarak da öğrenciyi aktif kılan yöntemler yerine, hep aynı ve klasik yöntemlerin kullanılması; öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi, kişiliği, tutumu, duygusal durumu, öğrencileri aşağılaması; öğrencinin yaşantısı, başarısı, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri, gereksinimleri, sınıf kurallarını yeterince kavrayamaması; sınıfın aşırı kalabalık olması, fiziksel yapısının uygun olmaması, oturma düzeninin uygun olmaması olarak sayılabilir (Kazu, 2007: 57).

Bazı öğrenciler günlük hayatlarında anlaşmazlıklarını şiddet kullanarak çözmeye çalışan yetişkinlerle karşılaşmaktadırlar. Bu öğrencilerin kendi aralarındaki anlaşmazlıklara şiddetten başka verecek bir yanıtları yoktur. Unutmamalıdır ki okullar toplumun aynasıdır, bu yüzden toplumdaki sorunlar kendilerini sınıflarda gösterebilmektedir (Savage, 1999: 5). Okulda şiddetten uzak öğrenme ortamları oluşturmanın, olumlu davranışı destekleme modellerine bağlı olduğu görüşü savunulan bir görüştür (Horner ve Sugai, 2000; Akt. Jannasch-Pennel v.d, 2002: 50)

Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediği zaman, olumlu ve üretken bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 129; Lewis v.d, 2008: 1).

Sınıf yönetimi üzerine ilk araştırmalardan bazıları Kounin tarafından yapılmıştır. Kounin (1970) etkili sınıf ortamı yaratmanın ön koşulunun öğrencilerin davranış

bozukluklarıyla uğraşmak yerine, sorun ortaya çıkmadan önce sorunu çözmek olduğunu ileri sürmektedir (Akt. Cemaloğlu, 2007: 9). Bu bağlamda problem davranışların ortaya çıkmasını beklemektense, önleyici bakış açısıyla problem davranışların ortaya çıkmasını engellemek amaçlanmalıdır. Çünkü istenmeyen öğrenci davranışları ile sık karşılaşılan sınıflarda, sınıf düzeni de sık sık bozulur ve öğretmenler zamanlarının çoğunu öğretmenlik görevlerinden çok, bu davranışları kontrol etmek için harcamak zorunda kalırlar (Sadık, 2008: 233). İstenmeyen davranışları minimum düzeye indirerek akademik hedeflere ulaşmak için daha fazla zaman ve enerji harcanabilir.

İstenmeyen davranışlara karşı stratejilerin seçiminin; eylemin türüne, şiddetine, başkalarını etkileyişine, eylemin amaçlarına ve olası sonuçlarına göre değişmektedir. Belirtilen bu etkenlerin yanı sıra bu stratejilerin bir sıraya göre yapılması da oldukça önemlidir. Uygulanacak stratejilerin ilk basamağı, anlamaya çalışmak olmalıdır. Çünkü eylemin nedeni ve öğrencinin niyetine uygun bir seçim yapmak buna bağlıdır. Örneğin arkadaşı ile konuşan biri için, eylem kısa sürüyorsa görmezden gelmekle başlanabileceği gibi, kitap-defter getirmeyen için dersten sonra konuşmakla işe başlanabilir. Strateji seçme ve uygulamada, sınıfın eğitsel işleyişini bozmamak düşüncesi ön planda tutulmalıdır (Başar, 2006: 176).

Öğrenciler okul dışındaki yaşantılarında karşılaştıkları sorunları genellikle okula taşıma eğilimindedirler. Öğretmenlerin bu tip problemleri fark etmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu problemler arasında anne-babanın boşanmış olması, çocuğun terkedilmiş olması, aile yakınlarının ölümü ve çocuğun çeşitli istismarlara maruz kalması gibi çok ciddi problemler olabilmektedir (Edwards, 2000: 3). Etkili öğretmenler bu davranışların nedenlerini bilgi ve tecrübelerine dayanarak veya empatik bir bakış açısıyla bulmaya çalışır, bu davranışları sınıfın sosyal ve duygusal ortamı içerisinde olumluya dönüştürmek için çaba gösterir. Bazı öğretmenler ise çözüm getirmeyen gereksiz müdahalelerle problemin büyümesine yol açabilir (Okutan, 2007: 150).

Sınıf yönetimi ve disiplin konusunda yapılan birçok çalışma, istenmeyen öğrenci davranışlarının birçoğunun pozitif, güvenli ve etkili öğrenme ortamları oluşturularak henüz ortaya çıkmadan önlenebileceğini belirtmektedir (Curwin ve Mendler, 1999; Gordon, 2003; Jones ve Jones, 2007).

Okullar ve aileler öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilirler. Bunun da ötesinde toplumsal ve kültürel değişiklikler eski problemlere

yenilerinin eklenmesine neden olabilir. Ancak, öğretmenler ve yöneticiler bu değişime kayıtsız kalmamalıdır. Toplumsal ve kültürel alanda yaşanan değişimin öğrenci davranışı üzerinde bıraktığı etkilerini anlamak, çözümlemek ve olumsuz etkilerini en aza indirmeye çalışmak zorundadırlar (Okutan, 2007: 2, 3).

Yapılan literatür taramasında, öğrencilerin disiplini bozan davranışları, bu davranışların nedenleri ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler konusundaki araştırmalar veya bu konulardan biri veya birkaçı üzerinde yapılmış olan araştırmalar genellikle ilköğretim birinci kademe düzeyi ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca, araştırmanın yapıldığı Diyarbakır ilinde de daha önce bu konuda bir araştırma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilköğretim II. kademe de böyle bir araştırmanın yapılması uygun görülmüştür. Araştırmanın, özellikle son yıllarda büyük şehirlerdeki okullarda artan olumsuz olayları bir ölçüde de olsa anlama ve bu olumsuzlukları önleme adına strateji, plan geliştirmeye imkan vermesi açısından yararlı olacağı ümit edilmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim II. kademe de görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bu sorunların nedenlerine ve bu sorunlara karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri bazı değişkenlere (eğitim durumu, alan, mesleki kıdem ve cinsiyet) göre anlamlı fark göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri;
 - a) Eğitim durumu
 - b) Alan
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri;
 - a) Eğitim durumu

- b) Alan
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri;
- a) Eğitim durumu
 - b) Alan
 - c) Mesleki kıdem
 - d) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Genel olarak öğretmen görüşlerine göre sınıfta en sık karşılaşılan disiplin sorunları nelerdir?
5. Genel olarak öğretmen görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
6. Genel olarak öğretmenler sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı en sık hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?

Sayıtlılar

1. Öğretmenler anketi yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.
2. Her sınıfın özelliğinden kaynaklanan, sınıf yönetimini etkileyen duruma bağlı çok sayıda bağımsız değişken vardır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki resmi ilköğretim okullarının II. kademesinde görevli öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlere uygulanan anket maddeleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2008: 1).

Disiplin: Öğrencilere davranışlarının kişisel sorumluluğunu öğretmeye ve doğruyu-yanlışı kendi başlarına ayırt etmeye yardımcı olma işidir (Fields ve Fields, 2006: 5).

İstenmeyen Davranış: Öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileyen, karışıklık yaratan davranışlardır (Burden, 1995: 16).

Disiplin Sorunu: Bu çalışmada, öğrenciler tarafından sergilenen istenmeyen davranışlar, disiplin sorunları olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle sınıf yönetimi ile ilgili kuramsal çerçeve üzerinde durulmuş, daha sonra sırasıyla konuyla ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Çünkü sınıf, eğitimin amacı olan öğrenmenin gerçekleştiği alandır. Bu alanın yönetimi ise büyük önem taşımaktadır. Erdoğan (2003: 12) sınıf yönetimini genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlamıştır. Sınıf yönetimi, öğretim süreciyle ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Başar, 2006: 6). Sınıf yönetimi öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencileri, fiziksel ortamı, zamanı ve araç-gereçleri organize etmesidir (Wong ve Wong, 1998: 84; Wragg, 2001: 5).

Daha genel bir bakış açısıyla sınıf yönetimi; sınıf kurallarının belirlenmesi uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir biçimde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2005: 2). Sınıf yönetimi öğrencilerin akademik ve sosyal hedeflere ulaşmasını sağlamak için çevrenin düzenlenmesi işi olup (Savage, 1999: 8), öğrenciler üzerinde güç uygulama işi değildir.

Lemlech'e (1988) göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının orkestralaştırılmasıdır (Akt. Erden, 2001: 17). Pozitif bir sınıf atmosferi oluşturmada öğretmen anahtar rol oynamaktadır. Öğretmen bu pozitif sınıf atmosferini bozacak davranışları önleyecek ve sınıf etkinlikleri esnasında da destekleyici bir tavır ve tutum içinde olabilmelidir (Turan, 2007: 11). Sınıf yönetimi, çok boyutlu ilişkilerin yönetimini gerektirir.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci davranışları ve öğrenci velileriyle ilişkiler, öğretmenin çok yönlü bir ilişki sistemi kurmasını gerektirir. Sınıf yönetimi genel olarak beş temel boyuttan oluşmaktadır (Dilmaç ve Sarı, 2004: 73, 74; Çelik, 2005: 8; Başar, 2006: 6, 7):

1. *Sınıfın fiziksel ortamının yönetimi:* Sınıfın düzenlenmesi, sınıfın temizliği ve öğrencilerin oturma düzeni gibi etkinlikler bu boyuta girer.
2. *Öğretimin yönetimi:* Planlama, öğretim materyalinin sağlanması, yöntem seçme, öğrencinin dikkatini derse çekme ve derse katılımını sağlama gibi etkinlikler bu boyutta ele alınır.
3. *Zaman yönetimi:* Öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesi gerekir. Ders konuları arasındaki geçişlerin pürüzsüz bir şekilde yapılması, yeni bir konuya geçerken öğrencinin dikkatinin derse çekilmesi ve devamsızlığın önlenmesi bu boyutta değerlendirilir.
4. *Sınıfta ilişki / iletişim yönetimi:* Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yönetimi ve sınıf içi iletişimin yönetimi bu boyutta yer alan etkinliklerdir.
5. *Öğrenci davranışının yönetimi:* Olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi, disiplin ve sınıf liderliği bu boyutta incelenebilir.

Bu boyutlar aşağıda biraz daha kapsamlı olarak açıklanmaya çalışılmıştır:

Öğretmenlerin sınıfta öğretim yapmak ve düzeni sağlamak üzere iki temel görevi vardır. Bu görevler birbirini tamamlar niteliktedir. Çünkü öğretmenin etkili öğretim yapabilmesi için mutlaka sınıf içi düzeni sağlaması gerekir. Dersi iyi planlamak ve etkili sunmak öğrenci başarısını arttırmanın ve sınıf içi düzeni sağlamanın yanında öğretmenin kendine olan güveninin de artmasını sağlar. Ancak iyi bir plan yapmak ve etkili ders sunmak oldukça zor bir görevdir (Ekici, 2007: 70). Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma öğretmenin yöntem ve tekniklerle ilgili bilgisi yanında, onların uygulamalarını da göz önüne alması gerekir. Aksi halde, bir öğretmenin dersi çok sıkıcı duruma gelebilir. Öğretmenden beklenen davranış her zaman iyiyi ve güzeli yakalamaktır (Sarı, 2004: 163).

Etkili iletişim iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Etkili bir iletişimin olmadığı sınıf ortamlarında olumlu bir öğrenme ortamı yaratmak için yapılan tüm girişimler sınırlı kalacak ve genellikle bu girişimlerin amaçlanan etkileri kısa süreli olacaktır. Bir öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi onun öğrencilerle doğal, samimi ve içten ilişkiler kurmasına yardım eder. Böyle bir iletişim ortamında öğrenciler de öğretmenlerine, öğrenmeye ve akranlarına karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirir (Kısaç, 2007: 112).

Sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonunu sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapılması için bölümlenmesi, ısı, ışık, ses düzenekleri, renk, temizlik, estetik, oturma düzeni öğeleri oluşturur. Bu fiziksel düzenlemeler öğrencinin rahat etmesini sağlamak, okul ve sınıfın çekiciliğini arttırarak öğrencinin okula isteyerek gelmesini temin etmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçlarına yönelik olarak yapılır (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2004: 49).

Zaman yönetimi, çok basit olarak zamanı mümkün olduğunca etkin ve etkili bir biçimde kullanma ve denetleme için bir sistem olarak tanımlanabilir. Zaman geçici ve sınırlıdır, denetimi güçtür. Zamanın kullanılması sürekli olarak düzeltilmeyi, gelişen durumlara göre yenilenmeyi, işimizi buna göre düzenlememizi gerektirir. Öğretmen dersten önce, derste ve dersten sonra zaman kullanımı için plan yapmalıdır (Livatyalı, 2004: 296).

Sınıf ortamında bazı öğrenciler istenmeyen davranış göstererek öğrenme etkinliklerini olumsuz etkileyebilirler. Derste bazı öğrenciler dikkatlerini derse veremez ya da öğrenme etkinliklerine katılmazlar. Bazıları ise arkadaşlarıyla ders dışı iletişim içinde olup dersin amacına göre planlanmış etkinlikleri engellemek için fırsat kollayabilirler (Korkmaz, 2007: 289). Öğretmenin bu gibi durumların kontrolünü sağlaması için davranış değiştirme ve geliştirme yöntemlerini, istenmeyen davranışlara müdahale stratejilerini iyi bilmesi gerekir.

Bu boyutlardan birinde etkili olmak yeterli değildir. Çünkü bu boyutlar iç içe geçmiş durumdadır ve birbirlerini etkilemektedir. Örneğin aşırı kalabalık bir sınıfta etkili iletişim ve etkili davranış yönetimi olması beklenemez ve unutulmamalıdır ki sınıf yönetiminin nihai amacı öğrenmeyi gerçekleştirmektir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini otoriterden demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir (Başar, 2006: 8).

Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir. Her modelin kullanımında, farklı yöntemler uygulanabilir. Yöntem seçimi, amaçlara, olaya ve tarafların özelliklerine göre değişir (Başar, 2006: 8). Sınıf yönetimi modelleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1. Tepkisel model: İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir; amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir, işleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Bu modele sık başvurmak zorunda kalan öğretmenin, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığı, diğer üç modeli gereğince kullanmadığı söylenebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 2006: 9).

2. Önlemsel model: Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Bu model sınıf etkinliklerini bir "kültürel sosyalleşme süreci" olarak ele alır, sınıfta, yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Jacobsen v.d, 1985: 243; Harris, 1991:157; Akt. Başar, 2006: 9). Bu model öğretmenin, özellikle öğretmenlik bilgi ve becerileri açısından tecrübeli olmasını gerektirir. İstenen sonuçların alınması

bakımından okul yönetiminden yardım alınmalıdır ve gerektiğinde aile ile de sıkı işbirliğine gidilmelidir (Yaka, 2006: 41).

3. Gelişimsel model: Öğrencilerin, fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim düzeylerinin gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi temeline dayanır. Bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin gelişimsel açıdan hazır olması öngörülür (Sarıtaş, 2005: 49)

Jacobsen'e göre (1985: 244) bu model dört basamaktan oluşmaktadır (Akt. Başar, 2006: 10):

Birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer, *ikinci basamak*, 10-12 yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir, *üçüncü basamak*, 12-15 yaşları arasındır. Bu dönem ilköğretimin ikinci kademesine denk gelir. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar, *dördüncü basamak* ise, lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşirler, yönetim sorunları azalır.

4. Bütünsel model: Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortamı düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 2006: 10).

Sınıfta Disiplin

Genel anlamda disiplin kavramı, bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak için seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara

uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Saritaş, 2005: 50). Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Burada önemli ilke “insanların kendi gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu oldukları ve diğer kişilerin sosyal açıdan zor davranışlarının bunu engellememesi”dir. Disiplin başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla kullanıldığında başarılı olması mümkün değildir (Celep, 2008: 238).

Disiplin, öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından sık sık, ancak yanlış kullanılan bir sözcüktür. Farklı anlamlarda kullanılsa bile, disiplin sınıf ortamında norm ve kurallara uyma durumudur (Sert, 2007: 94). Okulda disiplini oluşturmak ve uygulamak eğitimcilerin üzerinde uğraştıkları en önemli sorundur. Öğrenciler davranışları engellendiği ve sınırlama getirildiği için disiplin uygulamalarına karşı direnme eğilimi gösterebilirler (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 129). Öğrencilerin sınıf ortamında öğrenebilmeleri, okula, derslere karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri ve öğretim hedeflerine ulaşarak başarılı olabilmeleri için her şeyden önce olumlu bir sınıf ortamı yaratılması gerekir. Öğrenci sınıfta kendini güvende hissetmeli, zamanının büyük bir kısmını öğretimle ilgili etkinliklere harcamalıdır (Erden, 2001: 15). Disiplin, öğrencilerin uslu, sessiz durmasını; verilen buyrukları koşulsuz yerine getirmesini; kimseyi rahatsız etmeden dinlemesini sağlamak değildir. Ancak öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için etkili ve olumlu bir disiplin gerekmektedir. Savage (1999: 9), disiplinin genellikle eğitimin istenmeyen bir yan ürünü olarak görüldüğünü, fakat aslında disiplinin öğrencide özdenetimi, karakteri, düzenliliği ve verimliliği geliştirici olduğunu belirtmektedir. Bu tanımla disiplinin kurallar ve cezalar sisteminin ötesinde olduğunu görmekteyiz. Disiplininin amaç olmadığını özdenetimi ve üretken yaşam biçimini geliştirici bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

Disiplin, öğrencilerin sağlıklı seçimler ve tercihler yapmalarına yardım etmelidir. Yani her öğrenciye, gerçekleştirmek istediği eylemi seçme, sonuçlarına katlanma ve sorumluluk üstlenme fırsatı vermelidir. Öğrencilerin her sorununa müdahale etmek yerine, kendi sorunlarını çözme konusunda destek verilirse, onların bağımsız iş görebilme ve yaratıcılık becerileri de geliştirilmiş olur. Kendine güvenen öğretmen, öğrenciye ceza vermekten çok, ona kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini öğretir (Temel, 2005: 1). Disiplin öğrencilerin bir asker davranışına

girmesi, sınıfta kıpırdamandan oturması, öğretmenin karşısında korku ile durması, öğretmenin kızarak, azarlayarak onları yönetmesi demek değildir. Okulda öğrenciyi severek, okşayarak onun kişiliğine saygı duyarak onu kırmadan disiplin sağlamak esastır. Kızıp korkutarak yaptırılan davranışlar geçicidir. Hedeflenen, öğrencinin isteyerek yaptığı kalıcı davranışlardır (Halis, 2001: 93). Chandler (1983) güç ve şiddete dayalı bir disiplinle yetişen çocukların, sevgi temeline dayalı bir disiplinle yetişenlere oranla, daha alt düzey bir ahlak gelişimine sahip olduğunu belirtmiştir (Akt. Şimşek, 2004: 43). Erdoğan (2003: 109) disiplinin sadece ceza vermekten ibaret bir iş olmayıp olumsuz davranışların ortaya çıkmasını önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmak olduğunu ifade etmektedir. Disiplinin uzun vadede amacı, demokrasiye uygun insan modelini yetiştirmektir. Bu bakımdan okul, öğrencilere öğrenme deneyimleri ve fırsatları sağlamalıdır. Disiplinin amacı, eğer hümanist yaklaşıma uygun olursa, sosyal yaşama başarılı ve aktif bireyler yetiştirmeye hizmet eder (Cemaloğlu, 2007: 11).

Ding ve diğerleri (2007: 305) sınıf içinde etkili bir disiplin uygulamasının olmadığı durumlarda aşağıdaki sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir:

1. Öğrencilerin öğrenme hakları engellenecektir.
2. Öğretmenin öğretme hakkı engellenecektir.
3. Zamanın boşa harcanmasına neden olacaktır.
4. Öğrencilerin motivasyonlarını ve enerjilerini azaltacaktır.
5. Hem öğrenciler hem de öğretmen için gerilimli ve korkutucu bir ortam oluşacaktır.
6. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki güven ve işbirliği yok olacaktır.

Yukarıdaki sonuçların ortaya çıkması durumunda ise öğretmen, ideal sınıf düzenine geri dönebilmek için daha çok zaman ve enerji harcayacaktır. Bu da akademik etkinlikler için öğretmenin daha az zaman harcaması anlamına gelmektedir.

Disiplin Kuramları

Kuramlar genel olarak olaylar arasında ilişki kurmamıza, olayları açıklamamıza ve kestirmemize yardımcı olur. Kuramlar sadece soyut bilgiler değildir, bu bilgileri

uygulamaya geçirmemize yardımcı olan araçlardır. Kuramlar seçenekleri görmemize ve buna göre uygun tercihler yapmamıza olanak verir (Edwards, 2000: 23).

Genel olarak disiplin kuramları iki tür çalışmaya dayanır. Birincisinde davranışlar görüldükten sonra bunları ortadan kaldırmak, tekrarlanmasını ya da yayılmasını engellemek için bir takım düzenlemeler yapmaya odaklanılır. İkincisinde ise ortaya çıkabilecek olumsuzluklar için daha baştan önlem almaya, düzenlemeler yapmaya odaklanılır (Sarpkaya, 2005: 71).

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelerden etkilenecek, disiplin yöntemlerini, otoriterden demokrasiğe; şekil yönelimliden, amaç yönelimliye; öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetime, ortama, olaylara, okul çevresine göre değişiklikler gösterebilir (Başar, 2006: 8). Ancak çağdaş eğitim düşüncesi, demokratik, öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, günümüz dünyasına uygun düşen kuramları tercih etmemizi gerektirmektedir. Disiplin kuramları aşağıda sıralanmış ve kısaca açıklanmıştır.

1. Cezalandırıcı Disiplin

Foucault (1992) bu kuramın genelde 15.-17. yy.lar arasında kabul gören disiplin anlayışı olduğunu belirtmektedir. Tanrılık özelliğinin yerini sosyal adalet duygusu almıştır. Yasalara, kurallara karşı gelenler fiziksel olarak acımasızca cezalandırılır (sürgün, işkence, ölüm cezası gibi). Eğitimde de bu tür cezalandırıcı kurallar (falaka gibi) bulunabilmektedir (Akt. Tosun, 2001: 80).

Cezanın yalnızca ilk kullanıldığında işe yaradığı; daha sonra ise genellikle ona gereksinimi olmayan başarılı kişilerde iyi sonuç verdiği, çoğunlukla bir çözüme götürmek yerine sorunu çözmek için bir bahane bulmaya yaradığı savunulmaktadır (Glasser, 1999a: 149-150).

Geçerli bir disiplin anlayışı olarak görülmemekle birlikte, bu yöntemin bazı değerlerinin dikkate alınabileceği ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında, istenilen davranış değişikliğini sağlayabileceği düşünülmektedir. Cezalandırıcı yöntemin en büyük eksikliği, istenmeyen davranışın bu yöntemle durdurulması, fakat istenilen davranışların öğretilmemesidir (Sadık, 2006: 43). Papesch (2001) disiplinin amacının cezalandırmak değil, problem davranışı değiştirmek olması gerektiğini savunmaktadır

(Akt. Turanlı ve Çelebi, 2006: 2). Cezalandırıcı disiplin en son aşamada kullanılmalıdır, daha öncesinde önlemlerle başvurulmalıdır.

2. Düzeltici (İyileştirici) Disiplin

Bu kuram bireyde, kabul gören mevcut düzen ve kurallara direnme yerine onlara uymayı emreden bir düşüncenin yerleşmesi temeline dayanmaktadır. Öğrenci farklı sebeplerle istenmeyen davranışlar gösterebilir. Temel nokta istenmeyen davranışın kaynağını doğru tespit edip, onun sergilenmesine yol açan temel etkenleri ortadan kaldırarak, öğrenciyi sorundan arındırmaktır (Sarıtaş, 2005: 53).

Ortaya çıkabilecek problemleri ve gergin durumları, öğretmenlik becerisiyle önlemek ve büyütmeden yatıştırıp yok etmeye dayanır. Bütün önleyici çabalarımıza rağmen yeniden suç işlenmişse, ona karşı alınacak tavrılarla, öğrencinin bir daha suç işlememesinin sağlanmasıdır (Temel, 2005: 4). Bu kuram sınıfta var olan ve bir an önce giderilmesi gereken problemler üzerine odaklanmaktadır.

Okulda disiplin problemi sergileyen öğrencilerimize karşı davranışlarımızda şu ilkelere dikkat etmeliyiz (Temel, 2005: 4):

1. Öğrenci, suçun işlendiği andan, cezanın verileceği ana kadar arkadaşlarından uzak tutularak, arkadaşlarının yanında cezalandırılmamalıdır.
2. Öğrenciye hatası anlatılarak af dilemesi sağlanabilir.
3. Problem ortadan kalktıktan sonra artık hatırlatılmamalı ve üzerinde durulmamalıdır. Aksi durumda yeni sorunlar meydana gelebilir.
4. Sınıftan öğrenciyi dışarı atmak ya da okuldan uzaklaştırmaya hakkımız yoktur.
5. Küçük olaylar büyütülmemelidir. Örneğin, okul bahçesinde top oynayan ve pencere camı kıran bir öğrencinin cezalandırılması anlamsızdır. Öğrenciden cam parasının alınması ve olayın yatıştırılması gerekir.

3. Önleyici Disiplin

Çağdaş eğitime uygun olmasından ötürü, önleyici disiplin anlayışı en çok kabul gören anlayıştır. Önleyici disiplin sınıfta mantıklı düzenlemeler yaparak, öğrencinin kendisini yönetmesini ve disipline etmesini amaçlar. Bu yöntem, öğrencinin

davranışlarını olumsuz etkileyen faktörlerin kontrol altına alınması durumunda uygun davranış alışkanlıklarının kazandırılabilceğini öngörmektedir (Sarıtış, 2005: 53). Öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermemesi için kurallar koymaya ve düzenlemeler yapmaya dayanır. Bu nedenle davranış etkileyecek etkenleri değerlendirip olası sorunları önceden görmek önemlidir (Sarpkaya, 2005: 71).

Disiplin problemlerini, problem çıktıktan sonra önlemek çıkmadan önlemekten daha zordur. Problemin çıkmadan önlenmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir (Temel, 2005: 3-4):

1. *Yapmalardan çok yaplar* üzerinde durulmalıdır. Örneğin, söz almadan konuşma demek yerine söz alarak konuşması gerektiğini belirtmek daha etkilidir.
2. Sınıfta öğrencilerin boş kalmamasına dikkat edilmelidir. İşini erken bitirmiş öğrenciye onu meşgul edecek bir iş verilmişse, öğrencinin problem çıkartma ihtimali de azalır.
3. Derslerde değişik yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. İlginin canlı tutulması için, öğrencinin değişik araç ve gereci kullanmasına imkan verilmelidir.
4. Öğrencinin kişiliği dikkate alınmalıdır.
5. Öğrencinin öğrenemediği konuların nedenlerine inilmeli, onu güç durumda bırakmak için öğrenemediği konular silah olarak kullanılmamalıdır.
6. Öğrenci bir işi başarmaktan doğan zevki tatmalıdır.

Disiplin sağlamada tek bir kuramın öne çıkması ya da tek bir modelin kullanılması beklenmemelidir. Her disiplin problemi kendine özgü şartlar altında gelişir. Farklı disiplin problemleri için farklı modeller kullanılabilir. Önemli olan çağdaş ve bilimsel eğitime ters düşmeyen uygun tepkileri vermektir.

Disiplin Yaklaşımları

Araştırmalar öğretmenlerin son 50 yılda disiplinle ilgili uygulamalarının değiştiğini göstermektedir. Örneğin, 60'lı ve 70'li yıllarda öğretmenler disiplinin cezayla sağlanabileceğini düşünen otoriter bir imaj çizmekteyken, 80'li yıllardan sonra giderek öğrenciyle işbirliği içerisinde ve onu merkeze alarak, daha demokratik, çok daha az cezalandırıcı bir tutuma sahip hale geldiler (Allen, 2005: 26).

Öğretmenler okulda disiplin uygulamalarını gerçekleştirirken birçok model ve teknikten yararlanırlar. Öğretmenlerin model ve teknik seçimi onların tekniklerle ilgili görüşlerine, farklı modellerin öğrencilerin tutumlarına, davranışlarına ve başarılarına etkisine, idarenin tutumuna, devletin eğitim politikasına (Lewis, 1999: 156), öğretmenlerin değerlerine, eğitim hedeflerine, cinsiyetlerine ve öğretmenlik deneyimlerine göre değişebilmektedir (Burden, 1995: 11; Martin ve Yin, 1997: 5). Ayrıca bu modeller öğrenciye ve öğretmene tanıdığı özgürlük ölçüsüne, öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli olmasına göre sınıflandırılmıştır (Baron, 1992: 13).

Wolfgang ve Glickman (1980) literatürde yer alan modelleri, dayandıkları felsefe ya da psikolojik temelleri dikkate alarak *müdahaleci, etkileşimsel ve müdahaleci olmayan* yaklaşımlar olarak sınıflandırmıştır (Akt. Allen, 2005: 28). Benzer sınıflandırmaları literatürde görmek mümkündür. Örneğin Burden (1995) sınıflandırmayı öğretmen kontrolü açısından, *yüksek kontrollü, orta kontrollü ve düşük kontrollü yaklaşımlar* olarak yaparken, Edwards (2000) *yönetme, liderlik ve dolaylı müdahale* yaklaşımları olarak yapmıştır. Bu yaklaşımlar, yukarıda Wolfgang ve Glickman tarafından yapılan disiplin yaklaşımları esas alınarak açıklanmıştır.

1. Müdahaleci Disiplin Yaklaşımı

Bu yaklaşım geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşım bireyin davranışları ile bireyin psikolojik, fizyolojik, duygusal rahatsızlıkları ve gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğunu kabul eder. Ancak, bireyin duygu ve düşünceleri değil gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları üzerinde odaklanır (Aksoy, 2001: 12).

Bu yaklaşımın içinde yer alan modeller, öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrolünün ve gücünün üst düzeyde olması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen kuralları ve gösterilmesi gereken davranışları açıkça belirler ve ödül-ceza aracılığıyla öğrencinin istenen davranışı sergilemesini sağlar (Tauber, 1999: 20; Wolfgang, 2005: 11). Bu yaklaşımın temel varsayımları şu şekildedir (Wolfgang, 2005: 13):

1. Çocuklar kendilerini kontrol edemezler. Bunun için dış yardıma ihtiyaç duyarlar.
2. Öğretmenler gözlenebilir davranışlarla ilgilenirler.

3. Öğretmenler istenmeyen davranışlar ve bunların nasıl değiştirilebileceği üzerinde odaklanır.
4. Davranışlar çevresel etkilerle şekillenir.
5. Davranışları sonuçları belirler.

Müdahaleci disiplin yaklaşımının en önemli iki ismi Canter ve Jones'tur. Canter'ın modeli Türkçeye bazı yazarlar (Celep, 2008) tarafından *güvengen*, bazı yazarlar (Çelik, 2005) tarafından ise *destekleyici* disiplin modeli olarak çevrilmiştir.

Canter'ın modeline göre çocukların, öğretmen tarafından katı bir şekilde kontrol edildikleri sınıflarda bulunmaktan hoşlandıkları varsayılır. Öğrenciler, öğretmenin cezalandırmasının gerekliliğini, kötü davranışı engellemek olarak anlarlar ve öğretmen yanlış davranan öğrencileri cezalandırdığında olumlu düşünürler (Edwards, 2000: 30). Uygunsuz bir davranış görüldüğünde davranışın kaynağı önemli değildir. Böyle durumlarda davranışı uygun hale getirmek ve kuralları kabul ettirmek önemlidir. Kurallara uyan öğrenciler ödüllendirilirken, ihlal edenler cezalandırılır (Tertemiz, 2000: 52). Canter modelinin dayandığı temel varsayımlar şunlardır (Edwards, 2000: 68):

1. Öğrenciler, kurallara uymaya zorlanmalıdır.
2. Öğrencilerden uygun sınıf kurallarını belirleme ve izleme davranışı beklenilmemelidir.
3. Cezalandırma öğrencilerin kötü davranıştan kaçınmasını, iyi sınıf davranışı üstlenmesini sağlamalıdır.
4. İyi davranış, olumlu pekiştiricilerle kuvvetlendirilmelidir.
5. İyi bir sınıf yönetimi için aileler ve yöneticiler kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır.

Canter, öğretmenin başarısızlığının sebebini, disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir. Canter, disiplini sıkı kontrol ve öğrencilere insanlık dışı davranma değil, insancıl öğrenme ortamı sağlayarak, psikolojik güvenlik ve yetenekleri genişletecek bir gereksinim olduğunu savunmaktadır (Pala, 2005: 175).

Birçok eğitimci Canter'ın modelinin öğrencilere disiplini öğretmediğini, onları öz-disiplinden yoksun bırakarak, empoze ettiğini düşünmektedir (Manning ve Bucher, 2007: 58).

Bu yaklaşımın bir diğer önemli ismi de *Jones*'tur. Jones'un *olumlu disiplin* modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır. Jones (1979)'a göre, tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık %50'sini, görevini yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirmektedirler. Öğrenciyi işe yoğunlaştırma, uygun davranmasını teşvik etme, motive etme öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur (Akt. Pala, 2005: 175).

Jones (1987) öğretimin ancak iyi kontrol edilen bir sınıfta gerçekleşebileceğini, öğretmenin disiplinle öğretim arasında bir tercih yapmak zorunda kalması durumunda ise her zaman disiplini tercih etmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretimin, fiziksel yakınlıkla, olumsuz pekiştiricilerle, ödüllerle ve beden diliyle gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Akt. Hardin, 2008: 64).

2. Etkileşimsel Disiplin Yaklaşımı

Etkileşimsel yaklaşım hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır. Büyümeyi birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreç olarak kabul eder. Yani birey hem içsel hem de dışsal etkilerin etkileşimiyle gelişir (Aksoy, 2001: 14). Etkileşimsel disiplin yaklaşımı, müdahaleci olmayan disiplin yaklaşımının uyguladığı öğrenci merkezli psikolojiyi kabul eder. Ancak öğrenmenin grup içerisinde gerçekleştiğinin de farkındadır. Öğretmen, öğrencilerin kişisel duygu, düşünce ve fikirlerini dikkate alır fakat grubun akademik ihtiyaçlarını bireyin ihtiyaçlarının önünde tutar (Burden, 1995: 42).

Etkileşimsel yaklaşım sınıf içindeki sorunların, öğretmen ve öğrencinin eşit olarak bölüştüğü sorumlulukla ve yetkiyle çözülebileceğine inanmaktadır. Problemin oluşmasında da çözümünde de her iki taraf rol oynar. Demokratik ilkelerin kolayca uygulanabileceği bu yaklaşımdaki modeller, öğrenciye seçenek sunarlar ve öğrencinin uygun olanı seçeceğine inanırlar (Tauber, 1999: 21).

Bu yaklaşımın en önemli iki ismi *ussal sonuçlar modelinin* kurucusu olan Dreikurs ve *gerçeklik terapisi / kontrol teorisi* kurucusu olan Glasser'dir. Sosyal psikolog Adler'den etkilenen Dreikurs'a göre tüm insanlar ait olma ve grup içinde önemli bir yere sahip olma arzusuna sahiptir (Wolfgang, 2005: 105). Dreikurs modelinde amaç öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Modelin özünü, öğrenciye, kendi

davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi oluşturur. Bu modelde öğretmen, öğrenciye durumları değerlendirme, yaşayarak öğrenme ve uygun tercihler yapmayı öğretir (Çelik, 2008: 251). Bu modelde öğrenciler, ait olma arzularını doyurmada başarısız olduklarında dört yanlış amaca yönelirler (Wolfgang, 2005: 106; Porter, 2007:112):

1. Dikkat çekmek
2. Güç elde etmek
3. İntikam almak
4. Yetersizlik göstermek

Çocuk ilk önce tanınma ve başarı ile çevresinde bir statü elde etmeye çalışır. Bu işe yaramaz ise öğretmene karşı bir güç elde etmeye çalışır. Güç elde etmeyi intikam alma izler. Sonunda, önceki girişimlerin başarısızlığı kanıtlandığında, çocuk bir özür dileme olarak yetersizliğini kullanır (Celep, 2008: 293).

Öğretmenlerin temel amacı demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin ait olma duygusu kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Dreikurs'a göre iyi bir disiplinin temelinde ceza, olumlu-olumsuz pekiştireçler ve övgü değil cesaretlendirme ve doğal-ussal sonuçlar vardır (Aksoy, 2001: 17). Örneğin, yemekhanede yiyecek savaşı yapan öğrenciler sevdikleri bir şeyden yoksun bırakılabilirler ya da dersten sonra okulda bekletilebilirler. Bunlar dış kontrollü uygulamalardır. Dreikurs modelinde ise bu uygulamalar yerine savaş yapan öğrencilere belli bir süre boyunca yemekhane temizletilebilir. Bu öğrencinin içsel davranışının gelişimine ve toplum yararına katkıda bulunan mantıksal bir sonuçtur (Wolfgang ve Kelsay, 1995: 176).

Glasser modeli iyi bir disiplini “gerçek terapi” olarak görmektedir. Bu modelde eğer öğrenci isterse akli başında, mantıklı olabilir ve davranışlarını kontrol edebilir. Öğretmen, öğrencilerine gerçek hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaları açısından sorumluluk kazanmaları için rehberlikte bulunmalıdır. Çünkü öğrencinin uygun tercihlerde bulunması için öğretmenin rehberliğine ve desteğine ihtiyacı vardır (Tertemiz, 2000: 52).

Bu modelde kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa belirlenir. Ancak Glasser, sınıf kurallarının kaçınılmaz ve kuralara uyma konusunda öğretmenin

kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin kurallara uymaması durumunda hiçbir zaman özür kabul edilmemelidir (Burden, 1995: 46).

Glasser'e göre insanlar içten güdülenir ve genetik olarak beş temel gereksinimle doğarlar. Bu gereksinimler; sevgi (ait olma), güç, eğlence, özgürlük ve yaşamını sürdürmedir (1999b: 191). Öğretmenler ve okul, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını dengeli ve makul bir şekilde karşıladığında istenmeyen davranışlar meydana gelmeyecektir (Burden, 1995: 47; Edwards, 2000: 187; Manning ve Bucher, 2007: 36).

Gerçeklik Terapisi Modelinde, sınıf toplantıları istenmeyen davranışlara çözüm üretmede etkin bir yol olarak kabul edilir. Öğretmenin bilinçli olarak arka planda kaldığı bu toplantılarda sınıf kuralları, bunların nasıl ve kim tarafından denetleneceği, uyulmadığında izlenecek yollar belirlenerek, öğrencilere kendilerini denetleyecek sorumluluk verilmektedir (Sarıtış, 2005: 77).

3. Müdahaleci Olmayan Disiplin Yaklaşımı

Bu yaklaşımın temelindeki varsayım; çocukların içsel olarak geliştikleridir. Çocuklar kendi yönlerini bulmalarına izin verildiği zaman en üst gelişimlerine ulaşırlar. Bu bakış açısından, çocuklar öğrenmek için, kendilerini yönlendirmek ve kendilerini gerçekleştirmek için doğal bir eğilime sahiptirler. Öğrenciler yüksek düzeyde otonomiye sahiptirler. Öğretmenin rolü kişisel gelişimi arttıracak ve bireysel yaşam tecrübelerini netleştirmeye yardım edecek koşulları sağlamaktır (Edwards, 2000: 19).

Öğrenci bazı içsel ihtiyaçlarının engellenmesinden ötürü istenmeyen davranış sergiler. Öğretmenin rolü; yargılayıcı bir tutuma girmeden, öğrencinin problemi hakkında konuşmasını sağlamaktır. Öğrenciyi konuşturmanın amacı, kendi problemlerini çözmesine yardımcı olmaktır (Wolfgang, 2005: 163). Ayrıca sınıfta istenmeyen bir davranış oluştuğunda öğretmen, öğrencinin bunu görmesini sağlar ve problemi çözmesi için uygun karar vermesine rehberlik eder. Öğretmen uygun öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerle birlikte standartlar oluşturur (Burden, 1995: 38).

Müdahaleci olmayan yaklaşım kapsamında yer alan önemli disiplin modelleri Gordon'un *öğretmen etkililiği eğitimi* modeli ve Ginott'un *uygun iletişim* modelidir. Öğretmen etkililiği eğitimi modelinin temelini öğrenci ve öğretmen arasındaki açık ve güvenilir iletişim oluşturmaktadır (Aksoy, 2001: 11). *Gordon* (2003: 23)'a göre

öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki; açıklık ve şeffaflık, özen, bağımsızlık, farklılık (her bireyin kendine özgülüğü) ve karşılıklı gereksinimlerin karşılanması durumunda olumlu ve yerinde olur. Aksoy (2001: 11) bu yolla sağlanan iletişimin amacının sorun yaşayan öğrenciyi anlamak, empati kurmak ve öğrencinin sorununa çözüm yolları bulmasına yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Etkin dinleme, ben mesajı, kaybeden yok metodu ve münazara bu modelin temel kavramlarıdır.

Edwards (2000: 147) bu modelin varsayımlarını şöyle belirtmiştir:

1. Tüm insanlar kendi davranışlarını yönetme becerisine sahiptirler.
2. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını düzenlemeye çalıştıkça öğrenciler direnç gösterir.
3. Ödül ve övgü içsel güdülenmeyi zayıflatır.
4. Öğretmenler, öğrencilerini etkin bir şekilde dinlerlerse, öğrenciler kendi problemlerini çözebilir.
5. Öğretmenler öğrencilere uygun *ben mesajı* gönderirlerse öğrenciler istenmeyen davranışlarını değiştirirler.

Öğretmen etkililiği eğitimi modelinde ilk basamak, sorunu yaratanın kim olduğunun saptanmasıdır. Problem öğrencinin ya da öğretmenin olabilir. Eğer sınıfta meydana gelen bir olay, öğretmen üzerinde gerçek ve doğrudan ve istenmedik biçimde etki yaratıyorsa sorun öğretmendir. Benzer şekilde bir olay ya da durum, öğrenciyi gerçekten, doğrudan ve istenmedik biçimde etkiliyorsa sorun öğrencininidir (Erden, 2001: 216). Eğer sorun öğrencideyse Gordon, öğretmenin o öğrenciyi bir danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen öğrencinin sorunu bulup çözmesine yardımcı olmalıdır. Diğer taraftan sorun öğretmendeysse sorunu öğretmen ve öğrenciler karşılıklı olarak çözmelidir (Tertemiz, 2000: 53).

Ginott, modelinde geleneksel davranışçı yaklaşımı sorgulamış ve etkili bir disiplin için iyi bir iletişimin olması gerektiğini belirtmiştir (Hardin, 2008: 14). *Ginott* modeline göre öğretmenler, öğrenci üzerinde baskıcı davranışlarda bulunmamalı, öğretmen etkili iletişim yoluyla nazik, yardımcı ve saygılı bir biçimde öğrencilere yaklaşmalı, cezadan kaçınmalı ve bunun yerine alternatif yollar aramalıdır (Manning ve Bucher, 2007: 79). Öğretmen öğrenciye değil, doğrudan istenmeyen davranışa yönelmelidir. Bunu yaparken öfkesine hakim olmalıdır. Öğrenciyi doğru anlamaya

çalışmalı, istendik davranışlara uygun övgüler kullanılmalı, ancak öğrencinin kişiliğini asla değerlendirmemelidir (Çelik, 2005: 48). Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Öğretmen, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde kesinlikle “aptal”, “tembel”, “sorumluz” gibi etiketlemeler yapmamalıdır (Pala, 2005: 174).

Daha önce de belirtildiği gibi, disiplinle ilgili son zamanlarda yapılan çalışmaların çoğunda öğretmeni merkeze alan davranışçı yaklaşımların yerini yavaş yavaş öğrenci merkezli insancıl yaklaşımların aldığı görülmektedir. Geleneksel davranışçı yaklaşım öğrencinin davranışını ödül ya da ceza kullanarak önlemeye çalışır, bu da öğrencinin kendi davranışlarını kontrol etme yetisini kazanmasını engeller (Yaşınkaya ve Küçükkaragöz, 2006: 108).

Öğretmenin sınıfta başarılı olabilmesi için iyi planlanmış bir disiplin modeline ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin sadece disiplin modellerini ve bunların dayandığı temel varsayımları anlamaları yetmez, öğretmenler ayrıca kendi değerlerini, inanışlarını ve eğitim felsefelerini de anlayıp bunları disiplin modelleriyle harmanlamaları gerekmektedir (Edwards, 2000: 17).

Bu yaklaşımlardan hangisinin en etkili olduğuna ilişkin kesin bir cevap yoktur. Disiplin problemlerinin türüne, ortama ve koşullara göre farklı disiplin yaklaşımları tercih edilebilir ve bu yaklaşımları uygularken eğitim politikası, yönetim biçimi, kültürel yapı ve ekonomik yapı gibi birçok faktörün dikkate alınması gerekir (Çelik, 2005: 65).

Sınıf İçi Disiplin Sorunları

Sınıflar, farklı ilgi ve yeteneğe sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu, genellikle kalabalık ve meşgul yerlerdir. Bu öğrenciler, belirli amaçları gerçekleştirmek için uzun süreler boyunca bir arada bulunur. Sınıflarda öğretmenin, sık sık tepki vermek zorunda olduğu birçok davranış meydana gelir. Bu davranışlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Bu sebeple, öğretmenlerin olayları iyi derecede gözleme ve yorumlama becerisine sahip olması ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmesi gerekmektedir (Doyle, 1986: 3).

Bir problemi çözebilmemiz için öncelikle, problemin tanımını yapmamız gerekmektedir. Bu nedenle sınıf içerisinde meydana gelen istenmeyen davranışları önlemek ya da gidermek için istenmeyen davranışları tanımlamamız gerekmektedir. İstenmeyen davranışlar, öğretmen algılarına ve yorumlarına göre değişebilmektedir. Fakat öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini ciddi biçimde engelleyen, rahatsız edici olan, karışıklık yaratan her türlü davranış istenmeyen davranış olarak tanımlanabilir (Doyle, 1986: 4, 5; Cipani, 1993: 2; Burden, 1995: 15; Geiger, 2000: 383; Türnüklü ve Galton, 2001: 291).

Bütün öğretmenler, öğretmenlik kariyerleri boyunca en az bir defa disiplin sorunuyla karşılaşır. Aslında birçok öğretmen disiplin sorunlarının meslekteki başlıca sorun olduğunu düşünmektedir. Bu sorunlar öğretmende strese, tükenmişliğe, okul değiştirmelerine ve hatta mesleği bırakmalarına kadar yol açmaktadır (Baron, 1992: 7, 8; Jones ve Jones, 2007: 7). Ayrıca Gordon, (2003: 5) çoğu okulda, öğretmenlerin zamanının büyük bir kısmının, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla uğraşmakla geçtiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin ders esnasında sınıf içinde dolaşması, birbirlerine bağırması ya da kalem, kağıt gibi maddeler atması, öğretmene ya da öğrencilere sözel ya da fiziksel saldırıda bulunması istenmeyen davranışlara örnek olarak gösterilebilir (Cipani, 1993: 2). Yukarıdaki istenmeyen davranışları hemen hemen tüm öğrenciler gösterebilir. İstenmeyen davranışlar, ortamdan soyutlanmadan, diğer öğrenci davranışlarıyla, gerçekleştiği koşullara göre değerlendirilmelidir (Burden, 1995: 16; Turanlı, 2004: 32). Ayrıca yapılan bir davranışın algılanma biçimi öğretmene göre de değişebilir. Örneğin, dersi sessizce dinleyen ve katılım göstermeyen bir grup öğrenciyi, bir öğretmen ilgisiz olarak algılamak, bir diğeri olumlu olarak algılayabilir (Öztürk, 2007: 151).

Eğitmcilerin çoğu istenmeyen davranışların şiddetinin, sürekliliğinin, sıklığının ve önem derecesinin farklı olduğunu bilmektedirler. Ancak bir öğrenci bu istenmeyen davranışları sıklıkla gösterirse, o öğrencide bir uyum sorunu olduğu söylenebilir. Böyle durumlarda uzmanlardan yardım alınması gerekir. Zaman zaman gösterilen istenmeyen davranışlar ise, iyi bir öğretmen tarafından sorun olmadan düzeltilebilir.

İstenmeyen davranış ile ilgili belirlenen sınır, davranışın öğrenci tarafından bilinçli olarak yapılıp yapılmamasıdır. Eğer öğrenci bilinçli olarak dersi engelleme amacındaysa, davranış istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilir (Pala, 2005: 171).

Ancak bilinçlilik, davranışın istenmeyen olarak kabul edilmesinde tek faktör değildir. Korkmaz (2007: 289, 290)'a göre öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır. Bunlar:

1. Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
2. Davranışın öğrencinin kendisini ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
3. Davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
4. Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir.

Yukarıda, olumsuz davranışların etkisi, ortaya çıkardığı sonuçlara göre değerlendirilmiştir. Ayrıca istenmeyen davranışların türü bakımından bazı sınıflandırmalara rastlanmaktadır. Sınıfta sorun davranış olarak ifade edilen davranış türleri şunlardır (Evertson v.d, 2000; Akt. Çelik, 2005: 172):

1. *Sorun olmayan davranışlar*: Bunlar, sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak şekilde sorun oluşturmazlar. Çünkü öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimi etkilemeyen kısa süreli duraksamalardır. Örneğin, derse geçiş sırasında yapılan küçük konuşmalar veya kısa süreli dalgınlıklar.
2. *Küçük sorunlar*: Sınıf işlemlerine ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Etkinliklere zarar verir ancak kısa süreli olduğu için rahatsızlık verici küçük davranışlardır. Derste izin almadan yerinden kalkma, derste bir şeyler yeme, dersle ilgili olmayan bir şeyler yapması gibi.
3. *Önemli fakat etkisi ve alanı sınırlanmış sorunlar*: Öğretim etkinliğini bozan, öğrenmeyi ciddi bir biçimde engelleyen davranışlardır. Ancak tek bir öğrenci ya da az sayıda öğrenci tarafından yapılan davranışlardır. Örneğin, öğrencinin sürekli olarak ders dışı etkinliğe yönelmesi, ev ödevlerini yetersiz yapması, kurallara uymakta başarısızlık göstermesi ve her görevi reddetmesi. Bunlar sınıf kurallarını çiğneme ve dersten kopma anlamı taşıdığı için ciddi sorunlardır.
4. *Artan ve yayılan sorunlar*: Sorunun sürmesi, yayılması ve öğrenme düzenini tehdit etmesidir. Birçok öğrencinin sınıfta dolaşması ya da öğretmenin uyarısına karşın aralarında konuşmaları gibi.

Burden (1995: 24)'ın yapmış olduğu istenmeyen davranışlar sınıflandırması ise şu şekildedir:

Küçük Yaramazlıklar:

- İzin istemeden konuşma
- Oyun oynama ya da arkadaşlarına şaka yapma
- Derste uyuma
- Geç kalma
- Derste bir şeyler yeme
- Yerinden kalkma
- Rahatsız edici sesler çıkartma
- Yersiz samimiyet sergileme (öpme, kucaklama)

İlmlı Problem Davranışlar:

- Dersi bölme
- Sınıftan izinsiz çıkma
- Diğer öğrencilere karşı kaba ve küfürlü konuşma
- Kurallara uymama
- Kopya çekme, yalan söyleme, ödev hırsızlığı
- Kavga etme
- Ders esnasında sigara içme
- Müstehcen konuşma ya da davranma

Ciddi Problem Davranışlar:

- Okulun ya da başkalarının eşyalarına zarar verme
- Hırsızlık
- Başkalarının eşyalarını sahiplenme, satma
- Okuldan kaçma
- Öğretmene karşı sözel ya da fiziksel saldırıda bulunma
- Diğer öğrencilere karşı fiziksel saldırıda bulunma
- Uygun olmayan cinsel davranışlar sergileme
- Uyuşturucu ya da alkol kullanmış olarak derse gelme

Manning ve Bucher (2007: 5) istenmeyen davranışlarla ilgili bazı özellikler belirtmişlerdir:

1. İstenmeyen davranışlar okul, öğretim kademesi ve coğrafi yer ayrımı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin başa çıkması gereken sorunlardandır.
2. İstenmeyen davranışlar benzer olmasına rağmen sıklık ve yoğunluk bakımından farklılık gösterir. Kimi okullarda şiddet olayları görülmez fakat her okulda diğerlerini rahatsız eden ve görevini yapmayan öğrenciler vardır.
3. İstenmeyen davranışlar öğretmenleri ve öğrencileri rahatsız eder, öğretme-öğrenme ortamını olumsuz etkiler ve sonunda akademik başarıya engel olur.

Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Sınıf içerisinde meydana gelen disiplin sorunlarının neredeyse tamamı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarından kaynaklanmaktadır. İstenmeyen davranışlar sadece *kök sorunların* sonucu olarak ortaya çıkmış davranışlardır. Bu davranışların yaşanmasını azami ölçüde önleyerek, eğitim-öğretim için en uygun ortamı yaratmak şarttır.

Nasıl ki kuralların çok iyi uygulandığı trafik sistemlerinde bile kazalar meydana gelebiliyorsa, sınıf yönetiminin çok iyi uygulandığı sınıflarda da istenmeyen davranışlar meydana gelebilmektedir. Bu nedenle istenmeyen davranışların özelliklerini ve nedenlerini iyi anlamamız gerekmektedir (Türnüklü ve Galton 2001: 291).

Aileler, okulların çocuklarıyla yeterince ilgilenmediklerini ya da onlardan çok fazla şey beklediklerini; öğretmenler öğrencilerin her geçen yıl daha da kötüleştiklerini ve okulla ilgilenmediklerini söylemektedir. Yöneticiler ise öğretmenlerin yeterli düzeyde sorumluluk almadıklarını, ailelerin şikayet etmeyi sevdiğini ve çocukların ne yapmak istediklerini bilmediklerini belirtmektedir (Greenlee ve Ogletree, 1993: 4). Aslında istenmeyen davranışların birçok sebebi vardır ve bunlar genellikle karmaşık ve iç içe geçmiş durumdadır. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının başlıca nedenleri arasında okul, öğretmen ve aileler gösterilmektedir. Bir okulda, sınıflar çok kalabalık olabilir, müfredat öğrenciler için uygun olmayabilir, ödevler ilgi çekmeyebilir, öğretmenler sürekli şikayet ediyor olabilir ve espri duygusundan yoksun olabilir, aileler çocukların eğitimine ilgisiz kalabilir ya da çocuklar ailevi problemlerini sınıfa

taşıyabilir. Bu faktörlerin tümü öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine katkıda bulunmaktadır (Baron, 1992: 9).

Bütün eğitimciler bazı davranış problemleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu davranış problemleri okulun yapısına, öğrencinin sınıfına ve öğretmenin özelliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca kırsalda, şehirde veya kenar mahallelerde bulunan okullarda farklı davranış problemleriyle karşılaşmaktadır (Manning ve Bucher, 2007: 5). Öğrencilerde gözlenen istenmeyen davranışların, sınıf yaşantısını oluşturan öğelerle de yakından ilişkisi vardır. Sınıfta özgür ve esnek bir ortamın var olup olmaması, iletişim düzeyi, öğrenme yaşantılarının planlı ve amaçlı biçimde yürütülmesi, zamanın etkili kullanımı, sınıfın fiziksel koşulları, öğrenci niteliği gibi birçok öğe davranışların şekillenmesinde etkili olabilir. Bu nedenle, öğrenci davranışlarında etkili olan değişkenlerin doğru çözümlenmesi gerekmektedir (Girmen v.d., 2006: 237). İlgili literatürde öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler genel olarak şu şekilde belirtilmiştir:

1. Aile

Genellikle öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından öğrencilerin okulda sergiledikleri istenmeyen davranışların sorumlusu olarak aileler gösterilmektedir (Porter, 2007: 3; Edwards, 2000: 1). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %66'sı öğrencilerin istenmeyen davranışları için öğrencilerin ailelerini, %30'u öğrencilerin kendisini ve %4'ü de öğretmenlerin kendisini sorumlu tutmaktadır (Porter, 2007: 17).

Toplumsal sistemin en küçük birimi olan aile, çocuğun davranışlarının biçimlendiği en önemli yerdir. Ailenin kültürel özellikleri, anne-babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, aile üyelerinin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı ve eğitime verdiği önem gibi etmenler çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler (Erden, 2001: 49).

Ailelerin disiplin ve eğitim anlayışlarının farklılaşması, çocuklarının eğitim hayatına olan ilgilerini de şekillendirmektedir. Bazı anne-babalar çocuklarının eğitimiyle çok yakından ilgilirken, bazı anne-babalar çocuğunu okula kaydedip mezun oluncaya kadar okula uğramamaktadır (Çelik, 2005: 27).

Davranış yönetiminde öğretmen ile ailelerin farklı disiplin ve eğitim anlayışlarına sahip olması, önemli bir sorun kaynağı teşkil eder. Bu iki farklı yaşam alanında çocuk, davranışlarında düzensizlikler ve tutarsızlıklar sergileyebilir. Okulla ailenin kültürel farklılığının öğrencide çatışmalara neden olmaması için, öğretmenlerin ev ve okul arasında tutarlılık oluşmasına yönelik çaba göstermesi gerekmektedir (Sadık, 2006: 7). Celep (2008: 87)'e göre, sınıfta öğrenciden tam olarak ne beklendiği, bu beklentilerin onlara nasıl iletildiği, öğrencilerin ne yapacağı ve ailelerin yardım için ne yapmaları beklendiği konusunda aileleri bilgilendirmek, bu tutarlılığı sağlayabilmek açısından son derece önemlidir.

Aile içerisinde güç kullanımına dayalı disiplin, çocuğu temel haklarından mahrum bırakma, fiziksel ceza uygulama, tehdit etme, korkutma, alay etme, sevgi göstermeme, çocuğu önemsememe, kardeşlerinden ya da arkadaşlarından ayırma gibi uygulamaları içermektedir. Çocuktaki istenmeyen davranışın oluşumunda bu uygulamaların etkisi büyük olmaktadır (Sadık, 2006: 7, 8). Aşırı kontrollü anne-baba tutumları da çocukta istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir. Bu tutumların bir kısmı şöyle sıralanabilir: şımartma, aşırı düşkünlük, seyrek olarak hayır deme, sürekli memnun etmeye çalışma, çocukların sorumluluk almalarına fırsat vermeme, aşırı korumacılık (Sarıtaş, 2005: 57). Aile içinde çocuğu önemsememe kadar çocuk üzerinde aşırı kontrol kurmak da çocukta istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir.

Aile içerisindeki kavgalar, tartışmalar ve şiddet çocukları sürekli bir strese sokar. Ölüm ve boşanma gibi sebeplerle aile birliğinin bozulması, çocukların sağlıklı bir şekilde yetişmelerini tehlikeye düşürür. Annenin çalışmak zorunda olması çocuklara yeteri kadar zaman ayırmasına engel olur. Böyle bir ortam içinde yaşayan çocuklar uyumsuzluk göstermektedir ve problemlidir (Halis, 2001: 229, 230). Boşanmış ebeveynlerde çocuk annenin yanında ayrı, babanın yanında ayrı vakit geçirdiği için bir bocalama dönemi yaşamakta, çocuk üzerinde tutarsız davranışlar oluşmakta ve çocuk duygusal boşluğun doldurulması için maddi olarak doyurulmaya çalışılmaktadır. Bu durum çocuğun aidiyet ve barınma duygusunu zedelemektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması da öğrencinin istenmeyen davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir (Burden, 1995: 17; Türnüklü ve Galton 2001: 291). Özellikle kalabalık ve ekonomik geliri düşük ailelerde, çocuklar yeteri kadar beslenememekte, ihtiyaçları tam olarak karşılanamamakta hatta aile gelirine

katkıda bulunsunlar diye çocuklar çalıştırılmaktadır. Bu durum çocuğun sırtına aşırı bir yük bindirip onu okuldan uzaklaştırmaktadır.

Ülkemizde de okul aile işbirliğinin istenilen düzeyde olmadığı eğitimciler ve aileler tarafından kabul edilmektedir. Celep (2008: 87), bunun nedenini; ailelerin okula istenmeyen durumlar söz konusu olduğunda çağrılmaları, ailelerle sadece çocuklarının başarısızlığı ile ilgili iletişim kurulması ve çoğu zaman da iletişimin, okulun bazı eksikliklerini gidermek için aileden mali destek isteme ile sınırlı kalması olarak belirtmektedir.

2. Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Çocuğun sadece çevresinde ilişki kurduğu insanlar değil, televizyon, bilgisayar, sinema, gazete, dergi, v.b. yayınlar da çocuğun davranışlarını etkilemektedir (Akçadağ, 2008: 284). Çocuklar arasındaki şiddetin artmasından çoğu zaman televizyon sorumlu tutulmuştur. Son zamanlarda yarım saatlik bir çizgi film yayınında bile, en az 50 tane şiddet hareketi yayınlandığı saptanmıştır. Çocuk programları gözlemlendiğinde, çoğunda otoriteye karşı olarak sunulan kahramanlar, oldukça cazip ve yüceltici olarak sunulmaktadır. Televizyon ve gençlik ile ilgili yapılan 10 yıllık araştırmaları gözden geçiren bir çalışma, çocukların ergenlik çağına gelene kadar, televizyonda yaklaşık olarak 18.000 şiddet davranışı izlediğini saptamıştır (Curwin ve Mendler, 1999: 5).

Çocuklar okul dışında, zamanlarının önemli bir kısmını da bilgisayar karşısında geçirmektedir. Özellikle CD oyunları çocukları çekmektedir. Uzun süre bu oyunları oynayan çocuklar, öğrenmeye ve sosyal etkileşime yeteri kadar zaman ayıramamaktadır (Çelik, 2005: 29). Bu durum onların sosyal etkileşimini ve iletişimini zayıflatmakta, yaratıcılıklarını geliştirmelerini engellemektedir (Dönmez, 2007: 21).

Çocukların, zamanlarının bir kısmı da internette gezinerek geçmektedir. İnternette gezinen öğrenci, bazen zararlı bilgi sitelerine de girebilmektedir. Bunlar ahlaki açıdan kötü ya da şiddete teşvik eden siteler olabilmektedir (Çelik, 2005: 29).

Fields ve Fields (2006: 331) çocuklar, medya ve şiddetle ilgili olarak şunları belirtmişlerdir:

1. Uzun süre televizyon izleyen çocukların hayal güçleri zayıf olmaktadır. Bu çocuklarda dikkat eksikliği, düşük akademik performans, endişe, saygısızlık ve

şiddetin etkilerine duyarsızlaşma görülebilmektedir. Bu çocuklar ileriki yaşamlarında saldırgan olabilmektedirler.

2. Şiddet içerikli bilgisayar oyunları, çocuğun saldırgan davranışlarının artmasında doğrudan etkilidir.
3. Şiddet içerikli filmlerin (Örümcek Adam, Yıldız Savaşları v.b.) kendisi çocuklar için uygun olmamakla birlikte, bu filmler, ailelere şiddetle ilişkili oyuncaklar satın aldırılmaktadır. Bu, çocuğu şiddet içerikli oyunlar oynamaya teşvik etmektedir.

3. Okul

Sınıfın en yakın dış çevresi okuldur. Okulun fiziksel özellikleri, durumu, öğrenci sayısı, kuralları, yönetim yapısı, sosyo-ekonomik durumu, öğretmenin sınıfta kalış süresi gibi birçok değişken sınıf içine yansiyarak öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkiler. Okul, öğrenciler için uygun ve çekici olmalıdır. Temiz, bakımlı, iyi donanımlı okullar, yalnız morali değil davranışı da etkiler (Başar, 2006: 19).

Gottfredson (1986) öğrencilerde disiplin davranışları oluşturan okulların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (Akt. Greenlee ve Ogletree, 1993: 8):

1. Kuralların açık, adil olmadığı ve kesinkes uygulanmadığı okullar.
2. Disiplinsiz davranışlara tepki olarak notları düşürme yoluyla, öğrenci davranışına karşı belirsiz tepkiler veren okullar.
3. Öğretmenlerin ve idarecilerin kuralların ne olduğu ya da öğrenci disiplinsizliklerine tepkiler konusunda aynı fikirde olmadığı okullar.
4. Disiplinsizlikleri görmezden gelen okullar.
5. Öğrencilerin kurallara inanmadığı okullar.
6. Büyük okullar.
7. Öğretim için yeterli kaynakların bulunmadığı okullar.
8. Sağlıksız öğretmen-yönetim işbirliği ya da etkisiz yönetimleri olan okullar.
9. Öğretmenlerin ceza amaçlı davranışlar göstermeye eğilimli olduğu okullar.

Okul iklimi öğrenci davranışlarını önemli ölçüde etkiler. İlgi ve gereksinimlerin dikkate alınmadığı otoriter bir yönetin anlayışı ile yönetilen okulda, olumlu bir iklimin

oluşması imkansızdır. Olumsuz iklime sahip okullarda öğrenciler, mutsuz olur ve korkarlar (Halis, 2001: 232). Öğrencilerin aidiyet duygusuyla bağlandıkları ve sürekli destek gördüğü okullarda, öğrenci davranışları daha olumlu olur (Jones ve Jones, 2007: 30). Yiğit (2007: 43)'e göre insanların birbirine sevgi ve saygı gösterdiği, ortak amaçlar çerçevesinde görev ve sorumluluk duygusuna sahip, işbirliğinin güçlü olduğu okullarda davranışlarla ilgili sorunlar daha az meydana gelmektedir.

Okuldaki öğrenci sayısının artması demek öğrenciden kaynaklanan sorunların da artması demektir. Araştırmalara göre küçük okullarda kişilerarası ilişkiler, öğrenci-öğretmen etkileşimi, program ve öğretim uygulamaları daha iyi yürütülmektedir (Erdoğan, 2003: 31; Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007: 445).

Okul yöneticilerinin birçoğu, disiplin olaylarının yaşanmasında, okulun fiziksel özelliklerinin etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Okulların oyun alanlarının, kantininin yetersiz oluşu, birçoğunda spor salonlarının, resim atölyelerinin bulunmayışı, öğrencilerin enerjilerini boşaltabilecek etkinliklerin düzenlenmeyişi disiplin problemlerinin yaşanmasında etkili olmaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 431).

Okullar çoğu zaman kendi disiplin sorunlarını, kendi yapısal, sosyal ve eğitsel uygulamalarından dolayı yaratır. Öğrencinin, öğretmenin ve diğer personelin okul disiplinine uyarlanması başarılı bir şekilde gerçekleşirse, disiplin sorunlarının görülme sıklığı azalır. Okuldaki disipline, tüm tarafların inanması ve disiplini kabullenmeleri gerekir. Etkili disiplin için sorumluluk almak esastır (Cemaloğlu, 2007: 20).

4. Sınıfın Yapısı ve Ortamı

Çoğu zaman göz ardı edilen fakat sınıf içi disiplin olaylarında temel belirleyici olan bir başka unsur da sınıfın fiziksel yapısıdır (Doyle, 1986: 5). Öğrenci yoğunluğu, sıraların düzeni, binanın tasarımı, sınıftaki araç-gereçlerin düzeni, ısı, ışık, gürültü, temizlik gibi sınıfın fiziksel yapısını oluşturan değişkenler, öğrencinin istenmeyen davranışlar gösterme olasılığını ve öğretmenin bu davranışları önleme ve durdurma becerilerini etkiler (Yalçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006: 108; Akar, 2007: 97; Özerbaş, 2007: 71).

Potansiyel birçok disiplin problemi, sıraların ve öğretim araçlarının uygun şekilde düzenlenmesiyle engellenebilir (Baron, 1992: 11). Sınıf içerisinde sıraların düzeni; öğrencinin bulunduğu yerden öğretmeni, öğrenme materyallerini, tahtayı ve etkin olan diğer öğrencileri rahat görmesini sağlamalıdır. Öğrenci sınıf faaliyetlerine etkin bir şekilde katılamazsa, öğrenme dışı faaliyetlerle ilgilenmeye başlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen de öğrencinin davranışlarını izleme ve onu etkin bir şekilde derse katma konusunda yetersiz kalacaktır (Öztürk, 2007: 156). Ayrıca öğretmen masasının ve öğrenci sıralarının, sınıf içinde rahat dolaşıma izin verecek şekilde düzenlenmesi hem öğrenci, hem de öğretmen açısından yararlı olacaktır (Baron, 1992: 11).

Sınıftaki ısı, ışık ve nemin de kabul edilebilir bir ölçüde olması tercih edilir. Örneğin, ısının 19-21 derece olması, öğrenciyi fiziksel ve psikolojik açıdan olumlu etkiler. Aksi durumda öğrenci rahatsız olur ve sınıf yönetiminde zorluklar yaşanabilir (Ada ve Çetin, 2002: 107).

Ayrıca bir sınıfta öğrenci sayısı ne kadar az olursa eğitimin niteliği ve hedeflere ulaşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi o kadar kolay olur. Bunların yanında disiplin sorunları da bir o kadar az olacaktır. Çünkü öğrencilerin takip ve kontrolleri daha rahat yapılabilecek ve onlarla yakından ilgilenme imkanı artacaktır (Uludağ ve Odacı, 2002). Grubun büyüklüğü arttıkça üyelerin etkinliği ve katılımı azalacaktır. Büyük gruplarda bireyler, yapılan tartışmalardan daha az doyum sağlar. Öte yandan küçük gruplarda da gruba olan bağlılık, üyelerin doyumu ve benlik saygıları daha yüksek olur, üyeler yaptıkları işi daha anlamlı bulurlar ve daha az devamsızlık yaparlar (Erdoğan, 2003; 31).

Sınıfın sosyal ortamı da öğrenci davranışları açısından önemlidir. Sınıfta bulunan öğrenciler, toplumun değişik kesimlerinden gelmiş, değişik sosyo-ekonomik ortamlarda yer almış, değişik eğitim süreçlerinden geçmiş olabilirler. Öğrenciler bu farklılıklarını sınıf içerisine taşırlar, böylece sınıfta yeni bir sosyalleşme süreci oluşur (Akar, 2007: 97). Çocuk okula başladığında okul, çocuğun evde kazanmış olduğu olumlu deneyimlerden yararlanmalıdır. Ev, eğitim sistemi için önemlidir ancak evden okula getirilen olumsuz deneyimlere okulun nasıl tavır takınacağı rastlantılara bırakılmamalıdır. Okullar yalnızca temel becerilerin aktarılmasında ve çocukların akademik ve entelektüel yeteneklerini geliştirmede rol oynamamalıdır. Okullar aynı zamanda çocukların kişisel gelişimine ve genel olarak davranışlarına katkıda

bulunmalıdır (Özdemir, 2007b: 196). Etkili bir eğitim çevresi, öğrencilerin kendilerini olumlu hissedecekleri, yaşlıları ile birlikte kendilerini bir grup olarak duyumsadıkları bir iklimi; öğrencilerin gereksinimlerinin karşılandığı, öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışacakları bir yapı ve süreci; sınıfta, akademik beklentiler ve duygusal-sosyal beklentileri karşılayacak bir grubun oluşumu için gerekli bir ortam yaratmayı zorunlu kılar (Savage, 1999: 63; Demirbolat, 2000: 37).

Sınıfta düzenin sağlanması için, öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışları bilmeleri gerekir. Öğrenciler kendilerinden beklenen davranışları zaman içinde ödül ve ceza yolları ile öğrenebilirler. Ancak bu yaklaşım hem uzun zaman alır, hem de sınıfta hoş olmayan durumlar ortaya çıkarabilir. Bu nedenle öğrencilere, okula başladıkları zaman kendilerinden ne tür davranışlar beklediğinin duyurulması gerekir. Öğrenciden beklenen davranışlar en iyi kurallar yoluyla belirtilir (İpşir, 2002). Kurallar davranışa yönelik genel beklentiler ya da standartlardır (Jones ve Jones, 2007: 197). Sınıfta kuralların oluşturulması düzen, akademik etkililik, zamanın verimli kullanımı ve güvenlik açısından büyük öneme sahiptir. İyi bir sınıf yönetiminde, kurallar ve yönergeler dikkatlice hazırlanmalıdır. Bu sebeple kurallar oluşturulurken bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Aksoy, 2007: 16):

1. Kuralların oluşturulması sürecine öğrenci katılımı sağlanmalı. Öğrenciler ortak kuralları daha kolay benimserler.
2. Kurallar basit, açık ve anlaşılır olmalıdır.
3. Kural sayısı çok fazla olmamalıdır.
4. Kurallar öğrencilerin görebileceği bir yere asılmalıdır.
5. Kurallar öğrencilere öğretilmelidir.
6. Kuralların etkililiği için tutarlı bir şekilde uygulanıp izlenmesi gerekir.
7. Kuralların etkililiğini arttırmak için okul yönetiminden ve ailelerden destek alınmalıdır.

Kabul edilebilir davranış için sınıf rutinleri ve kuralları, bir disiplin planı için gerekli bileşenlerdir. Çünkü öğrenciler, kendilerinden ne beklediğini bilmek zorundadırlar. Bir disiplin planında, sistem haline getirilmesi gereken rutinler ve kurallara önemli ölçüde dikkat edilmelidir. Listenin uzun olması gerekmez. Sadece

olumlu bir öğrenme ortamının teşvik edilmesine yardımcı olacak öğeler ile sınırlı kalmalıdır (Baron, 1992: 10).

5. Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri

Okulda öğrencilere istendik eğitsel davranışlar kazandırmaya yönelik tüm etkinlikler eğitim programları dikkate alınarak düzenlenir (Saritaş, 2005: 71). Programlama belli amaçlara göre bir seçme, ayıklama, sınıflama, uygulama ve değerlendirme işlemidir. Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmektedir. Ülkemizin yaşam, çevre ve kültürel özellikleri çeşitlilik arz etmektedir. Ayrıca okullarımızın olanakları, çevrenin beklentileri, öğrenci düzeyleri gibi farklılıklar da mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenler programın temel ölçütlerini dikkate alarak değişiklikleri ve gerekli düzenlemeleri yapmakla yetkilidirler (Akçadağ, 2008: 276). Ancak öğretmenin programı kolayca uygulayabilmesi için öğretim programında şu özelliklerin bulunması gerekir (Ekici, 2007: 72, 73):

1. İşlevsel olmalıdır
2. Esnek olmalıdır
3. Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır
4. Uygulanabilir olmalıdır
5. Amaçlara yönelik olmalıdır
6. Ekonomik olmalıdır
7. Günün koşullarına uygun olmalıdır
8. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır

Yukarıda belirtilen özellikleri taşımayan programlar öğrencilere istenilen davranışları kazandıramaz. Programlar, ortalama öğrencilere göre hazırlandığı için uçlarda yer alan öğrenciler ders dışına itilebilir. Bu öğrenciler dersle ilgilenmedikleri için istenmeyen davranışlar sergileyebilirler (Saritaş, 2005: 71). Bazı okul yöneticileri, programların öğrenci düzeylerinin üstünde olduğu, öğrencinin gereksinim duyduğu kimi konuları kapsamadığı, eğitim bilimi alanındaki ve diğer alanlardaki gelişmelere göre güncelleştirilmediği için öğrencinin derse katılımını etkilediğini ve böylece istenmeyen davranışlara yol açtığını belirtmektedirler (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 430).

Öğrenciler genellikle kendi gereksinim ve beklentilerine uygun olmayan, eğitsel amaçlarına ulaşmalarında önemli olduğuna inanmadıkları, öğrenme güçlükleri çektikleri ve üstüne öğretmenlerin eleştirileriyle karşılaştıkları ve hiç takdir edilmedikleri derslerde sıkılırlar ve istenmeyen davranışlar sergilerler (Kauffman v.d, 2006: 15).

Sıkıcılığı, öğrenciden istenen ile hayatta uyguladıklarımız arasındaki kopukluk olarak değerlendirmek mümkündür (Okutan, 2005: 1). Sınıfta sıkılan, kendisine sunulan öğretim materyallerinden hoşlanmayan öğrenci, doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelir. Örneğin arkadaşıyla konuşur, roman okur, dışarıyı seyrederek vb. Bu nedenle öğretim etkinliklerini öğrenciler için çekici duruma getirmek, onların öğrenme işine aktif olarak katılmalarını sağlamak gerekir. Ayrıca, öğrencinin edilgen olduğu, öğretmen-merkezli öğretim ortamları da öğrencinin sıkılmasına neden olabilir (İpşir, 2002). Eğer öğretmen öğrenciyi küçük düşürürse, ona güvenmezse, haksız davranırsa, eleştirel bir şekilde değerlendirirse öğrenci beden eğitimi, resim gibi derslerde bile sıkılıp öğrenmeye direnç gösterebilir (Gordon, 2003: 5). İyi bir yönetici olan öğretmenin sıkıcı olmadığı; öğrenci merkezli eğitim yaparak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, onların derse aktif katılımlarını sağladığı bilinmektedir (Okutan, 2005: 1).

Programda ifade edilen amaçların gerçekleşmesi, kullanılan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Öğrencilerin dersten kopmalarını, istenmeyen davranışlara başvurmalarını önlemek için öğretmen, öğretim yöntemleri konusunda birtakım önlemler almalıdır (Sarıtaş, 2005: 71, 72). Öğrencilerin farklı öğrenme biçim ve tercihlerinin oluşunu düşünürsek, daha çok öğrenciye hitap edebilmek için sınıflarda farklı etkinlikler düzenlenmeli ve uygun öğretim teknolojilerinden yararlanılmalıdır (Turanlı, 2004: 36). Öğrenci katılımına ağırlık veren yöntemler, eğer sınıf etkinlikleri yapılmış, uygun program hazırlanmış, öğrenci-öğretmen istekliliği sağlanmışsa, sınıf düzeninin karmaşık görüntüsüne rağmen, daha az istenmeyen davranışa götürür. Amaç yönündeki her gayret istenilen davranıştır, öğrencinin sessizce oturması değil (Halis, 2001: 246). Öğretmen ders sürecinin her anını ayrıntılı olarak titizlikle belirlemişse, plan dışı gelişimleri anında buluşlarla-eylemlerle plana uyarlayabilecek deneyimde ve hazırlıktaysa, öğrencinin istenmeyen davranışta bulunmasına fırsat bırakmayacaktır. (Başar, 2006: 138).

Öğrenciler okulu sevmezlerse, okulun akademik başarısı düşükse, okuldan mezun olduktan sonra elde edilecek olan kazanımları az ise, istenmeyen davranışların görülme sıklığı artar. Bu nedenle okullar, akademik başarıyı arttırmaya çalışmalıdır. Aynı zamanda da öğrencilere istenmeyen davranışları sergilediklerinde karşılaştıkları durumlar anlatılmalıdır. Yaptırımlar, açık bir dille ifade edilmelidir. Eğer öğrenciler, okulu eğlenceli, sevimli ve ilginç bulurlarsa, disiplin sorunları azaltılabilir (Cemaloğlu, 2007: 14).

6. Öğretmen

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekte edindiği deneyimler, kültürü ve sağlığı gibi etmenler sınıf yönetimini etkileyebilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayışı, öğrencilerden beklentileri de sınıf yönetiminde etkilidir (Erdoğan, 2003: 29). Öğretmenin nitelikleri, sınıfta sergilediği davranışları, öğrencileri çok yönlü ve yakından etkiler. Genellikle olumlu etkilemenin yanında, birçok nedenden ötürü öğretmen, öğrencinin istenmeyen davranışlarının kaynağı da olabilir. Bunu isteyerek değil, kişisel, mesleki ve ortamlara ilişkin eksikliklerden ötürü yaparlar (Sarıtış, 2005: 73, 74). Birçok öğretmen öğrencilerin düşük akademik başarıları ya da davranış bozuklukları konusunda kaygı duyduğunu dile getirmektedir fakat çok az öğretmen bu konuları kendi profesyonel davranışlarıyla ya da kendilerinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğiyle ilişkilendirir.

Yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok zayıf yetiştikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır. Bunun en belirgin kanıtlarından birisi, öğretmen adaylarının, eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüntü sergiledikleri fakat mesleğe başladıktan sonra katı, baskıcı bir tutum almalarıdır (Celep, 2008: 13). Öğretmen yetiştirmeadaki eksiklikler ile öğretmenlerin ekonomik yetersizlikleri, öğretmenden beklenen rollerin gerçekleşmesini etkileyebilmektedir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001: 432). Edwards (2000: 9-10)'a göre bir öğretmen:

1. Yanlış anlaşılmış öğrenme koşulları ve öğrenciler için anlamlı olmayan bilgileri öğretmek için öğrencileri zorladığında,

2. Öğrencileri bağımsız düşünce örüntüleri geliştirmeye yöneltmede yetersiz kaldığında,
3. Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurduğunda ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kaldığında,
4. Yanlış davranışı öne çıkaran disiplin süreçlerini kullandığında,
5. Rekabetçi bir not sistemi kurarak çoğunluğun başarısını engellediğinde, disiplin sorunlarına ortam hazırlamış olur.

Burden (1995: 19) ise sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan öğretmen davranışlarını şöyle sıralamıştır; devamlı olumsuz ve otoriter olma, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu cezalar verme, öğrencileri suçlama, net bir öğretim hedefi olmama, öğrenilmiş konuyu defalarca tekrarlama, ders esnasında çok fazla duraklama, tek bir öğrenciyle çok fazla ilgilenme ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almama.

Ataman (2000: 218-219) ve Ada (2007: 320) da sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olan öğretmen davranışlarına ek olarak şunları belirtmiştir: Olumlu davranışta bulunan öğrencileri ödüllendirmeme, öğrenci yeteneklerine uygun istek ya da beklenti içinde olmama, istenilen davranışlar için model olmama ve olumsuz davranışları genellikle ceza ile kontrol etme.

Aksi, huysuz, alaycı, saldırgan, adaletsiz, kibirli, insafsız olan öğretmenin öğrencilerinin, istenmeyen davranışlar gösterme oranı yüksektir. Sınıfta olumlu iklim yaratan, mutlu, neşeli, iyi huylu öğretmenin öğrencileri ise olumludur (Özdemir, 2007a: 231). Ayrıca öğretmenin kişiliği, deneyimleri, çocuklara karşı tutumu, sınıf yönetimi konusunda aldığı eğitimin kalitesi sınıf içinde olumlu ortam yaratma becerisini etkilemektedir (Jones ve Jones, 2007: 31).

Öğrenciler, günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirdikleri için öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve değiştirilmesinde, okulun ve öğretmenlerin etkisi çok fazladır. Bu nedenle, öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin programlar gözden geçirilerek güncelleştirilmelidir ve hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin nitelikleri sürekli geliştirilmelidir.

7. Öğrenci

Öğrencinin bazı özellikleri, okulda disipline neden olan davranışların kaynağı olabilir. Öğrenci sınıfa gelirken kişilik özellikleri ve bulunduğu çevrenin özellikleri ile beraber gelir. Zayıf özgüven, yetersiz bilgi, öğrenme seviyesinin yetersizliği, fiziksel ve zihinsel engel gibi özelliklere sahip öğrenciler bir biçimde okul için sorun teşkil ederler.

Öğrencilerin kendi içinde gelişen disiplin sorunlarının en yaygın nedeni, kendileriyle ilgili geliştirdikleri tutumdur. Öğrenciler kendilerini sevgisiz ya da yetersiz gördüklerinde, bu hislere uygun hareket edeceklerdir. Bazı öğrencilerde gelişim özelliklerinden kaynaklanan dikkat çekme ve karşı gelme isteği olabilir (Tertemiz, 2000: 55). Kabul edilemez davranışlarla dikkat çekmeye çalışan öğrenci, bazen öğretmene karşı çıkar ve derslere karşı sorumsuz bir tutum sergiler. Böyle bir öğrenci izinsiz konuşur, çevresindekilere saygısız davranır ve zarar verir. Dönemin kendine özgü sorunlarını bilmeyen öğretmen, tepkilerinde yanlış karar verebilir. Sert tutum, öğrenciyi incitirken, sorunu göz ardı etmek de öğretmenin otoritesini sarsabilir (Turanlı, 2004: 35).

Fark edilme, değer kazanma öğrenci ihtiyaçlarının en önde gelenlerindedir. Dikkat çekme amacıyla yapılan istenmeyen davranışlar, genellikle ilkökul çağında gözlenmekle birlikte, sevgi ve ilgi görme ihtiyacı olan her yaştaki öğrencide gözlenebilir. Bu tip öğrenciler öğretmenin ya da arkadaşlarının dikkatini çekmek için istenmeyen davranışlarda bulunabilirler (İpşir, 2002). Ayrıca öğrencilerin mahremiyet, güç arayışı, mülkiyet hakkı, başarı ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, sevilme ve kabul edilme gibi konularda da ihtiyaçları karşılanmadığı zaman, istenmeyen davranışlara başvurabilirler (Fields ve Fields, 2006: 243-254). Ataman (2000: 219)'a göre, eğer öğrenci:

1. Öğretmenine aşırı bir şekilde bağımlıysa,
2. Dikkatini yöneltmede ve yoğunlaştırmada güçlük çekiyorsa,
3. Başarısız olduğunda kolaylıkla mutsuz oluyorsa,
4. Çalışmalarında savruk ve dağınıksa,
5. Okula, arkadaşlarına ve öğretmenine karşı olumsuz ise,
6. Kişisel öz bakım ve temizlik alışkanlıklarını yeteri kadar geliştirememişse,
7. İçine kapanık ve az konuşan biriye,

8. Kendisini okul öğrenmelerine karşı güdüleyemiyorsa, büyük ihtimalle istenmeyen davranışlar sergileyecektir.

Öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklanan, istenmeyen davranışlar da vardır. Bu genelde ilköğretimin ikinci kademesinde daha fazla görülmektedir. Bu dönemde öğrenciler, duygusal yönden karmaşık, alıngan, dengesiz ve gergin olurlar. Dengesiz duygular, farklı kişilere farklı biçimlerde yansıtılır. Bu yansıtma hayranlık, bağıllık biçiminde olabileceği gibi, öfke, isyan, şiddet biçiminde de olabilir (Sarıtaş, 2005: 70). Farklı yaş gruplarından öğrenciler, gelişim evrelerinin farklı dönemlerinde oldukları için, aynı istenmeyen davranışları sergilemeleri beklenmez. Fakat aynı sınıfta olup, farklı gelişim özellikleri gösteren öğrenciler olabilir. Bu, gelişimin farklı hızlarda olabilmesinden kaynaklanmaktadır. Aynı yaşta iki çocuğun biri daha olgun, diğeri ise daha saldırgan bir tutum sergileyebilir (Manning ve Bucher, 2007: 10). Gelişim dönemlerinin özelliklerini ve çocuklarda oluşturduğu davranışları bilmek, istenmeyen davranışları önlemede öğretmenlere yardımcı olacaktır.

Öğrencileri istenmeyen davranışlara yönelten bir başka şey korkudur. Okulda birçok şey (yöneticiler, öğretmen, sınav, sınıfta ayağa kalkma ve konuşma) öğrenciler için korku kaynağıdır. Sınav korkusu, öğrencilerde çok ciddi sorunlara (kaygı, öfke, ani tepkiler, uykusuzluk, baş ağrısı, gerilim, okuldan kaçma, intihar) yol açabilmesi nedeniyle okulda son derece ciddi disiplin sorunlarına yol açar (Sarıtaş, 2005: 70). Kendine güveni zayıf olan ve kendi yeterliğini düşük algılayan bireyler, sorumluluk yüklenmekten korkar, kendini sınıf içerisinde önemli bir birey olarak algılamaz. Başarısız olmaktan ve alay edilmekten korktuğu için faaliyetlere katılmaktan kaçar. Bazı öğrenciler ise aksine, aşırı aktif, kendini lider olarak gören ve sınıfı kendi hâkimiyeti altına almaya çalışan bir kişilik göstermektedir. Bunlar, sınıf faaliyetlerinde kendini merkeze koyma ve kendi görüşlerinin etkin olmasını arzulama eğilimindedirler (Öztürk, 2007, 158).

Kronik davranış problemleri olan öğrenciler genellikle kendilerinin okulda başarılı olamayacağına inanan öğrencilerdir. Bu inanca sahip öğrenciler, genellikle bir şeyi denemeden vazgeçerler. Okul başarısı ile kendilerini kabul ettirebileceklerine ve ilgi görebileceklerine inanmazlar. Kendilerini kaybeden olarak gördükleri için kendilerini kabul ettirebilecekleri konusunda umutsuzdurlar. Deneyip başarısız olmaksızın hiçbir şey yapmanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkaran biri olarak görünmenin

daha iyi olacağını düşünürler. Verdikleri bu benlik mesajları, benlik kavramı sorunu bir diğer ifade ile öğrenci onuru ile ilgilidir. Öğrenci, onuruna saldırıldığında kendini korumak için her yola başvurabilir (Curwin ve Mendler, 1999: 10).

Ayrıca sınıflarda farklı özellik ve ihtiyaçta olan öğrenciler de bulunabilir. Bunlar: dikkat eksikliği ve hiperaktif olan, özel öğrenme güçlüğü çeken, görme özürü, işitme özürü, bedensel özürü, üstün nitelikli öğrenciler olabilir. Bu tip sınıflarda öğretmenin ne tür eğitim çalışmaları yapacağını, konuyla ilgili uzmanlardan nasıl yararlanacağını bilmesi gerekir. Böylece normal öğrencilerin, sorunlu öğrencilerin durumundan daha az etkilenmeleri sağlanmış olur (Dağlı, 2008: 305).

İnsanların davranışlarının temelinde ihtiyaçlar vardır. Bu durum öğrencilerin istenmeyen davranışlar için de geçerlidir. Eğer öğrenci istenmeyen davranışlar sergiliyorsa, bu durum, karşılanamamış ihtiyaçlarının yan etkisi olarak ortaya çıkmış olabilir. Erden (2001: 51)'e göre öğrenciler, buldukları çevre kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olduğu durumlarda daha etkili öğrenebilirler. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri düzenlerken öğrenci ihtiyaçlarını mümkün olduğunca göz önünde bulundurmalı ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almazsa, onların olumsuz davranışlar göstermesine yol açar. Olumlu sınıf ortamı düzenlenir, öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa, olumsuz öğrenci davranışları azalır, davranışlar okulun amacına uygun olur.

İstenmeyen davranışın *neden* meydana geldiği üzerinde durulmadıkça, hiçbir disiplin yaklaşımı etkili bir sonuç vermez. Eğer öğretmen istenmeyen davranışın nedenine odaklanmadan sadece davranışın kendisine müdahale ederse, o davranış büyük bir olasılıkla tekrar eder (Fields ve Fields, 2006: 17). Yalçınkaya ve Küçükkaragöz (2006: 106) bu durumu, “hastaya tanı koymadan reçete yazmaya” benzetmektedirler. Bir sorunun kaynağı bulunmadan o sorunu çözmemiz mümkün görünmemektedir.

Disiplin Sorunlarını Önleme ve Giderme Yolları

İstenmeyen öğrenci davranışları sınıf içerisinde öğrenmeyi engelleyici ve olumlu ortamı bozucu etkiye sahiptir. Bu nedenle istenmeyen davranışların ortaya çıkmadan önlenmesi, bu sağlanamamışsa gerçekleşikten sonra giderilmesi gerekmektedir.

Çağdaş sınıf yönetiminde en fazla dikkate alınan özellikler problemin ortaya çıkmadan belirlenmesi ve önleyici tedbirlerin alınmasıdır. Problemlerli davranışların hepsi önlenemese dahi en azından gerçekleşme sayısını ve yayılmasını minimum düzeyde tutma çabası içinde olmak gerekmektedir (Öztürk, 2007: 168).

Birçok kaynakta öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranış yönetim stratejileri; (a) istenmeyen davranış öncesi önlemler, (b) istenmeyen davranış ortaya çıktıktan sonra kullanılacak teknikler şeklinde iki başlık altında toplanmaktadır.

Önleyici (engelleme) yöntemler, öğretmenlerin istenmeyen veya sınıf düzenini bozucu davranışlar meydana gelmeden önce aldıkları önlemlerdir. Öğrencilerin sınıf etkinlikleri ile ilgilenmelerini sağlamak için öğretmenlerin yaptığı her hareket, istenmeyen davranış önleyici tedbir olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin yapıcı bir etkinlikle uğraşmaları, uygunsuz davranışlarda bulunma ihtimallerini azaltacaktır (Tertemiz, 2000: 56). Burden (1995: 283) sınıf ortamında öğrencilerin derse ilgisinin kaybolabileceğini ve istenmeyen davranışlar gösterebileceğini belirtmektedir. Ancak bunun gerçekleşmesine fırsat vermeden, öğretmenin sınıf ortamındaki dikkat dağıtıcı nesnelere kaldırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi ve uygun davranışlar için ipucu vermesini böylelikle öğrencilerin dikkatinin ve motivasyonunun yeniden sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Kounin (1970) yapmış olduğu çalışmalarda sınıf ortamında öğretmenlerin davranış yönetimine vurgu yaparak, başarılı sınıflarda çok az miktarda istenmeyen davranış ve öğrenme etkinliklerine yüksek katılım olduğunu belirtip, başarılı öğretmenlere ait, genel olarak, dört özellik üzerinde durmuştur (Akt. Türnüklü, 2000a: 143):

- Öğretmenin öğrencilerin davranışlarına ilişkin bilgiye sahip olduğunu, arkası öğrencilere dönük olsa bile sınıfta olanlardan haberdar olduğunu göstermesi gerekir.
- Öğretmen, dersin akışını bozmadan öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkabilmelidir.
- Öğretmen, etkinlikler arasındaki geçişi akıcı bir şekilde yapmalıdır. Böylece iki etkinlik arasında kargaşa çıkması önlenmiş olur.
- Öğretmen, öğrencileri derse katmayı başarabilmeli, dikkatleri öğrenme etkinlikleri üzerinde toplayarak öğrencileri öğrenmeye hazır tutabilmeli.

Bursalıoğlu (2005: 49), öğretmen öğrenciyi ne kadar iyi tanır ve anlarsa, onun problemlerini çözmesinde o kadar yardımcı olup okula uyumunu kolaylaştıracadığını ve istenmeyen davranış gösterme ihtimalini azaltacadığını, bu konuda aşağıdaki noktaların dikkatle izlenmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Öğrencinin öğrenme ve uyum yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan biyolojik gelişimi.
2. Sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler ve bunların verdiği ipuçları.
3. Öğrencinin uyum durumunu incelemekte yararlı olacak çeşitli eleştiriler.
4. Her öğrencinin zihinsel yetenekleri, ilgileri, gereksemeleri, davranışları ve başarısı konusunda ayrıntılı bilgiler.
5. Öğrencinin aile durumunun incelenmesi ve bilinmesi.

Curwin ve Mendler (1999: 13-16)'ın etkili sınıf disiplini için sundukları önerilerden bazıları şu şekildedir:

- Öğrencilerden ne istediğinizi açıkça belirtin.
- Öğrencilerin yeteneklerine uygun öğretim gerçekteştirin.
- Öğrencilerin düşünce ve duygularını dinleyin.
- Espri yeteneğinizi kullanın.
- Farklı öğrenme seçenekleri sunun.
- Önceden belirlenmiş kuralların ihlalinde bahane kabul etmeyin.
- Başa çıkamadığınız sorunları yasallaştırın (Ör. Sınıfta kağıttan uçak yapıp uçuran öğrenciler için, uçak yarışması düzenleyin).
- Kendi sorumluluklarınızın farkında olun ve öğrencilerin sorumluluk almalarına izin verin.
- Her öğrenciye ulaşamayacadığınızı kabul edin.

Öğretmen, dersini iyi planlamış ve etkili bir şekilde yürütürse, sınıf içinde oluşacak karmaşaları önleyebilir, zamanı daha etkili kullanabilir ve kendinden emin olur (Turanlı, 2004: 36). Ayrıca öğrenci, göstermesi istenilen davranışlar konusunda, öğretmenin tutarlı olduğunu bilirse, öğretmenin iyi disiplin sağlama şansı daha fazla olur. Öğrencilerin ders esnasında "konuşma" ve "gezinme" davranışlarına bazen aldırılmıyorsa, öğretmenin tutarsızlığı ön plana çıkar. Dikkatli bir öğretmen, yardıma

ihtiyacı olan öğrencileri fark edip onlara yardım eder ve onları yönlendirerek istenmeyen durumların ortaya çıkmasını engeller. Öğretmen, öğrencileri kontrol ederken, aynı zamanda onların ne derece ilerlediklerini de öğrenir (Tertemiz, 2000: 56, 57). Sınıfta uyulması gereken kurallar oluşturmak da önleyici disiplinin gerekli bir ögesidir. Öğrenciler sınıf içerisinde hangi davranışın kabul edilebilir hangi davranışın kabul edilemez olduğunu bilmek isterler. Kurallar özellikle öğrencilerin görüşleri alınarak oluşturulmalıdır. Ortak belirlenen kuralları, öğrenci sahiplenerek uygulamaya çalışır (Edwards, 2000: 286). Etkili öğretmenler, okulun ilk gününde kuralları oluşturur ve bu kuralların ilk haftalarda da öğrenilmesini sağlar (Wong ve Wong, 1998: 141).

Erdoğan (2003: 97-102)'a göre olumsuz davranışların meydana gelmesini önleyebilmek için aşağıdaki uygulamalara başvurulabilir:

1. Öğretmenin neşeli, doyumlu ve kendine güvenli olması gerekir. Bu, aynı zamanda öğrenciyi kendini derse verme konusunda motive eder.
2. Sınıf yöneticisi, işleyeceği konuya hâkim olmalı ve öğretim ilke ve tekniklerine uymalıdır.
3. Sınıfın aşırı katı veya çok dağınık bir yapıda olması öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesine yol açabilir. Bu yüzden sınıf ne çok düzensiz ne de aşırı düzenli olmalıdır.
4. Başarısı düşük öğrenciler olumsuz davranışlara daha çabuk yönelirler. Bu yüzden öğretmen, bu öğrencilerin de başarıyı tatmalarını sağlamalı ve onları güdülemelidir.
5. Sınıf içinde “Yerine geç!”, “Konuşma!” gibi aşağılayıcı ve emredici bir dil yerine olumlu bir dil kullanılmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin kendine ve bu üslubu kullanan kişiye karşı saygısı azalacaktır.
6. Olumsuz davranışları azaltmak için istenen davranışların başlatılması, çoğaltılması ve güçlendirilmesi gerekir. Bu anlamda saygı, sevgi ve paylaşımaya dayalı ilişkiyle örülü bir yapının kurulması gerekir.
7. Öğrenciye saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin, öğretmenin kendilerine değer verdiğini görmeleri olumlu davranışa yönelmelerini sağlar.
8. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalara ilgi gösterilmeli, gerektiğinde yardım edilmelidir.

Araştırmalar bize sosyal ödüllerin, gülme, övücü ve güzel söz söylemenin, etkili iletişim kurmanın, öğrencide istenen davranışların görülme sıklığını arttırdığını göstermektedir (Cemaloğlu, 2007: 14). Ayrıca, sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltmanın bir diğer yolu da öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlamaktan geçer. Öğrencinin, kendine güveni, öğretmenin öğrenciyi kabullenmesiyle artar, reddetmesiyle azalır. Bu bakımdan öğretmenin, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi gerekir. Çoğumuz geçmişe baktığımızda, hoşlandığımız öğretmenlerin, bizimle ilgilenen, bizi bilgilendiren ve cesaretlendiren, gösterdiğimiz başarıdan memnun kaldığını ifade eden öğretmenler olduğunu fark edebiliriz (Pala, 2005: 178).

Etkili sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin en büyük başarısı, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmadaki becerileri değil, onları ortaya çıkmadan engelleme ve en aza indirmedeki etkililikleridir (Edwards, 2000: 378; Türnüklü, 2000b: 450). Disiplinin amacı, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemektir. Unutulmamalıdır ki önleme müdahaleden daha iyidir. Kendilerinden neler beklendiğini ve bazı kuralların neden gerekli olduğunu bilen öğrenciler, daha düzenli bir sınıf ortamına katkı sağlamak için öğretmene yardım edeceklerdir. Ayrıca düzenli bir sınıf ortamında çalışarak er ya da geç öz disiplinlerini ve kişisel sorumluluklarını geliştireceklerdir (Baron, 1992: 12). Disiplinin amacı, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerini öğrenmelerine yardım ederek öğretmenin zaman içerisinde müdahale gereksinimini azaltmaktır (Aydın, 2001: 13).

Daha önce de belirtildiği gibi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortaya çıkmadan tahmin etme ve önleme, etkili sınıf yönetimi için en uygun yoldur. Fakat istenmeyen davranışların hiç gerçekleşmediği sınıfları düşünmek gerçek dışı olur. Öğretmen, ders akışı içerisinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla karşı karşıya gelebilir ve öğrenme-öğretme sürecinin sürdürülmesi için müdahale etmek zorunda kalabilir (Aksoy, 1999: 35; Türnüklü, 2000a: 146; Türnüklü, 2000b: 451).

Burden, (1995: 26) istenmeyen davranışlara müdahalenin; (a) düzen yaratmak için değil, düzensizliği onarmak için kullanıldığını; (b) ders esnasında, öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bazı davranışların olası sonuçları ile ilgili karmaşık kararları içerdığını; (c) bazen kendisinin düzeni bozabileceğini belirtmiştir.

En iyi disiplin planında bile öğrenciler, öğretmenleri kabul edilebilir davranış limitlerini zorlayarak test etmektedir. Öğretmenler, bunun olacağını bilerek bu tür

durumlara nasıl yanıt vereceklerini zihinlerinde canlandırmalıdır. Bu türden bir canlandırma, öğretmenlere problem karşısında, aşırı tepki göstermekten kaçınmalarına yardımcı olur ve onlara güven verir (Baron, 1992: 12).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının hepsi aynı şiddete ve etkiye sahip değildirler. Öğretmen istenmeyen bir davranışa müdahale etmeden önce davranışın şiddet ve etki derecesini göz önünde bulundurmalıdır (Wolfgang ve Kelsay, 1995: 177). Strateji seçmede ve uygulamada, sınıfın eğitsel işleyişini bozmamak düşüncesi ön planda tutulmalıdır. Bir öğrencinin istenmeyen davranışına karşı kullanılan stratejinin, diğerlerini olumsuz etkilemesi, strateji seçiminin ve sırasının uygun olmadığını gösterir. Strateji belirlenirken sınıf düzenini ve ders akışını en az aksatandan başlamak gerekir. Böylece hem sorunların büyümesi önlenir hem de öğrenciye davranışını düzeltme şansı verilir (Kazu, 2007: 58).

Literatürde yer alan istenmeyen davranışlara karşı kullanılan tekniklerin genel bir sentezi aşağıda verilmiştir:

1.Sorunu Anlamak: İlk olarak sınıfta gerçekleşen davranışın türü, etki derecesi, o öğrenci ve sınıfça yapıma sıklığı belirlenmelidir. Bu, davranışın kendisi, davrananlar ve ortam hakkında bilgiye sahip olmayı gerektirir. Örneğin, öğrencinin söz kesme davranışı, sözün o kısmına bir katkı sağlıyorsa bu davranış saygısızlık olarak değil yardım olarak nitelendirilebilir (Başar, 2006: 163).

2.Görmezden Gelmek: İstenmeyen davranış önemli sorun davranışlara kaynaklık etmiyorsa veya yanlışlıkla yapılmışsa görmezlikten gelinebilir. Çünkü davranış masumdur ve kasıtlı olarak yapılmamıştır. Bu davranışlar o anın etkisiyle ya da duruma bağlı olarak gelişebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta sorun davranışın göz ardı edilerek sönmesini sağlamaktır. Kimi durumlarda istenmeyen davranışın fark edilmesi, davranışın pekiştirilmesine neden olabilir. Böyle bir durumda öğretmen davranışı gördüğünü ve onaylamadığını mimikleriyle ya da uygun başka bir tepkiyle belirtmelidir (Akçadağ, 2008: 291).

3. Göz Teması ve Vücut Dilini Kullanmak: Göz teması oldukça etkili bir iletişim aracıdır. Öğretmen istenmeyen davranışı yapan öğrenciyle göz teması kurar ve öğrenci uygun davranışı gösterene kadar göz temasını sürdürür. Öğretmen bunu, yapmakta olduğu işi kesmeden devam ettirir. Gergin dudaklar, sabit bakış ve buruşuk bir alın yapılan işin onaylanmadığını göstermek için yeterli olabilir. Ayrıca el ve baş

hareketleri, bedeninin duruşu da istenmeyen davranışları, dersi kesmeden, durdurabilecek güçlü bir iletişim aracıdır (Savage, 1999: 141; Kauffman v.d, 2006: 89).

4.Fiziksel Yakınlık: Öğretmen istenmeyen davranışı yapan öğrenciye yaklaşarak, fiziki yakınlığın gücünü kullanır. Fiziksel yakınlık, diğer sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığı zaman istenmeyen davranışı durdurmada etkili olur. En azından öğrenciler istenmeyen davranışa son verip, uygun davranışı gösterinceye kadar öğretmen fiziksel yakınlığı devam ettirir. Fiziksel yakınlık esnasında öğretmen dersi kesintiye uğratmaz (Çelik, 2005: 175; Kauffman v.d, 2006: 89; Jones ve Jones, 2007: 339). Ancak insanların kendilerini güvende hissettikleri kişisel alanın ihlal edilmemesine özen gösterilmelidir. Aksi durumda öğrenci kendini huzursuz ve tehdit altında hissedebilir (Wolfgang, 2005: 49).

5.Dokunmak: Öğretmen dokunma yoluyla sözel olmayan iletişime ek olarak, fiziksel bir mesaj göndermektedir. Gönderilen fiziksel mesaj, kesinlikle sessiz bir mesaj olmalıdır. Öğrencinin omzuna veya sırtına dokunulabilir ancak yüz veya ense gibi bölgelere dokunulmaması gerekir. Dokunulmaya karşı hassas olan veya kızgın bir öğrenciye bu tekniği uygulamamak gerekir. Ayrıca dokunma bireye acı verebilecek bir şekilde olmamalıdır (Burden, 1995: 291; Öztürk, 2007: 186, 187).

Sözel olmayan uyarıcılar kullanmak özellikle basit, çok kısa süren fısıldama, yere bakma, arkadaşlarına seslenme, ortalıkta dolaşma gibi istenmeyen davranışlar için uygundur. En büyük avantajı, diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasının önlenmesidir. Parmak veya göz hareketiyle öğrencinin dikkatini çekmek, öğrenciye hafifçe dokunmak, “hşşş” gibi sesler çıkarmak, dersin akışını bozmadan istenmeyen davranışları ortadan kaldıracaktır (Türnüklü, 2000a: 147).

6.Öğrencinin Yerini Değiştirmek: Sınıfta bazı öğrencilerin yan yana oturması sınıf dinamiğinin bozulmasına ve sınıfta olumsuz davranışların artmasına neden olabilir. Böyle durumlarda birbirini olumsuz etkileyen öğrencileri birbirinden ayırarak şekilde sınıfta oturma düzeninin yeniden oluşturulması sorunu çözebilir (Erden, 2001: 198).

7.Derste Değişiklik Yapmak: Bazen dersin akışı, öğretmenin istediği gibi devam etmeyebilir, öğrenciler ilgilerini kaybedip hayal kurmaya, birbirlerine not yazmaya, esnemeye, gerinmeye ve sıralarından kalkıp gezinmeye başlayabilirler. Bu, öğretmenin ders etkinliklerinde değişiklik yapıp öğrencileri sınıf etkinliklerine katıcı düzenlemeler yapması gerektiği anlamına gelir (Burden, 1995: 287). Böyle bir durumda öğretmen,

ilginç, dikkat çekici bir aktivite, küçük bir yoklama, ya da işlenen konunun adımlarında bir değişiklik yapabilir. Öğretmenlerin bunun gibi durumlarda değişikliğe hazır olması gerekir (Akçadağ, 2008: 292).

8.Sorumluluk Vermek: Yapacak bir işi olmadığını düşünen veya işi ona ilginç gelmeyen öğrencinin istenmeyen davranışlara yönelmesi doğaldır. Sorun davranışlar sergileyen öğrenciye ödev ve sorumluluk verilerek, kendi davranışını denetleme sorumluluğunu üstlenmesine yardım edilebilir. Özet çıkarma, rapor yazma, kayıt tutma, dersteki sunu sırasını yazıp sırası geleni duyurma, araç getirip götürme ve kullanma konularında yardım etme, gibi sınıf içinde yaptırılacak işler, sınıf dışında, kulüp etkinliklerinde daha geniş seçeneklerde, öğrencinin işe yöneltilerek istenmeyen davranışını değiştirmede kullanılabilir (Başar, 2006: 169, 170).

9.Öğrenciyle Konuşmak: Öğrencinin ortaya koyduğu istenmedik davranışların tekrarlanmasını önlemek için bireysel ya da grupla konuşma yoluna gidilebilir. Öğretmen, öğrenci ile konuşurken baskı kurmaktan ve azarlamaktan kaçınmalıdır. Bunun yerine, yapılan davranışa devam etmesi halinde ortaya çıkacak sonuçları anlatması daha etkili olur. Konuşma esnasında konu kişiselleştirilmemeli, ilkeler üzerinde durulmalıdır. Öğrenci ile sınıf huzurunda konuşmak sorunun büyümesine yol açabilir. Eğer sorun tüm sınıfı ilgilendirmiyorsa ders dışında konuşmak en doğrusudur (Yaçınkaya ve Küçükkaragöz, 2006: 128).

10.Okul Yönetimi ve Aileyle İlişki Kurmak: Kimi ciddi ve kronik davranış problemlerinin sebebi, sınıf dışı etkenlere dayanmaktadır. Bu gibi durumlarda, sorunu çözmeye konusunda öğretmen, tek başına etkili olamaz. Bu nedenle, öğrencinin ailesinden veya ilgili uzmanlardan yardım alma ihtiyacı doğar (Savage, 1999: 16). Ancak öğretmen sınıfın en yetkin ve uzman kişisidir. Sınıf içinde oluşan her sorunu okul idaresine, veliye götüren öğretmen bir süre sonra otoritesini kaybeder. Çözülebilecek problemleri abartmadan çözmeye çalışmak en sağlıklı olanıdır. Görüşüne başvuru her kişinin taraf olacağını, bir süre sonra da olayların öğretmenin kontrolünden çıkacağını unutmamalıyız (Özdemir, 2007c: 13). Ayrıca Brophy (1996), yapmış olduğu bir araştırmada, öğrencileri uygun davranışlar kazanması için hemen okul idaresine gönderen öğretmenlerin disiplin problemleriyle daha fazla karşılaştığını belirtmiştir (Akt. Jones ve Jones, 2007: 326).

11.Ceza Vermek: Disiplin problemlerine karşı kullanılan tekniklerin sonuç vermemesi ve gösterilen istenmeyen davranışın şiddetlenerek artması sonucunda öğretmen, kaçınılmaz olarak cezaya başvurmak zorunda kalabilir. Ceza, istenmeyen davranışa karşı başvurulacak son seçenektir. “Ceza; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoyması ya da öğrencinin hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır” (Korkmaz 2007: 303).

Yalçınkaya ve Küçükkaragöz (2006: 129) ceza ile ilgili olarak şunları belirtmişlerdir:

- Ceza, istenmeyen davranışlara karşı diğer çözümler etkisiz kaldığında başvurulması gereken en son çözüm olmalıdır. Ancak ceza verilecekse zamanında verilmelidir. Çünkü geç verilecek cezanın etkisi azdır. Öğrenciye fiziksel ceza verilmemelidir.
- Cezanın çeşidi gibi amacı ve aracı da önemlidir. Örneğin fazladan ev ödevi vererek ceza uygulanmamalıdır, aksi durumda ev ödevi bir ceza aracı olarak görülmeye başlar.
- Öğretmen ne yerine getiremeyeceği sözler söylemelidir, ne de tehditler savurmalıdır.

Korkmaz ise (2007: 306-307) cezanın istenmeyen sonuçlar doğurmaması için öğretmenin şu ilkelere dikkat etmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Cezaya olabildiğince az başvurulmalıdır. Cezanın kullanma sıklığı etkisini azaltmaktadır. Hatta sık sık cezaya başvurmak etkisini tümüyle ortadan kaldırmaktadır.
2. Cezanın nedeni açıklanmalıdır. Öğrencinin hangi davranışını istenmeyen olduğu ya da hangi sınıf kurallarına uymadığı açıklanmalıdır. Öğrenci neden cezalandırıldığını bilmediği zaman yanlış yorumlamalara ya da sonuçlara gidebilir.
3. Öğrenciye alternatifler sunarak öğrencinin pekiştireç kazanması sağlanmalıdır.
4. Öğretmen sinirli olduğu zaman cezaya başvurmamalıdır. İnsanın sinirli zamanında gösterdiği tepkiler normal zamandakinden daha sert ve acımasız olmaktadır. Öğretmen de sinirli olduğu anlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla karşılaşabilir. Bu durumda kullanacağı ceza istenmeyen

davranışın çok üzerinde olabilir. Bu durumda ceza kullanırken aceleci olmamak gerekmektedir.

Okulda ciddi davranış problemleri olan öğrencilere yönelik ceza, okuldan uzaklaştırma ve hatta okuldan atma sıklıkla kullanılan yöntemler olmuştur (Doyle, 1986: 19). Fakat ceza, bir çocuğu, uygun bir davranış kazanması konusunda nadiren eğitir. Bu, çocukların pasifleşmesiyle ve okula karşı öfke duymasıyla sonuçlanabilir. Bu öğrenciler, sınıf ya da okul ortamında nasıl davranacağını asla öğrenememiş ve sıklıkla okulu bırakan öğrencilerdir (Wolfgang ve Kelsay, 1995: 177). Ancak öğrencinin davranışı, silah taşıma veya uyuşturucu madde kullanma/satma gibi yasal olmayan işleri içeriyorsa zorlama-yasalara başvurma yaklaşımı uygulanır. Bu yaklaşımda polisten veya psikoloji servislerinden yararlanılır (Wolfgang ve Kelsay, 1995: 180, 181).

Konuyla ilgili hemen her kaynakta fiziksel cezanın kullanılmaması gerektiği belirtilmektedir. Doyle (1986: 21) da genellikle öğrenciye sopa ile vurma, öğrencinin saçını kesme, öğrenciyi aç bırakma olarak karşımıza çıkan fiziksel cezanın zararlarını şu şekilde belirtmiştir: (a) etkileri tahmin edilemez (öğrenciye arkadaşları nazarında statü bile kazandırabilir); (b) gelecekte ilişki kurmayı zorlaştıracak kin ve düşmanlık yaratır; (c) istenmeyen davranışı o an engeller fakat arzu edilen davranışın ortaya çıkmasını sağlamaz. Wolfgang (2005: 65) bunlara ek olarak fiziksel cezanın öğrenciyi: (a) sorumsuzlaştırdığını; (b) dış otoriteye bağımlı hale getirdiğini; (c) öğrenci üzerinde yıkıcı etkilere sahip olduğunu belirtmektedir.

Özet olarak, disiplin sağlama konusunda, Temel tarafından şu öneriler sunulmaktadır (2005: 8):

1. Ara sıra ufak tefek disiplin olaylarını şakaya dönüştürünüz.
2. Uygun ortamda sınıfla birlikte gülmekten kaçınmayınız.
3. Öğrencinin hiç bir soru sormaksızın, itaatkar davranmasının arzu edilir olmadığını biliniz.
4. Disiplin sağlamanın birçok öğretmenin iddia ettiği kadar çok zor olmadığını, amaçlara ulaşmak için, bir araç olduğunu unutmayınız.
5. Bazen öğretmenlerin tutumu yüzünden de öğrencilerin disiplin kurallarına uymadıklarını unutmayınız.

6. Öğrencilerinizde kendi kendini disipline edebilme alışkanlığı geliştirmeye çalışınız.
7. Disiplin sağlamak için sert olunması gerekmez.
8. Suçluyu bulamadığınız zaman tüm sınıfı cezalandırmaktan kaçınınız.
9. Disiplin problemleri sizi aşmadıkça başkalarına duyurmayınız.
10. Sınıfta disiplini bozan bir davranış oluştuğunda tepkide bulunmadan önce bir dakika düşününüz. Örneğin, içinizden altmışa kadar sayınız.

Disiplin problemlerinin yönetimi, 1970'den beri artık ceza ve intikam üzerine değil, çatışma çözümü ve rehberlik üzerine odaklanmaktadır. Bu yeni yönelim, müdahale için olumlu yaklaşımlar kullanarak, besleyici bir öğrenme doğası meydana getirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımlardan bazıları, davranışları düzenlemek için kurallar koymayı, davranış yönetme tekniklerini ve istenmeyen davranışlara karşı öğrencilere kabul edilebilir alternatifler sağlayan müdahale ve önlem stratejilerinin uyumlu birlikteliğini kapsar (Geiger, 2000: 384). Küreselleşme ile birlikte eğitimin değişen rolünün, sınıf yönetimine yansması bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınıfta kuralların ve disiplin anlayışının insani ve demokratik değerlere dayandırılması şeklinde olacaktır. Sınıfta öğretmen merkezli uygulamalar, otorite karşısında öğrenciyi özgürleştirici ve kendi olmasını sağlayacak uygulamalara yerini bırakacaktır. Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, itaate bağlı sınıf kuralları oluşturmaktan vazgeçerek, mesafelerin azaltıldığı ve iletişimde sınırların en aza indirildiği bir anlayışı benimsemesi gerekmektedir (Ağaoğlu, 2007: 19-20). Sonuç olarak, sınıfta istenmeyen davranışın baş göstermemesi için önlem alınması, davranış ortaya çıktıktan sonra onunla baş etmekten daha kolay ve etkili olduğu unutulmamalıdır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aksoy (1999), A.B.D'de yürüttüğü doktora çalışmaları kapsamında, Ankara ilindeki ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademelerinde karşılaşılan disiplin problemlerini, bunların nedenlerini ve bu disiplin problemlerine karşı kullanılan çözüm yollarını belirlemek amacıyla, betimsel bir çalışma yapmıştır. Aksoy' un bulgularına

göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok karşılaştıkları ilk üç disiplin problemi sırası ile izinsiz konuşmak, verilen ödevleri yapmamak ve kavga etmektir. Bulgular, öğretmenlerin disiplin problemlerinin nedenleri olarak en çok: Aile içi problemler, ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği ve ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlarını belirtmişlerdir. Öğretmenler disiplin problemlerine karşı öğrenciyle dersten sonra konuşmak, öğrenciyi vücut diliyle uyarmak ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Türnüklü (2000b), İlköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları stratejileri Türk ve İngiliz öğretmenlerini karşılaştırarak incelemiştir. Türnüklü yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak 12 Türk ve 8 İngiliz öğretmenle görüşmüştür. Araştırmanın önemli bazı sonuçları şu şekildedir:

- Türk ve İngiliz öğretmenlerin sınıf için belirtmiş oldukları kuralların çeşitleri ve içerikleri arasında benzerlikler vardır. Fakat İngiliz okullarında kuralların, okul davranış yönetim politikasına uygunluğu ve öğretmenleri de bağlayıcılığı söz konusudur.
- Tüm okul disiplin politikası ve bunun anaokulundan itibaren uygulanması İngiliz öğretmenlerinin en büyük avantajı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum Türk okulları için geçerli değildir.
- Her iki grupta en ciddi sorun olarak, bir öğrencinin bir diğer öğrenciyi rahatsız etmesi öne çıkmaktadır. Her iki grup, bu konuda cezalandırmayı da içeren müdahale tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.
- İngiliz öğretmen eğitim sisteminde, sınıf yönetimi dersinin uzun yıllardır var olması, bu öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı daha sistemli ve bilinçli yaklaşımlarını sağlamaktadır. Türk öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlara yönelik gerekli becerileri, pratik deneyimler ve iç gözü sonucu kazandıkları saptanmıştır.

Aydın (2001), “İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplinin Sağlanması” başlıklı araştırmasıyla, Bolu merkez ilköğretim okulları 8. sınıflara yönelik bir çalışma yapmıştır. Veri toplamada nitel araştırma tekniklerinden gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya yönetici, öğretmen ve öğrenciler katılmışlardır. Yönetici ve

öğretmenlerle birebir, öğrencilerle toplu görüşme yapılmıştır. Her okulun sekizinci sınıflarından toplam altı öğretmen (üç disiplin sağlamada başarılı, üç disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmen) ve yedi sınıf (dört disiplin sorunlarının çok olduğu belirtilen sınıf, üç disiplin sorunlarının az olduğu sınıf) aşırı aykırı durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğrenciler; kendi aralarında konuşma, derse ilgisizlik, saygısız ve sorumsuz davranma, sınıfta dolaşma, izin istemeden konuşma, garip sesler çıkarmayı en önemli disiplin sorunları olarak görmektedirler. Öğretmenler ise derse ilgisizliği en büyük disiplin sorunu olarak göstermişlerdir. Arkadaşlarıyla konuşma, gürültü yapma, birbirlerine kağıt-kalem atma davranışlarıyla da sık karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersten sıkılmalarının, sınıf geçme sisteminin olumsuz etkisinin, aile ilgisizliğinin, yöneticilerin disiplin sorunları karşısındaki tepkilerinin yetersizliğinin disiplin sorunlarının meydana gelmesinde önemli faktörler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler sorunların nedeni olarak kendileri dışındaki etkenleri göstermelerine rağmen, öğrenciler, sorunların nedenleri olarak öğretmenleri de gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Disiplin sorunlarının çözümünde, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak olarak uygulayabilecekleri yazılı bir kurallar listesinin olmadığı ve tecrübelerine göre çözüm yöntemlerinin uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Disiplini sağlamada başarılı öğretmenler, sorunların çözümünde daha ılımlı yaklaşımlar kullanırken, disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenler sorunların çözümünde daha sert yöntemler kullanmaktadırlar. Disiplin sağlamada güçlük çeken öğretmenlerin ayrımcılık yapma, ders işleme yönteminde yetersiz olma, formasyon eksikliği özelliklerinin öncelikle önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Disiplin sorunlarının çözümünde dersin işleniş yöntemi, olumlu öğretmen tepkilerinin, rehberlik servislerinin, öğretmen ve öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmelerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıcı olarak da disiplin sorunlarının çözümünde, öğretmenler ve öğrencilerden bazıları sertlik ve dayak yöntemini düşünmektedirler.

Civelek (2001) ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemleri araştırmıştır. Civelek, Trabzon ilinde bulunan 22 ilköğretim okulunda çalışan 110 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Anket sonucuna göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okul türlerine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinden fiziksel ceza, maddi ödül, psikolojik ödül ve sosyal ödül uygulamaları açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, sosyal ceza

uygulamaları bakımından anlamlı bir farklılığın bulunduğu anlaşılmıştır. Bayan öğretmenlerin maddi ödül ve sosyal cezayı erkek öğretmenlerden daha çok kullandıkları bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkenine göre sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza yöntemi bakımından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kıdemi az olan öğretmenler fiziksel cezaya daha çok yer vermektedir.

Çetin (2002) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri” başlıklı, Adana ilinde yürüttüğü araştırmada anket yolu ile 230 öğretmenden, sınıf içine karşılaştıkları disiplin problemleri, bu problemlerin nedenleri ve bu problemlere karşı kullandıkları yöntemler hakkında görüşlerini almıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları şu şekildedir; sınıf içerisinde en sık karşılaşılan disiplin problemleri “izin istemeden konuşmak”, “kavga etmek”, “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödev yapmamak”, “öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek” ve “aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak” şeklindedir. Ayrıca mesleki deneyimi az olan öğretmenler mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu disiplin problemlerinin ana nedeni olarak ana-babaların çocuklarına karşı olumsuz tutumlarını, aile içi problemlerini ve ailelerin çocuklarının eğitimlerine olan ilgisizliğini göstermektedirler. Öğretmenler disiplin problemlerini çözmede çoğunlukla sözlü uyarı ve vücut dilini kullanmayı gerektiren, şiddet içermeyen disiplin tekniklerini kullanmaktadırlar.

Kızılkaya (2006) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı” başlıklı tarama modelinde yaptığı betimsel çalışmada, 272 ilköğretim sınıf ve branş öğretmenine anket uygulamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler en çok, olumlu disiplin yöntemlerinden davranışın sonucunu yaşatmak, vücut dili ve göz ardı, sorun çözme becerisini öğretmek, nedenini düşünmek ve öğrencilerin iyi alışkanlıklar kazanmasında yardımcı olmak konusunda kendilerini eksik hissetmektedirler ve bu konularda öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Alkan (2007) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini ve bu yöntemleri kullanma sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren

davranışları kullanılıp kullanmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı önemli bulgular şu şekildedir: Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, sorduğu sorulara cevap vermeme, öğrenciyi tahtada bekletme ve fiziksel ceza verme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Ayrıca bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre; sosyal bilimler öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenlerine göre; deneyimli öğretmenler, daha az deneyimli öğretmenlere göre ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilemektedirler.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Greenlee ve Ogletree (1993) Chicago’da görev yapan öğretmenlerin görüşünü alarak, en sık karşılaşılan disiplin problemlerini, bu problemlerin temel sebeplerini ve okulda disiplini geliştirmenin yollarını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın bazı önemli bulguları şu şekildedir: En sık karşılaşılan ilk dört disiplin problemi arkadaşlarına saygısızlık etmek, okula ilgisiz olmak, dikkat eksikliği ve aşırı konuşmak olarak bulunmuştur. Disiplin problemlerinin sebebi olarak da medyada şiddet, parçalanmış aileler ve uyuşturucu/alkol gösterilmiştir. Okulda disiplini geliştirmenin yolları olarak danışmanlık/rehberlik sağlama, idari yolları kullanma, daha sert-tutarlı disiplin uygulama ve okul-toplum iletişiminin iyileştirilmesi yöntemleri bulunmuştur.

Tulley ve Chiu (1995) “Student Teachers and Classroom Discipline (Öğretmen Adayları ve Sınıf Disiplini)” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının, hangi tür davranışları disiplin sorunu olarak gördüklerini, disiplin sorunlarına karşı hangi stratejileri kullandıklarını ve disiplin sorunlarında hangi stratejileri etkili ya da etkisiz olarak gördüklerini saptamaya çalışmışlardır. Çalışma, ilk ve orta düzey okullarda öğretmen olmak üzere eğitim gören toplam 135 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Veriler kritik olay tekniği ile toplanmıştır. Öğretmen adayları sınıf ortamında karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili toplam 254 örnek olay belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre disiplin sorunları 5 grupta toplanmıştır: (a) engel olma (konuşma veya öğretimi kasıtlı kesen davranışlar); (b) yönergeye uymama (saygısız davranış veya kurallara uymama); (c) dikkatsizlik (derste başka şeylerle ilgilenme,

çalışmaya katılmama, sırayı terk etme), (d) saldırganlık (kavga etme, itişme) ve (e) diğer (ağlama, yalan söyleme, geç kalma, kopya çekme, hırsızlık, sakız çiğneme). Bu istenmeyen disiplin sorunlarına karşı stajyer öğretmenlerin uyguladıkları disiplin stratejileri 7 grupta toplanmıştır: (a) 2. tip ceza (bir yerde tek bırakma, sınıftaki çalışmadan alıkoyma); (b) açıklama yapma (doğru veya istenen davranışı öğrenci veya tüm sınıfta tartışma; (c) tehdit ve ikaz; (d) olumlu pekiştireçler kullanma (övgü, onaylama, ödül verme); (e) strateji değiştirme (sesi alçaltma ya da yükseltme, öğrenciye doğru gitme, yeni öğretim yaklaşımı veya politikaları kullanma); (f) 1. tip ceza (bedensel ceza, öğrenciye bağırma, aşağılama) ve (g) herhangi bir davranışta bulunmama (öğrenci davranışını önemsememe). “Pozitif pekiştireç kullanma”, “açıklama yapma” ve “strateji değiştirme” en etkili stratejiler olarak bulunmuştur. Sırası ile “1. tip ceza”, “tepkisiz kalma”, “tehdit ve ikaz” stratejileri ise öğretmenler tarafından etkili olmayan stratejiler olarak belirtilmiştir.

Geiger (2000), yapmış olduğu çalışmada, anaokulundan 8. sınıfa kadar öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bu problemlere karşı kullandıkları yöntemleri belirlemeye çalışmıştır. Genel olarak en sık karşılaşılan problemler konuşma, yerinden kalkma, yerinde kıpırdama ve dikkatsizlik olarak bulunmuştur. Ayrıca, sıklık düzeyi değişik olsa da, 6. 7. ve 8. sınıflarda da bu davranış problemleri, en sık karşılaşılan problemler olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin disiplin problemlerine karşı genel olarak en sık “şhh ve dur” gibi ifadeleri, direktifleri tekrarlamayı, davranışı görmezden gelmeyi, göz teması kurmayı ve fiziksel yakınlığı kullandıkları belirlenmiştir. En az sıklıkta ise öğrenciyi müdürün odasına göndermeyi ve ödev vermeyi kullanmaktadırlar.

Lewis (2001), hangi disiplin yöntemlerinin öğrencilerde sorumluluk bilincini daha fazla destekleyeceğini bulmak amacıyla, Avustralya’da yaşları 12 ile 17 arasında değişen 3590 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisine anket uygulamıştır. Araştırmanın bazı önemli sonuçları şu şekildedir:

- İlköğretim öğrencileri kendilerini, oldukça sorumluluk sahibi görmektedirler ve bu öğrenciler düzenin korunmasına önem vermektedirler. Ancak diğer öğrencilerin de düzeni korumaları konusunda, arkadaşlarını desteklememektedirler. Ortaöğretim öğrencilerinin ise sınıf disiplini ile ilgili sorumluluk düzeylerinin daha az olduğu sonucu elde edilmiştir.

- İlköğretim öğrencileri, öğretmenlerinin sınıfta daha çok ödüllendirme, ipuçları, tartışma, öğrenci katılımını sağlama ve cezalandırma stratejilerini kullandığını, nadiren asabi davrandığını belirtirken, ortaöğretim öğrencileri ise ödüllendirme, ipuçları, tartışma, öğrenci katılımını sağlama tekniklerinin nadiren kullanıldığını ifade etmişlerdir. Her iki okul düzeyinde de öğretmenlerin, yanlış davranışları olan öğrencilere, nadiren de olsa sınırlı bir şekilde bağırdukları görülmüştür.
- Hem ilköğretim, hem de ortaöğretim öğrencileri, öğretmenlerinin sınıfta disiplini sağlamaya çalışırken, öğrenmelerinin engellendiğini belirtmişlerdir. Okul çalışmalarını önemli bulan ve öğrenmeye ilgili olan öğrencilerin, öğretmenleri sınıftaki problem davranışlarla ilgilenirken kendilerini daha az engellenmiş hissettikleri, baskıcı disiplin yöntemiyle daha çok karşılaşmış öğrencilerin ise kendilerini daha çok engellenmiş hissettikleri sonucu elde edilmiştir.
- Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha çok baskıcı ve daha az ilişki bazlı disiplin uyguladıkları, kızların erkek öğrencilere göre sınıf disiplininde daha sorumlu davrandıkları ve daha az istenmeyen davranış sergiledikleri, ilişki bazlı disiplinle karşılaşan öğrencilerin daha sorumlu davrandıkları araştırmanın diğer önemli sonuçlarından bazılarıdır.

Allen (2005) yapmış olduğu çalışmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin disiplin teknikleri hakkındaki bilgilerini ve kullandıkları disiplin tekniklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaöğretimde görev yapan 100 öğretmen ve 52 müdür oluşturmuştur. Araştırma, öğretmen ve müdürlerin, disiplin tekniklerinden en çok sözel olmayan ipuçları, göz teması, mimik ve fiziksel yakınlığı kullandığını göstermektedir. Ayrıca katılımcılar, disiplin sağlama konusunda okul/eyalet kurallarına ve disiplin politikalarına güvendiklerini belirtmişlerdir. Lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunlarına göre ceza verme ve öğrenciyi müdürün odasına gönderme yöntemleri konusunda daha çok bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Fakat bu yöntemleri kullanma konusunda iki grup arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bayan öğretmenler sosyal pekiştiricileri kullanma ve okul/eyalet disiplin politikaları konusunda erkek öğretmenlere göre daha bilgililer. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin, deneyimsiz

öğretmenlere oranla müdahaleci olmayan modellerden daha çok yararlandığı bulunmuştur.

Infantino ve Little (2005), sınıfta görülen davranış problemlerine ilişkin öğrenci algılarını ve farklı disiplin yöntemlerinin etkililiklerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla Avustralya'da yaş ortalamaları 13,8 olan 350 ortaöğretim öğrencisine anket uygulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bazı önemli sonuçlara göre öğrenciler, en rahatsızlık verici problemler olarak sırası gelmeden konuşma, uygun olmayan dil kullanma, yerinden kalkma ve yemek yeme belirtilmiştir. Öğrenci algılarına göre, öğretmenler tarafından kullanılan en etkili teknikler: Okuldan sonra bekletme, müdürün odasına gönderme, öğrenciyle özel olarak konuşma ve eve şikayet mektubu gönderme olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, öğretmenin iyi bir not vermesini, eve öğrenciyi övücü mektup yollanmasını ve ödül olarak boş zaman verilmesini en etkili buldukları pekiştireçler olarak belirtmişlerdir.

Ding ve diğerleri (2007), yapmış oldukları çalışmada, Çin'de görev yapan 244 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenin görüşünü alarak, en sık karşılaşılan, en rahatsızlık verici disiplin problemlerini ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri için ne tür yardıma ihtiyaçları olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin hayal kurması, sırası gelmeden konuşması ve kişisel eşyalarıyla oynaması en sık karşılaşılan problemlerdir. Öğrencilerin hayal kurması, yavaşlığı ve sırası gelmeden konuşması ise en rahatsızlık verici problemler olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri için en çok öğrencilerin psikolojilerini anlamaya, sınava yönelik olan eğitim sisteminin değişmesine ve deneyimli öğretmenlerin önerilerine ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumu üzerinde durulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 79). Bu yöntemde dayanan araştırmalarda durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1998: 59). Bu model çerçevesinde, ilköğretim okullarında görev yapan II. kademe öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf içinde karşılaştıkları disiplin sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve bu sorunlara karşı kullandıkları çözüm yollarını betimlemek amaçlanmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının (Yatılı İlköğretim Bölge Okulları, Pansiyonlu İlköğretim Okulları, Özel İlköğretim Okulları ve Özel Eğitim İlköğretim Okulları hariç) II. kademesinde görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla Diyarbakır il merkezinde toplam 86 ilköğretim okulu ve bu okullarda toplam 2083 öğretmen görev yapmakta idi.

Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edecek örneklemin seçiminde tesadüfi (random) yöntem kullanılmıştır. Örneklem olarak öncelikle 43 okul seçilmiştir. Bu okullarda toplam 1079 ikinci kademe

öğretmeni görev yapmakta idi. 43 ilköğretim okulunda görevli bulunan öğretmenlerin 740'ına anket uygulanmış ancak 720 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Bu durumda örneklemin evreni temsil etme oranı %34,5'dir.

Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anketler kişisel bilgi toplama araçlarıdır ve bu yolla araştırmaya katılan katılımcıların düşünceleri, tutumları, inanışları, değer yargıları, görüşleri, kişilikleri ve davranış amaçları saptanır (Johnson ve Christensen, 2004: 164). Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini saptamak için anket kullanma yoluna gidilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada Aksoy (1999) tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılmıştır. Ancak, araştırmacı ölçme aracını yeniden gözden geçirmiş olup, bazı yeni maddeler eklemiş, bazı maddeleri çıkartmış ve bazı maddelerde de yeniden düzenlemeye gitmiştir (Ek-1).

Aksoy, veri toplama aracını A.B.D.'nin Cincinnati Üniversitesi'nde doktora öğrenimi sırasında doktora tezinde kullanmak üzere geliştirmiştir. Aksoy'un veri toplama aracı Cincinnati Üniversitesi'nde ve Ankara Üniversitesi'nde görev yapmakta olan alan uzmanları tarafından incelenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aksoy, araştırmasını Ankara ilinde ilköğretim I. ve II. kademe öğretmenleri üzerinde yapmıştır. Ayrıca, Aksoy'un anketi beş bölümden oluşmaktadır fakat bu çalışmada ilk dört bölüm kullanılmıştır. "Bedensel Ceza" başlıklı beşinci bölüm bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmacı tarafından yeniden düzenlenen ölçme aracının bölümleri ve her bir bölümün kapsadığı madde sayısı aşağıdaki gibidir:

I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır ve bu bölümde dört soru bulunmaktadır. *II. Bölümde* sınıfta karşılaşılan disiplin sorunları adı altında 27 madde yer almaktadır. *III. Bölümde* sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri

adı altında 19 madde yer almaktadır *IV. Bölümde* ise, sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarına karşı kullanılan çözüm yolları adı altında 15 madde yer almaktadır.

Ayrıca, araştırmacı tarafından veri toplama aracının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı II. bölüm için 0,90, III. bölüm için 0,82 ve IV. bölüm için 0,65 olarak hesaplanmıştır.

Örneklem kapsamına alınan okullarda, anket uygulamak amacıyla il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek-2). Bu okullara 2007–2008 öğretim yılının Nisan ve Mayıs aylarında araştırmacı ve iki anketör tarafından gidilmiştir. Öncelikle anketörler konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Uygulama öncesinde okul yöneticilerine ve öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Toplam 740 öğretmene anket uygulanmıştır. Uygulanan anketler istatistiksel analiz öncesi kontrol edilmiştir. Yönergeye uygun olarak doldurulmayan veya rasgele doldurulduğuna karar verilen 20 anket geçersiz sayılmıştır ve böylece 720 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Verilerin istatistiksel analizi SPSS programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için 1. 2. ve 3. alt problemlere yönelik olarak Ki-Kare testi uygulanmıştır. 4. 5. ve 6. alt problemler için yüzde ve ortalama hesaplamalarından yararlanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Tabloda bulunan p değerinin 0,05 den küçük olduğu durumlarda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0,05 den büyük olduğu durumlarda ise grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır.

Ortalamalar yorumlanırken anketin II. bölümünde yer alan maddeler için; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “*Hiçbir zaman*”, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “*Nadiren*”, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “*Bazen*”, 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “*Sık sık*” ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise “*Her zaman*” derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anketin III. bölümünde yer alan maddeler için; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “*Hiç katılmıyorum*”, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “*Çok az katılıyorum*”, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “*Orta düzeyde katılıyorum*”, 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin

“*Büyük oranda katılıyorum*” ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise “*Tamamen katılıyorum*” derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anketin IV. bölümünde yer alan maddeler için; 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “*Hiç kullanmam*”, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “*Nadiren kullanırım*”, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “*Bazen kullanırım*”, 3.40-4.19 arasındaki ortalama değerlerin “*Sık sık kullanırım*” ve 4.20-5.00 arasındaki ortalama değerlerin ise “*Her zaman kullanırım*” derecesinde yer aldığı kabul edilmiştir.

Ki-Kare testinde bazı hücrelerde ortaya çıkan frekans değerlerinin düşük çıkması sonucunda 5’li Likert tipi ölçek 3’lü Likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Buna göre; II. bölüm için, “*Nadiren*” ile “*Hiçbir zaman*” ve “*Sık sık*” ile “*Her zaman*” seçenekleri birleştirilmiştir. III. bölüm için, “*Çok az katılıyorum*” ile “*Hiç katılmıyorum*” ve “*Büyük oranda katılıyorum*” ile “*Tamamen katılıyorum*” seçenekleri birleştirilmiştir. IV. bölüm için ise, “*Nadiren kullanırım*” ile “*Hiç kullanmam*” ve “*Sık sık kullanırım*” ile “*Her zaman kullanırım*” seçenekleri birleştirilmiştir. Birleştirme sonucunda II. bölümde “*Hiçbir zaman*”, “*Bazen*” ve “*Her zaman*” seçenekleri yer almıştır. III. bölümde “*Hiç katılmıyorum*”, “*Orta düzeyde katılıyorum*” ve “*Tamamen katılıyorum*” seçenekleri yer almıştır. IV. bölümde ise “*Hiç kullanmam*”, “*Bazen kullanırım*” ve “*Her zaman kullanırım*” seçenekleri yer almıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla gerekli durumlarda, bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu, alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları ve bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Eğitim Fakültesi	508	70,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	122	16,9
Yüksek Lisans	31	4,3
Diğer	59	8,2
Toplam	720	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70,6) eğitim fakültesi mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %16,9’u fen-edebiyat fakültesi, %4,3’ü yüksek lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen öğretmenler (%8,2) ise eğitim enstitüsü’nden, işletme fakültesinden, ilahiyat

fakültesinden, devlet konservatuarından, güzel sanatlar fakültesinden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, asıl amacı öğretmen yetiştirmek olan, eğitim fakültelerinden mezun olması oldukça olumludur.

Öğretmenlerin Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alanlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2
Öğretmenlerin Alanlarına Göre Dağılımı

Alan	N	%
Sosyal Bilimler	527	73,2
Fen ve Matematik Alanları	193	26,8
Toplam	720	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,2’sinin sosyal bilimler alanında görev yaptığı, % 26,8’inin de fen ve matematik alanlarında görev yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1–5 yıl	298	41,4
6–10 yıl	232	32,2
11–15 yıl	107	14,9
16 yıl ve üzeri	83	11,5
Toplam	720	100

Tablo 3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,4 gibi bir oranının meslekte çok fazla deneyimi olmayan öğretmenlerden oluştuğu görölmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Öğretmenlerin İller Arası İsteğe ve Zorunlu Çalışma Yükümlülüğüne Bağlı Yer Değiştirme Yönetmeliği”ne göre Diyarbakır ili üçüncü hizmet bölgesindeki iller sınıfına girmektedir. Bu bölgede görev yapan öğretmenler, zorunlu çalışma yükümlülüğüne göre en az üç yıl bölgede görev yapmak zorundadırlar. Genellikle zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlayan öğretmenler ikinci ve birinci hizmet bölgelerine gitmektedirler. Diyarbakır ilindeki deneyimli öğretmenlerin sayısının azlığı bu nedene bağlanabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Bayan	352	48,9
Erkek	368	51,1
Toplam	720	100

Tablo 4’de göröldüğu gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,9’unun bayan, %51,1’inin ise erkek olduğu saptanmıştır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem “Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri; (a) eğitim durumu, (b) alan, (c) mesleki kıdem ve (d) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

a) Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 5’de eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5
Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunları	N	χ^2	SD	p
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	720	3,805	6	,703
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	720	4,973	6	,547
3. Derslere geç kalmak.	720	4,363	6	,628
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	720	1,529	6	,958
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak.	720	2,490	6	,870
6. İzin istemeden konuşmak.	720	4,067	6	,668
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	720	,592	6	,997
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.	720	7,681	6	,262
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	720	12,117	6	,059
10. Kopya çekmek.	720	6,100	6	,412
11. Yalan söylemek.	720	3,358	6	,763
12. Küfür etmek.	720	10,342	6	,111
13. Hırsızlık yapmak.	720	6,948	6	,326
14. Verilen ödevleri yapmamak.	720	6,696	6	,350
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	720	7,992	6	,239
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek.	720	8,102	6	,231
17. Derste uyumak.	720	3,830	6	,700
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	720	2,595	6	,858
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	720	3,229	6	,780
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	720	4,519	6	,607
21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	720	6,803	6	,339
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	720	8,830	6	,183
23. Öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikayet etmesi.	720	9,599	6	,143
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	720	5,898	6	,435
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	720	1,826	6	,935
26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	3,511	6	,742
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	6,513	6	,368

Tablo 5’de görüldüğü gibi, eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durumda, eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerinin aynı olduğu söylenebilir.

b) Alanlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 6’da alanlarına göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6
Alanlarına Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunları	N	χ^2	SD	p
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	720	3,013	2	,222
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	720	,675	2	,713
3. Derslere geç kalmak.	720	7,889	2	,019*
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	720	1,657	2	,437
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak.	720	4,017	2	,134
6. İzin istemeden konuşmak.	720	8,423	2	,015*
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	720	11,097	2	,004*
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.	720	2,565	2	,277
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	720	6,044	2	,049*
10. Kopya çekmek.	720	1,228	2	,541
11. Yalan söylemek.	720	1,110	2	,574
12. Küfür etmek.	720	,607	2	,738
13. Hırsızlık yapmak.	720	3,960	2	,138
14. Verilen ödevleri yapmamak.	720	,629	2	,730
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	720	,649	2	,723
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek.	720	2,269	2	,322
17. Derste uyumak.	720	1,918	2	,383
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	720	,474	2	,789
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	720	,488	2	,784
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	720	2,039	2	,361
21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	720	3,786	2	,151
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	720	2,209	2	,331
23. Öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi.	720	8,395	2	,015*
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	720	,827	2	,661
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	720	,449	2	,799
26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	1,538	2	,463
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	,320	2	,852

* χ^2 , $p < .05$ değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 6’da görüldüğü gibi, alanlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında 3, 6, 7, 9 ve 23 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

Öğretmenlerin alanlarına göre öğrencilerin “derslere geç kalmak” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=7,889$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 6). Sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin %31,0’ı öğrencilerin “derslere geç kalmak” davranışıyla “her zaman” karşılaştıklarını ve %23,3’ü ise “hiçbir zaman” karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %25,9’u öğrencilerin bu davranışıyla “her zaman” düzeyinde, %33,7’si ise bu davranışla “hiçbir zaman” karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 1).

Öğrencilerin “izin istemeden konuşmak” davranışı ile ilgili görüşleri açısından, öğretmenlerin alanları arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=8,423$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 6). Bu davranışla, sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin çoğunluğu (%68,1) “her zaman” düzeyinde karşılaşmaktadır. Buna karşın %7,4’ü “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır. Fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %58,5’i ise bu davranışla “her zaman” karşılaşmaktadır ve %13,5’i ise “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır (Ek-4, Tablo 2).

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin alanlarına göre “öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=11,097$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 6). Sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin %12,7’si, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %16,1’i bu davranışla “hiçbir zaman” karşılaşmazken; sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin %53,9’u ve fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %39,9’u ise aynı davranışla “her zaman” karşılaşmaktadır (Ek-4, Tablo 3).

Öğretmenlerin alanlarına göre “ders sırasında bir şeyler yemek” problemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=6,044$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 6). Sosyal bilimler öğretmenlerinin %54,1’i bu davranışla “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır, %11,7’si de “her zaman” düzeyinde karşılaşmaktadır. Alanı fen ve matematik olan öğretmenlerin ise %64,2’si bu davranışla “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır, %9,9’u da “her zaman” karşılaşmaktadır (Ek-4, Tablo 4).

“Öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi” davranışı açısından öğretmenlerin alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($\chi^2=8,395$, $p<,05$)

tespit edilmiştir (Tablo 6). Bu davranış ile sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%65,3) “her zaman” karşılaşmaktayken, %14,4’ü ise “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır. Fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %57,0’ı bu davranışla “her zaman” karşılaşmakta iken, %12,4’ü de “hiçbir zaman” karşılaşmamaktadır. (Ek-4, Tablo 5).

Yukarıda yer alan sonuçlara genel olarak bakıldığında, sosyal bilimler öğretmenlerinin fen ve matematik alanları öğretmenlerine oranla daha fazla istenmeyen davranışla karşılaştığı görülmektedir. Bu davranışların çoğu, öğrencilerin istenmeyen konuşmaları ile ilgilidir. Bu durum, sosyal bilimler alanının, fen ve matematik alanlarına göre yoruma açık ve iletişime dayalı olmasından ve bu alanda ders anlatımında tartışma tekniğine daha fazla yer verilmesinden kaynaklanmış olabilir.

c) Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 7’de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7
Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunları	N	χ^2	SD	p
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	720	25,352	6	,000*
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	720	12,756	6	,047
3. Derslere geç kalmak.	720	46,397	6	,000*
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	720	31,285	6	,000*
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak.	720	15,412	6	,017*
6. İzin istemeden konuşmak.	720	15,534	6	,016*
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	720	30,972	6	,000*
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.	720	41,715	6	,000*
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	720	12,405	6	,054
10. Kopya çekmek.	720	20,804	6	,002*
11. Yalan söylemek.	720	10,215	6	,116
12. Küfür etmek.	720	25,202	6	,000*
13. Hırsızlık yapmak.	720	5,628	6	,466
14. Verilen ödevleri yapmamak.	720	6,327	6	,388
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	720	18,027	6	,006*
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek.	720	28,848	6	,000*
17. Derste uyumak.	720	10,541	6	,104
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	720	15,613	6	,016*
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	720	9,009	6	,173
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	720	6,849	6	,335

21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	720	19,916	6	,003*
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	720	27,748	6	,000*
23. Öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi.	720	21,949	6	,001*
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	720	14,813	6	,022**
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	720	5,022	6	,541
26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	1,327	6	,970
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	2,592	6	,858

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

** χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulursa da bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

24 numaralı maddede yer alan “*sınıfa alkollü olarak gelmek*” davranışı açısından öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=14,813$, p<.05) bulursa da, bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin “*öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak*” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=25,352$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 7). Buna göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %40,6'sı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %49,6'sı, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %57,0'ı ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %66,3'ü “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmamaktadırlar. Buna karşın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %19,5'i, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %14,7'si, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %8,4'ü ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %6,0'ı bu davranışla “her zaman” düzeyinde karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 6).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında “*öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek*” sorunu açısından anlamlı bir fark ($\chi^2=12,756$, p<.05) tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %18,5'i, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25,0'ı, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,8'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %27,7'si ise “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmamaktadırlar. Bununla birlikte 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %37,2'si, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin %37,1'i, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %28,0'ı, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %27,7'si “her zaman” bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 7).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “derslere geç kalmak” sorununa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=46,397$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). Sonuçlara göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %17,1'i, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %25,0'ı, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %45,8'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %36,1'i “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmazken; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %37,6'sı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %29,7'si, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %15,9'u, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %18,1'i “her zaman” bu davranışla karşı karşıya kalmaktadır (Ek-4, Tablo 8).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=31,285$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %44,0'ı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %53,4'ü, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %57,0'ı ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin ise %71,1'i “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmadıklarını belirtirken; 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin %22,8'i, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %15,5'i, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %7,5'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %6,0'ı “her zaman” bu davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 9).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin “birbirilerine sözlü saldırıda bulunmak” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=15,412$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). Öğretmenlerin 1-5 yıl kıdeme sahip olanlarından %24,2'si, 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarından %24,6'sı, 11-15 yıl kıdeme sahip olanlarından %32,7'si, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ise %39,8'i “hiçbir zaman” bu davranışla karşı karşıya kalmazken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %46,3'ü, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %39,7'si, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %37,4'ü, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %27,7'si “her zaman” bu davranışla karşı karşıya kalmaktadır (Ek-4, Tablo 10).

Öğrencilerin “izin istemeden konuşmak” davranışına ilişkin, mesleki kıdemleri bakımından, öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ($\chi^2=15,534$,

$p<,05$) tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerden %5,7'si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerden %10,8'i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerden %11,2'si, 16 yıl ve üzeri kıdemli olan öğretmenlerden %13,3'ü "hiçbir zaman" bu davranışla karşı karşıya kalmazken; kıdemi 1-5 yıl olanların %71,1'i, 6-10 yıl olanların %63,8'i, 11-15 yıl olanların %65,4'ü, 16 yıl ve üzeri olanların ise %50,6'sı bu davranışla "her zaman" karşı karşıya kalmaktadır (Ek-4, Tablo 11).

"Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması" davranışına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemlere göre anlamlı bir fark ($\chi^2=30,972$, $p<,05$) göstermektedir (Tablo 7). Kıdemi 1-5 yıl olanların %9,1'i, 6-10 yıl olanların %17,7'si, 11-15 yıl olanların %9,3'ü, 16 yıl ve üzeri olanların %24,1'i "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmamaktadır. Bununla birlikte 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %58,1'i, 6-10 yıl kıdemli olan öğretmenlerin %47,4'ü, 11-15 yıl kıdemli olan öğretmenlerin %39,3'ü, 16 yıl ve üzeri kıdemli olan öğretmenlerin ise %43,4'ü "her zaman" bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 12).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin "ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak" davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=41,715$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin %29,9'u, 6-10 yıl olanların %34,9'u, 11-15 yıl olanların %43,9'u, 16 yıl ve üzeri olanların %60,2'si "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmadıklarını belirtirken; 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin %30,9'u, 6-10 yıl olanların %19,4'ü, 11-15 yıl olanların %15,0'ı, 16 yıl ve üzeri olanların ise %8,4'ü "her zaman" bu davranışla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 13).

Mesleki kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında, öğrencilerin "kopya çekmek" davranışına ilişkin anlamlı bir fark ($\chi^2=20,804$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). Öğretmenlerin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlarından %42,6'sı, 6-10 yıl kıdemli olanlarından %49,1'i, 11-15 yıl kıdemli olanlarından %55,1'i, 16 yıl ve üzeri kıdemli olanlarından %67,5'i "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmazken; 1-5 yıl kıdemlilerin %16,4'ü, 6-10 yıl kıdemlilerinin %15,5'i, 11-15 yıl kıdemlilerinin %8,4'ü, 16 yıl ve üzeri kıdemlilerinin %6,0'ı "her zaman" bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 14).

"Küfür etmek" davranışı mesleki kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=25,202$, $p<,05$) göstermektedir (Tablo 7). Mesleki kıdemi 1-5 yıl

olanların %29,9'u, 6-10 yıl olanların %38,4'ü, 11-15 yıl olanların %39,3'ü, 16 yıl ve üzeri olanların %45,8'i "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmamaktadırlar. Buna karşın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %41,6'sı, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların %37,9'u, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların %25,2'si, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların %18,1'i "her zaman" bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 15).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin "*izin almadan sınıf içinde dolaşmak*" davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=18,027$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). Bu davranışla 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %36,6'sı, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %48,3'ü, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %46,7'si, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin %53,0'ı "hiçbir zaman" karşılaşmazken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %24,2'si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %18,5'i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %17,8'i, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %7,2'si bu davranışla "her zaman" karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 16).

Mesleki kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında, öğrencilerin "*ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek*" davranışına ilişkin anlamlı bir fark ($\chi^2=28,848$, $p<,05$) tespit edilmiştir (Tablo 7). 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin %36,2'si, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin %41,4'ü, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin %41,1'i, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise %65,1'i "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmamaktadır. Buna karşın 1-5 yıl arası kıdemli öğretmenlerin %21,5'i, 6-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin %19,0'ı, 11-15 yıl arası kıdemli öğretmenlerin %12,1'i, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin %4,8'i bu davranışla "her zaman" karşılaşmaktadır (Ek-4, Tablo 17).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin "*birbirilerine isim (lakap) takmak*" davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=15,613$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). Buna göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %21,8'i, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %22,0'ı, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %33,6'sı, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin %35,0'ı "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmazken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %50,7'si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %46,1'i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %42,1'i, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %32,5'i bu davranışla "her zaman" karşılaşmaktadır (Ek-4, Tablo 18).

Mesleki kıdemlerine göre öğretmen görüşleri arasında, öğrencilerin "*diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek*" davranışına ilişkin anlamlı bir fark ($\chi^2=19,916$,

$p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %51,0'ı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %50,9'u, 11-15 yıl meslek kıdeme sahip olan öğretmenlerin %66,4'ü, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %63,9'u "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmamaktadırlar. Bununla birlikte 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %14,1'i, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %7,8'i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %6,5'i, 16 yıl ve zeri kıdemli öğretmenlerin %4,8'i bu davranışla "her zaman" karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 19).

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında öğrencilerin "*okula ait eşyalara zarar vermek*" sorunu açısından anlamlı bir fark ($\chi^2=27,748$, $p<,05$) tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %34,2'si, 6-10 yıl kıdemlilerin %34,1'i, 11-15 yıl kıdemlilerin %49,5'i, 16 yıl ve üzeri kıdemlilerin %59,0'ı bu davranışla "hiçbir zaman" karşılaşmıyorken; 1-5 yıl kıdemlilerin %30,5'i, 6-10 yıl kıdemlilerin %27,6'sı, 11-15 yıl kıdemlilerin %15,9'u, 16 yıl ve üzeri kıdemlilerin ise %16,9'u "her zaman" bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 20).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "*öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikayet etmesi*" davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=21,949$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 7). 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %11,7'si, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %12,1'i, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %14,0'ı, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %26,5'i "hiçbir zaman" bu davranışla karşılaşmazken; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %69,5'i, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %63,4'ü, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %55,1'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %49,4'ü "her zaman" bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 21).

Yukarıda yer alan bulgular ışığında, deneyimi az olan öğretmenlerin, deneyimi daha fazla olan öğretmenlere göre disiplin sorunlarıyla daha fazla karşılaştığı söylenebilir. Bu durum, her ne kadar yeterli teorik bilgiye sahip olsalar da, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada yeterli düzeyde deneyime sahip olmadıkları sonucuna bağlanabilir. Bu nedenle sınıflarında istenmeyen davranışlar daha fazla olabilmektedir. Ayrıca, deneyimi az olan öğretmenler, öğrencilerin sergilediği kimi normal davranışları istenmeyen davranışlar olarak algılamış olabilirler. Bunlara ek olarak öğrenciler, daha az deneyimli öğretmenlerin otoritesini sınama konusunda çaba

sarf etmiş olabilirler. Doğaldır ki öğretmenlerin deneyimleri arttıkça istenmeyen davranışlarla baş etme kabiliyetleri de artacaktır ve böylece sorun davranışlarla daha az karşılaşacaklardır. Benzer bulgular Aksoy (1999), Çetin (2002) ve Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Ayrıca Stroot ve arkadaşlarının (1999) yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlikteki ilk yılları olan 82 öğretmenin 64'ü en çok sınıf yönetimi alanında desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Jones ve Jones, 2007: 7).

d) Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 8'de cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunları	N	χ^2	SD	p
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	720	3,269	2	,195
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	720	2,437	2	,296
3. Derslere geç kalmak.	720	2,765	2	,251
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	720	13,811	2	,001*
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak.	720	7,202	2	,027*
6. İzin istemeden konuşmak.	720	3,718	2	,156
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	720	,685	2	,710
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.	720	3,096	2	,213
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	720	1,229	2	,541
10. Kopya çekmek.	720	5,201	2	,074
11. Yalan söylemek.	720	1,919	2	,383
12. Küfür etmek.	720	,825	2	,662
13. Hırsızlık yapmak.	720	1,988	2	,370
14. Verilen ödevleri yapmamak.	720	4,237	2	,120
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	720	6,532	2	,038*
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek.	720	4,640	2	,098
17. Derste uyumak.	720	,331	2	,848
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	720	,224	2	,894
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	720	,012	2	,994
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	720	7,503	2	,023*
21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	720	1,080	2	,583
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	720	2,940	2	,230
23. Öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi.	720	1,710	2	,425
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	720	,331	2	,848
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	720	4,392	2	,111

26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	8,027	2	,018*
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	720	6,590	2	,037**

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

** χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunsa da bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında 4, 5, 15, 20 ve 26 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

“Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması” davranışına yönelik istatistiksel açıdan ($\chi^2=6,590$, p<.05) anlamlı bir fark bulunsa da bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin “ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=13,811$, p<.05) bulunmuştur (Tablo 8). Buna göre bayan öğretmenlerin %45,7'si, erkek öğretmenlerin ise %58,2'si “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmazken; bayan öğretmenlerin %20,5'i, erkek öğretmenlerin ise %12,2'si “her zaman” bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 22).

Cinsiyetlerine göre öğretmen görüşleri arasında, öğrencilerin “birbirilerine sözlü saldırıda bulunmak” davranışına ilişkin anlamlı bir fark ($\chi^2=7,202$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 8). Bayan öğretmenlerin %26,4'ü, erkek öğretmenlerin ise %28,3'ü “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmadıklarını belirtirken; buna karşın bayan öğretmenlerin %45,5'i, erkek öğretmenlerin ise, %36,1'i “her zaman” bu davranışla karşılaştıklarını belirtmektedirler (Ek-4, Tablo 23).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin “izin almadan sınıf içinde dolaşmak” davranışına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=6,532$, p<.05) tespit edilmiştir (Tablo 8). Bayan öğretmenlerin %41,5'i, erkek öğretmenlerin ise %45,9'u “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmazken; bayan öğretmenlerin %23,3'ü, erkek öğretmenlerin ise %15,8'i “her zaman” bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 24).

Öğretmenlerin “bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek” sorunu ile ilgili görüşleri, öğretmen cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ($\chi^2=7,503$, p<.05) ortaya koymaktadır (Tablo 8). Bayan öğretmenlerin %94,9'u, erkek öğretmenlerin ise %95,1'i “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmazken; bayan öğretmenlerin %0,9'u,

erkek öğretmenlerin ise %3,0'ı “her zaman” bu davranışla karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 25).

“*Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması*” davranışına ilişkin, cinsiyetlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=8,027$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 8). Bayan öğretmenlerin %92,9'u, erkek öğretmenlerin ise 87,8'i “hiçbir zaman” bu davranışla karşılaşmamaktadır. Buna karşın bayan öğretmenlerin %0,6'sı, erkek öğretmenlerin ise %3,0'ı bu davranışla “her zaman” karşılaşmaktadırlar (Ek-4, Tablo 26).

Yukarıdaki bulgulara bakıldığında öğrencilerin *ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmesi, birbirilerine sözlü saldırıda bulunması ve izin almadan sınıf içinde dolaşması davranışlarının* bayan öğretmenlerin sınıflarında daha çok meydana geldiği görülmektedir. Ancak erkek öğretmenlerin sınıflarında, *bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etme ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunma* davranışlarına daha sık rastlanmaktadır. Erkek öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az olması onların baskıcı bir sınıf ortamı oluşturmuş olmasına bağlanabilir. Martin ve Yin (1997)'in yapmış olduğu çalışmada erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla daha müdahaleci ve baskın disiplin yaklaşımlarından yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Baskıcı bir ortam oluşturan erkek öğretmenlerin bıçak gibi aletlerle bayan öğretmenlere oranla daha fazla taciz edilmesi de bunun bir sonucu olabilir. Ayrıca, erkek öğretmenler, erkek öğrencilerin ergenliğe geçiş dönemi problemlerini kendileri de yaşamış oldukları için bu öğrencilerin cinsel tacizde bulunma olaylarını daha iyi fark etmiş olabilirler.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri; (a) eğitim durumu, (b) alan, (c) mesleki kıdem ve (d) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

a) Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 9’da eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9
Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	N	χ^2	SD	p
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	720	7,902	6	,245
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	720	8,064	6	,233
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	720	4,328	6	,632
4. Aile içi problemler.	720	1,555	6	,956
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi.	720	6,347	6	,385
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	720	2,816	6	,832
7. Sınıfların kalabalık olması.	720	12,819	6	,046*
8. Sınıf içindeki düzenlemeler.	720	4,700	6	,583
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	720	7,705	6	,261
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	720	8,364	6	,213
11. Öğretim araçlarının yetersizliği.	720	3,880	6	,693
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	720	4,593	6	,597
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap vermemesi.	720	6,729	6	,347
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	720	3,076	6	,799
15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	720	5,649	6	,464
16. Öğretmenin iyi bir model olmaması.	720	4,978	6	,547
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması.	720	2,959	6	,814
18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	720	4,703	6	,582
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	720	4,425	6	,619

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında sadece 7 numaralı maddede istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Disiplin sorunlarının nedenlerinden “sınıfların kalabalık olması” maddesi ile ilgili olarak, eğitim durumlarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=12,819$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 9). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin %70,9’u, fen-edebiyat fakültesi mezunlarının %67,2’si, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %51,6’sı ve diğer fakülte mezunlarının %74,6’sı bu nedene tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin %15,0’ı, fen-

edebiyat fakültesi mezunlarının %9,8'i, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin %25,8'i ve diğer fakülte mezunlarının %13,6'sı bu nedene "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 27).

Sınıfların kalabalık olmasının sınıf içerisinde disiplin sorunlarına neden olduğu görüşüne "tamamen katılıyorum" düzeyinde en çok (%74,6) "diğer" fakülte mezunları (eğitim enstitüsü, işletme fakültesi, ilahiyat fakültesi, devlet konservatuarı ve güzel sanatlar fakültesi) katılmıştır. Yüksek lisans mezunları ise diğer mezuniyet alanlarına göre bu nedenin disiplin sorunlarına yol açtığına daha düşük oranla (%51,6) tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin algıları ve almış oldukları eğitimler arasındaki farklılıktan kaynaklanmış olabilir.

b) Alanlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 10'da alanlarına göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili ki-kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10
Alanlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	N	χ^2	SD	p
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	720	1,584	2	,453
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	720	2,916	2	,233
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	720	,301	2	,860
4. Aile içi problemler.	720	6,883	2	,032*
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi.	720	3,817	2	,148
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	720	1,325	2	,516
7. Sınıfların kalabalık olması.	720	8,762	2	,013*
8. Sınıf içindeki düzenlemeler.	720	2,196	2	,334
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	720	5,119	2	,077
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	720	9,471	2	,009*
11. Öğretim araçlarının yetersizliği.	720	1,851	2	,396
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	720	3,540	2	,170
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap vermemesi.	720	1,552	2	,460
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	720	5,903	2	,052
15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	720	3,929	2	,140
16. Öğretmenin iyi bir model olmaması.	720	,974	2	,614
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması.	720	,582	2	,748

18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	720	2,584	2	,275
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	720	,580	2	,748

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 10’da yer alan sonuçlara göre alanlarına göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında 4, 7 ve 10 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Öğretmenlerin alanlarına göre, disiplin sorunlarına neden olan “*aile içi problemler*” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=6,883$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 10). Sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %2,7’si, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin %4,7’si bu nedene “hiç katılmıyorum” derken; sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %85,4’ü, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin ise %77,2’si bu maddeye “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 28).

“*Sınıfların kalabalık olması*” nedeni açısından, alanlarına göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=8,762$, p<.05) tespit edilmiştir (Tablo 10). Sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %16,1’i, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin ise %9,8’i, “hiç katılmıyorum” derken; sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %70,0’ı, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin ise %68,9’u “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 29).

Disiplin sorunlarına yol açan “*öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması*” maddesi, öğretmenlerin alanları arasında anlamlı bir farka ($\chi^2=9,471$, p<.05) sahiptir (Tablo 10). Sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %24,9’u, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin ise %18,1’i bu nedene hiç katılmadıklarını belirtirken; sosyal bilimler alanlarındaki öğretmenlerin %55,2’si, fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin ise %51,8’i bu maddeye “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 30).

Her iki grupta da çoğunluk *aile içi problemler*, *sınıfların kalabalık olması* ve *öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması* nedenlerinin disiplin sorunlarına yol açtığına “tamamen katılıyorum” düzeyinde katılmıştır. Ancak sosyal bilimler alanı öğretmenlerinin katılımı fen ve matematik alanları öğretmenlerine oranla biraz daha fazladır. Bu fark en fazla *aile içi problemler* maddesinde görülmektedir. Bunun nedeni sosyal bilimler öğretmenlerinin sosyal bir olgu olan ailenin, öğrencinin

okul hayatındaki etkisini daha iyi görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Diğer iki maddedeki farklar da aynı algı hassasiyetinden kaynaklanmış olabilir.

c) Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 11’de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11
Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	N	χ^2	SD	p
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	720	12,073	6	,060
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	720	12,504	6	,052
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	720	19,965	6	,003*
4. Aile içi problemler.	720	15,694	6	,015*
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi.	720	13,736	6	,033*
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	720	5,899	6	,435
7. Sınıfların kalabalık olması.	720	11,571	6	,072
8. Sınıf içindeki düzenlemeler.	720	14,445	6	,025*
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	720	4,863	6	,562
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	720	9,992	6	,125
11. Öğretim araçlarının yetersizliği.	720	11,386	6	,077
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	720	9,990	6	,125
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap vermemesi.	720	10,785	6	,095
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	720	4,976	6	,547
15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	720	4,448	6	,616
16. Öğretmenin iyi bir model olmaması.	720	10,237	6	,115
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması.	720	5,599	6	,470
18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	720	10,589	6	,102
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	720	9,018	6	,173

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 11’de yer alan Ki-Kare sonuçlarına göre mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında 3, 4, 5 ve 8 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

“Ailelerin çocuklarının eğitime olan ilgisizliği” nedeni ile ilgili görüşleri açısından, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=19,965$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 11). 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %2,0’ı, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %5,2’si, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %5,6’sı, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %8,4’ü bu nedene “hiç katılmıyorum” derken; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %89,9’u, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %87,1’i, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %77,6’sı, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise %75,9’u tamamen katıldıklarını ileri sürmüşlerdir (Ek-4, Tablo 31).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, disiplin sorunlarına neden olan “*aile içi problemler*” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=15,694$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 11). Buna göre 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %1,0’ı, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %3,4’ü, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %4,7’si, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise, %8,4’ü görüşlerini bu nedene “hiç katılmıyorum” diye belirtirken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %87,2’si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %82,8’i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %79,4’ü, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %74,7’si “tamamen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 32).

Disiplini sorunlarına yol açan “*öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi*” nedeni açısından öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2=13,736$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 11). Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden %6,4’ü, 6-10 yıl olanlardan %8,2’si, 11-15 yıl olanlardan %9,3’ü, 16 yıl ve üzeri olanlardan %15,7’si bu nedene “hiç katılmıyorum” derken; mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlardan %70,5’i, 6-10 yıl olanlardan %64,2’si, 11-15 yıl olanlardan %58,9’u, 16 yıl ve üzeri olanlardan ise %53,0’ı tamamen katıldıklarını ifade etmişlerdir (Ek-4, Tablo 33).

Disiplin sorunlarına yol açabilen “*sınıf içindeki düzenlemeler*” maddesi açısından öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2=14,445$, $p<,05$) görülmektedir (Tablo 11). 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %32,2’si, 6-10 yıl kıdemlilerin %43,1’i, 11-15 yıl kıdemlilerin %43,9’u, 16 yıl ve üzeri kıdemlilerin %48,2’si bu maddeye “hiç katılmıyorum” diye görüş belirtirken; 1-5 yıl kıdemlilerin %32,6’sı, 6-10 yıl kıdemlilerin %30,6’sı, 11-15 yıl kıdemlilerin %28,0’ı, 16 yıl ve üzeri

kıdemlilerin ise %26,5'i "tamamen katılıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 34).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimleri arttıkça yukarıda yer alan nedenlere tamamen katılma oranlarının düştüğü görülmektedir. Bu nedenler öğretmenin kendisi dışındaki nedenlerdir ve öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bu nedenleri daha az sorumlu tuttıkları görülmektedir. Özellikle 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre bu nedenler açısından daha nesnel oldukları söylenebilir. Benzer sonuçlara Aksoy (1999)'un araştırmasında da ulaşılmıştır. Kıdemi fazla olan öğretmenler, diğer kıdem gruplarına göre disiplin sorunlarının kaynağını dış faktörlerde daha az aramaktadırlar.

d) Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 12’de cinsiyetlerine göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	N	χ^2	SD	p
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	720	5,469	2	,065
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	720	8,213	2	,016*
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	720	3,622	2	,164
4. Aile içi problemler.	720	8,485	2	,014*
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi.	720	19,328	2	,000*
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	720	1,464	2	,481
7. Sınıfların kalabalık olması.	720	1,174	2	,556
8. Sınıf içindeki düzenlemeler.	720	3,579	2	,167
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	720	,755	2	,686
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	720	12,011	2	,002*
11. Öğretim araçlarının yetersizliği.	720	3,728	2	,155
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	720	5,603	2	,061
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap vermemesi.	720	1,156	2	,561
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	720	2,892	2	,236
15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	720	1,178	2	,555
16. Öğretmenin iyi bir model olmaması.	720	,633	2	,729
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması.	720	,183	2	,913

18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	720	1,216	2	,544
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	720	12,072	2	,002*

* χ^2 , $p<.05$ değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 12’de cinsiyetlerine göre öğretmenlerin, disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında 2, 4, 5, 10 ve 19 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Disiplin sorunlarının nedenlerinden “*ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları*” ile ilgili olarak cinsiyetlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2=8,213$, $p<.05$) saptanmıştır (Tablo 12). Buna göre bayan öğretmenlerin %3,4’ü, erkek öğretmenlerin ise %4,3’ü bu maddeye “hiç katılmıyorum” yanıtını verirken; bayan öğretmenlerin %88,6’sı, erkek öğretmenlerin de %81,3’ü “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 35).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarına neden olan “*aile içi problemler*” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=8,485$, $p<.05$) tespit edilmiştir (Tablo 12). Bayan öğretmenlerin %2,0’ı, erkek öğretmenlerin %4,3’ü bu nedene “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtirken; bayan öğretmenlerin %87,2’si, erkek öğretmenlerin %79,3’ü “tamamen katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 36).

Disiplin sorunlarına yol açabilen “*öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi*” maddesi bakımından, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=19,328$, $p<.05$) saptanmıştır (Tablo 12). Bayan öğretmenlerin %5,1’i, erkek öğretmenlerin %11,7’si görüşlerini “hiç katılmıyorum” şeklinde belirtmişken; bayanların %72,2’si, erkeklerin ise %57,6’sı “tamamen katılıyorum” şeklinde belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 37).

Cinsiyetlerine göre öğretmen görüşleri arasında, disiplin sorunlarının nedenlerinden “*öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması*”na ilişkin anlamlı bir fark ($\chi^2=12,011$, $p<.05$) tespit edilmiştir (Tablo 12). Bayan öğretmenlerin %26,4’ü, erkek öğretmenlerin ise %19,8’i bu nedene hiç katılmadıklarını belirtmişken; bayan öğretmenlerin %47,7’si, erkek öğretmenlerin ise %60,6’sı tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 38).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarına nedenlerinden “*şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi*” maddesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=12,072$, $p<.05$) bulunmuştur (Tablo 12). Bu maddeye bayan öğretmenlerin

%7,1'i, erkek öğretmenlerin ise %14,1'i "hiç katılmıyorum" yanıtını vermişken; bayan öğretmenlerin %79,3'ü, erkek öğretmenlerin ise %69,0'ı "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 39).

Yukarıda yer alan verilere bakıldığında, *öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması* maddesi dışındaki diğer maddelerin disiplin sorununa yol açtığına bayan öğretmenler daha fazla katılmaktadırlar. Toplumumuzda bayanların çocuk yetiştirmedeki rolü göz önüne alındığında, bayan öğretmenlerin, disiplin problemlerinin nedeni olarak aile kaynaklı etkenleri görmeleri olağandır. Bayanlar çocuğun bakımını daha fazla üstlendikleri ve ev ile daha fazla ilgilendikleri için öğrencilerin anne-baba tutumlarının, ailevi problemlerinin, gelişim özelliklerinin ve bilgisayar oyunlarının öğrencilerin okul yaşamındaki etkilerini daha net görebilmektedirler. *Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması* maddesine ise erkek öğretmenler daha fazla katılmaktadırlar. Bu durumun ise erkeğin yüzyıllardan beri gelen aileyi geçindirme sorumluluğundan ileri geldiği söylenebilir. Erkek öğretmenler, bu sorumluluktan ötürü duyarlı hale gelen algıları nedeni ile bu maddeye daha fazla katılmış olabilirler. Ayrıca benzer çalışmalarda da bayan öğretmenler erkek öğretmenlere oranla toplumu ve aileyi disiplin sorunlarının kaynağı olarak daha fazla görmektedirler (Greenlee ve Ogletree, 1993; Aksoy, 1999).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri; (a) eğitim durumu, (b) alan, (c) mesleki kıdem ve (d) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problem aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

a) Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 13'de eğitim durumlarına göre öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13
Eğitim Durumlarına Göre ğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı
Kullandıkları özüm Yollarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan özüm Yolları	N	χ²	SD	p
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	720	5,414	6	,492
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	720	2,315	6	,889
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	720	6,661	6	,353
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak.	720	3,715	6	,715
5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	720	4,647	6	,590
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	720	2,218	6	,899
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	720	11,479	6	,075
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin <u>vermemek</u> .	720	8,058	6	,234
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin <u>vermemek</u> .	720	2,840	6	,829
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	720	7,778	6	,255
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	720	9,011	6	,173
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	720	10,083	6	,121
13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	720	6,584	6	,361
14. Öğrenciyi azarlamak.	720	12,222	6	,057
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	720	8,764	6	,187

Tablo 13’de görüldüğü gibi, eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durumda, eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşlerinin aynı olduğu söylenebilir.

b) Alanlarına Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 14’de alanlarına göre öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14
Alanlarına Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları özüm
Yollarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan özüm Yolları	N	χ²	SD	p
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	720	3,578	2	,167
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	720	3,737	2	,154
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	720	3,777	2	,151
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak.	720	5,009	2	,082

5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	720	,961	2	,618
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	720	4,296	2	,117
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	720	3,690	2	,158
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin <u>vermemek</u> .	720	,689	2	,709
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin <u>vermemek</u> .	720	7,860	2	,020*
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	720	,887	2	,642
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	720	,181	2	,914
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	720	4,352	2	,114
13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	720	1,078	2	,583
14. Öğrenciyi azarlamak.	720	1,862	2	,394
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	720	1,543	2	,462

* χ^2 , $p < .05$ değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 14’de yer alan Ki-Kare sonuçlarına göre alanlarına göre öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında sadece 9 numaralı maddede istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

“*Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek*” çözüm yoluna ilişkin öğretmenlerin alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($\chi^2=7,860$, $p < .05$) saptanmıştır (Tablo 14). Sosyal bilimler alanları öğretmenlerinin %81,2’si bu çözüm yolunu hiç kullanmadığını ileri sürerken, %6,5’i her zaman kullandığını ileri sürmüştür. Fen ve matematik alanları öğretmenlerinin %88,1’i bu çözüm yolunu hiç kullanmadığını belirtirken, %1,6’sı her zaman kullandığını belirtmiştir (Ek-4, Tablo 40).

Yukarıdaki verilere bakıldığında *öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek* çözüm yolunu her iki grubun da büyük bir bölümünün hiç kullanmadığını görmekteyiz. Diğer taraftan fen ve matematik alanları öğretmenlerinin bu yöntemi daha az kullandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, sosyal bilimler alanları öğretmenleri sınıflarında istenmeyen davranışlarla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bunun sonucu olarak öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermeme gibi cezalandırıcı bir çözüm yolunu kullanmış olabilirler. Ayrıca sosyal bilimler alanlarında şarkı-türkü söyleme, oyun sergileme, v.b. etkinlikler daha fazla yer almaktadır. Sosyal bilimler alanları öğretmenleri, bir ceza aracı olarak, öğrenciyi bu etkinliklerden mahrum etme yolunu tercih etmiş olabilirler.

c) Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 15’de mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15
Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan Çözüm Yolları	N	χ^2	SD	p
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	720	18,090	6	,006*
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	720	6,346	6	,386
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	720	25,342	6	,000*
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak.	720	19,383	6	,004*
5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	720	13,605	6	,034*
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	720	7,952	6	,242
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	720	11,046	6	,087
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek.	720	8,845	6	,182
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek.	720	4,388	6	,624
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	720	13,392	6	,037**
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	720	7,710	6	,260
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	720	3,308	6	,769
13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	720	9,122	6	,167
14. Öğrenciyi azarlamak.	720	12,759	6	,047*
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	720	7,530	6	,275

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

** χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulursa da bir hücrede 5’ten daha düşük değer %20’den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Tablo 15’e bakıldığında mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında 1, 3, 4, 5 ve 14 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptandığı görülmektedir.

“Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek” çözüm yoluna yönelik istatistiksel açıdan ($\chi^2=13,392$, p<.05) anlamlı bir fark bulursa da bir hücrede 5’ten daha düşük değer %20’den fazla olduğu için χ^2 yorumu yapılmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında “arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak” çözüm yoluna ilişkin olarak anlamlı bir fark ($\chi^2=18,090$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 15). Bu çözüm yolunu 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %40,9’u, 6-10

yıl kıdemli öğretmenlerin %40,1'i, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %47,7'si, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin %57,8'i "hiç kullanmam" şeklinde ifade etmişken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %23,2'si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %32,3'ü, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %19,6'sı, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %18,1'i "her zaman kullanırım" şeklinde ifade etmişlerdir (Ek-4, Tablo 41).

"İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek" çözüm yoluna ilişkin olarak öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=25,342$, $p<,05$) bulunmuştur (Tablo 15). 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %33,6'sı, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %47,4'ü, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %48,6'sı, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %53,0'ı bu çözüm yolunu "hiç kullanmam" derken; 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin %30,2'si, 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin %19,4'ü, 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin %14,6'sı, 16 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin ise %14,5'i bu çözüm yolunu "her zaman kullanırım" demektedirler (Ek-4, Tablo 42).

Disiplin sorunlarının çözümünde kullanılan "öğrenciyi vücut diliyle uyarma" yöntemine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=19,383$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 15). Mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin %4,0'ı, 6-10 yıl olan öğretmenlerin %4,7'si, 11-15 yıl olan öğretmenlerin %5,6'sı, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin %8,4'ü bu maddeye "hiç kullanmam" yanıtını vermişken; mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin %83,2'si, 6-10 yıl olan öğretmenlerin %82,8'i, 11-15 yıl olan öğretmenlerin %69,2'si, 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise %67,5'i bu maddeye "her zaman kullanırım" yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 43).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak" çözüm yoluna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=13,635$, $p<,05$) tespit edilmiştir (Tablo 15). Buna göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin %22,5'i, 6-10 yıl olanların %21,1'i, 11-15 yıl olanların %35,5'i, 16 yıl ve üzeri olanların %30,1'i bu çözüm yolunu hiç kullanmadığını belirtmiştir. 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin %47,3'ü, 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin %49,6'sı, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin %33,6'sı, 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların ise %37,3'ü ise her zaman kullandığını belirtmiştir (Ek-4, Tablo 44).

"Öğrenciyi azarlamak" çözüm yoluna ilişkin olarak, mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=12,759$, $p<,05$) saptanmıştır

(Tablo 15). 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin %52,0'ı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %49,1'i, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50,5'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %66,3'ü bu maddeye “hiç kullanmam” yanıtını vermişken; 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %12,4'ü, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %19,0'ı, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin %12,1'i, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise %9,6'sı “her zaman kullanırım” yanıtını vermiştir (Ek-4, Tablo 45).

Yukarıdaki veriler incelendiğinde *arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak* çözüm yolu en fazla 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Aynı kıdeme sahip öğretmenler *öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyararak* ve *öğrenciyi azarlamak* çözüm yollarını da diğer kıdem gruplarına oranla daha fazla kullanmaktadırlar. *İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek* ve *öğrenciyi vücut diliyle uyararak* çözüm yolları ise en fazla 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. *Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak* ve *öğrenciyi azarlamak* yöntemleri pek fazla tercih edilmemesi gereken yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha müdahaleci yaklaşımlar benimsediklerini söyleyebiliriz. Benzer çalışmalar da deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha az müdahaleci yaklaşımlardan yararlandığını belirtmektedir (Allen, 2005: 29). 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise yukarıda yer alan çözüm yollarının tümünü daha az kullandıklarını söyleyebiliriz. Bu durumu deneyimi fazla olan öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla daha az karşılaşmalarına bağlayabiliriz.

d) Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo 16'da cinsiyetlerine göre öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili Ki-Kare test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16
Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri

Disiplin Sorunlarına Karşı Kullanılan Çözüm Yolları	N	χ^2	SD	p
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	720	5,604	2	,061
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	720	3,273	2	,195
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	720	3,079	2	,215
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak.	720	1,371	2	,504
5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	720	,489	2	,783
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	720	3,616	2	,164
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	720	39,974	2	,000*
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin <u>vermemek</u> .	720	,327	2	,849
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin <u>vermemek</u> .	720	,105	2	,949
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	720	1,271	2	,530
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	720	9,957	2	,007*
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	720	1,325	2	,516
13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	720	6,475	2	,039*
14. Öğrenciyi azarlamak.	720	8,771	2	,012*
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	720	,432	2	,806

* χ^2 , p<.05 değerinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 16’da, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin görüşleri arasında 7, 11, 13 ve 14 numaralı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptandığı görülmektedir.

Disiplin sorunlarına karşı kullanılan “*öğrencinin yerini değiştirmek*” çözüm yoluna ilişkin, cinsiyetlerine göre, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=39,974$, p<.05) görülmektedir (Tablo 16). Bayan öğretmenlerin %17,9’u, erkek öğretmenlerin ise %29,3’ü bu çözüm yolunu “hiç kullanmam” şeklinde görüş belirtirken; bayan öğretmenlerin %48,9’u, erkek öğretmenlerin ise %26,4’ü bu çözüm yolunu “her zaman kullanırım” şeklinde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 46).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, “*öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek*” çözüm yoluna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=9,957$, p<.05) saptanmıştır (Tablo 16). Bayan öğretmenlerin %82,7’si, erkek öğretmenlerin %90,5’i bu maddeye “hiç kullanmam” yanıtını vermişken; bayan öğretmenlerin %4,5’i, erkek öğretmenlerin ise %1,9’u “her zaman kullanırım” yanıtını vermişlerdir (Ek-4, Tablo 47).

Disiplin sorunlarına karşı kullanılan “*öğrencinin ailesine hemen haber vermek*” çözüm yoluna ilişkin olarak öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark

($\chi^2=6,475$, $p<,05$) görülmüştür (Tablo 16). Buna göre, bayan öğretmenlerin %50,6'sı, erkek öğretmenlerin %59,5'i bu çözüm yolunu hiç kullanmadıklarını ifade etmişken; bayan öğretmenlerin %13,9'u, erkek öğretmenlerin %9,8'i ise her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir (Ek-4, Tablo 48).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “*öğrenciyi azarlamak*” çözüm yoluna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($\chi^2=8,771$, $p<,05$) saptanmıştır (Tablo 16). Bayan öğretmenlerin %41,0'ı, erkek öğretmenlerin %51,6'sı bu çözüm yolunu “hiç kullanmam” şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşın bayan öğretmenlerin %11,9'u, erkek öğretmenlerin ise %19,1'i “her zaman kullanırım” şeklinde görüş belirtmiştir (Ek-4, Tablo 49).

Birinci alt problemde yer alan verilere göre bayan öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla (sık) karşı karşıya geldiği sonucuna varılmıştı. Bu nedenle *öğrenciyi azarlamak* çözüm yolu dışındaki anlamlı fark bulunan diğer çözüm yolları bayan öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmiş olabilir. *Öğrenciyi azarlamak* çözüm yolu müdahaleci disiplin yaklaşımının yöntemidir. Bu çözüm yolu erkek öğretmenler tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Bunun sebebi bayanların doğası gereği daha şefkatli ve korumacı olmaları olabilir. Erkek öğretmenlerin daha baskıcı bir yöntem izlemeleri Martin ve Yin (1997), Sayın (2001), Alkan (2007) ve Beşdok (2007) tarafından da saptanmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem, “Genel olarak öğretmen görüşlerine göre sınıfta en sık karşılaşılan disiplin sorunları nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problemi çözebilmek için Tablo 17'de öğretmenlerin görüşlerine göre sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının sıklığına ilişkin denek sayısı, yüzde ve ortalama sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17
Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarının Sıklığı

Sıklık Derecesi Disiplin Sorunları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		\bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	72	10,0	280	38,9	262	36,3	94	13,1	12	1,7	720	100,0	2,57
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	26	3,6	129	17,9	315	43,8	231	32,1	19	2,6	720	100,0	3,12
3. Derslere geç kalmak.	12	1,7	176	24,4	319	44,3	189	26,3	24	3,3	720	100,0	3,05
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	103	14,3	272	37,8	228	31,7	98	13,6	19	2,6	720	100,0	2,52
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak.	21	2,9	176	24,5	230	31,9	243	33,8	50	6,9	720	100,0	3,17
6. İzin istemeden konuşmak.	5	,7	60	8,4	183	25,4	332	46,1	140	19,4	720	100,0	3,75
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	4	,6	94	13,1	261	36,1	267	37,1	94	13,1	720	100,0	3,49
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak.	43	6,0	224	31,1	293	40,7	132	18,3	28	3,9	720	100,0	2,83
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	105	14,6	304	42,2	230	31,9	64	8,9	17	2,4	720	100,0	2,42
10. Kopya çekmek.	69	9,6	287	39,9	265	36,8	86	11,9	13	1,8	720	100,0	2,56
11. Yalan söylemek.	20	2,8	172	23,8	306	42,5	187	26,0	35	4,9	720	100,0	3,06
12. Küfür etmek.	59	8,2	199	27,6	208	28,9	202	28,1	52	7,2	720	100,0	2,98
13. Hırsızlık yapmak.	202	28,1	340	47,2	139	19,3	33	4,6	6	,8	720	100,0	2,02
14. Verilen ödevleri yapmamak.	11	1,5	114	15,8	310	43,1	251	34,9	34	4,7	720	100,0	3,25
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	55	7,6	260	36,1	265	36,8	115	16,0	25	3,5	720	100,0	2,71
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek.	42	5,8	260	36,1	293	40,7	112	15,6	13	1,8	720	100,0	2,71
17. Derste uyumak.	285	39,6	319	44,3	99	13,8	16	2,2	1	,1	720	100,0	1,79
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	23	3,2	158	21,9	209	29,0	258	35,9	72	10,0	720	100,0	3,25
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	361	50,1	229	31,8	101	14,0	27	3,8	2	,3	720	100,0	1,72
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	553	76,8	131	18,1	22	3,1	10	1,4	4	,6	720	100,0	1,30
21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	90	12,5	304	42,3	255	35,4	65	9,0	6	,8	720	100,0	2,43
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	52	7,2	231	32,1	251	34,9	148	20,5	38	5,3	720	100,0	2,84

23. Öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi.	31	4,2	69	9,6	166	23,1	328	45,6	126	17,5	720	100,0	3,62
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	687	95,3	12	1,7	9	1,3	8	1,1	4	,6	720	100,0	1,09
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	630	87,5	74	10,3	11	1,5	2	,3	3	,4	720	100,0	1,15
26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	425	59,0	225	31,3	57	7,9	12	1,7	1	,1	720	100,0	1,52
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	571	79,3	124	17,2	19	2,6	4	,6	2	,3	720	100,0	1,25

Tablo 17’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları birinci derecedeki disiplin sorununun 3,75 ortalama değeri ile “sık sık” düzeyinde “*izin istemeden konuşmak*” olduğu saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre bu oran %46,1’dir. Aksoy (1999)’un ve Çetin (2002)’in yapmış olduğu çalışmalarda da bu disiplin sorunu, öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorun olarak saptanmıştır. Kutlu (2006)’nın yapmış olduğu çalışmada “*izin istemeden konuşma*” ikinci en sık görülen istenmeyen davranış olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları ikinci disiplin sorunu, 3,62 ortalama değeri ile “sık sık” düzeyinde “*öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmesi*”dir. Öğretmen algılarına göre bu oran %45,6’dır. Öztürk (2001)’ün yaptığı çalışmada da arkadaşlarını şikayet etme, sınıf içerisinde görülen ikinci en sık istenmeyen davranış olarak tespit edilmiştir. Bu problem, Sayın (2001)’in yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenler tarafından en sık karşılaşılan problem olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler tarafından en sık karşılaşılan üçüncü disiplin sorunu ise “*öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması*”dır. Öğretmenlerin %37,1’i bu disiplin problemi ile “sık sık” karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu maddenin ortalama değeri 3,49’dur. Aksoy (1999)’un yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşması, öğretmenlerin en sık karşılaştığı ilk dört disiplin sorunu içinde yer almaktadır.

Bu çalışmada ayrıca, en düşük sıklıkla karşılaşılan üç istenmeyen davranış ise sırasıyla; “*sınıfa alkollü olarak gelmek*” ($\bar{X}=1,09$), “*sınıfa uyuşturucu madde (bally,*

tinler vb.) kullanmış olarak gelmek” ($\bar{X}=1,15$) ve *“kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması”* ($\bar{X}=1,25$) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu davranışlarla “hiçbir zaman” karşılaşmadıklarını belirtmiştir (Tablo 17). Palancı (2004)’nın Diyarbakır ilinde yapmış olduğu çalışmaya göre, ilköğretim okulu öğrencilerinin %1,6’sının alkol kullandığını belirtmiştir. Yine ilgili araştırmaya göre ilköğretim okullarında 7. ve 8. sınıflara denk gelen 13 yaş öğrencilerinin %0,6’sı ve 14 yaş öğrencilerinin %0,7’si herhangi bir uyuşturucu maddeyi en az bir kez denemiş olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular da araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu davranışlarla çok düşük sıklıkta karşılaşması oldukça sevindirici bir durumdur.

Genel olarak sınıf içerisinde karşılaşılan, *öğrencilerin izin istemeden konuşmaları, birbirilerini gereksiz yere şikayet etmeleri ve birbirileriyle ders dışı konuşmaları*, Burden (1995: 24)’ın yapmış olduğu istenmeyen davranışlar sınıflandırmasına göre küçük yaramazlıklar (mild misbehaviors) grubuna girmektedir. Öğretmenlerin, en sık bu davranışlarla karşılaşmalarının sebebi sınıfların kalabalık olmasından, sınıf kurallarının açık ve anlaşılır olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle öğrencilerin birbirileriyle ders dışı konuşmaları, sınıflardaki sıraların ve oturma düzeninin buna müsait olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Sınıflarda bir sırada iki hatta üç öğrenci yan yana oturmaktadır. Bu durum, öğrencilerin konuşmalarına zemin hazırlamaktadır.

Araştırmaya katılan 720 öğretmenin %2,1’i, anketin II. bölümünde yer alan açık uçlu bölümde, karşılaştıkları diğer disiplin sorunlarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar; kaynaştırma öğrencilerine tacizde bulunulması, derse cep telefonu getirme, kılık-kıyafet yönetmeliğine uyulmaması, öğrencilerin birbirini kıskanması ve sakız çiğneme olarak belirtilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem, “Genel olarak öğretmen görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problemi çözebilmek için Tablo 18'de genel olarak öğretmenlerin görüşlerine göre sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin denek sayısı, yüzde ve ortalama sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18
Öğretmen Görüşlerine Göre Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Katılma Derecesi Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	4	,6	35	4,9	110	15,2	316	43,9	255	35,4	720	100,0	4,08
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	7	1,0	21	2,8	81	11,3	329	45,7	282	39,2	720	100,0	4,19
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	4	,6	27	3,8	73	10,1	268	37,2	348	48,3	720	100,0	4,29
4. Aile içi problemler.	2	,3	21	2,9	98	13,6	290	40,3	309	42,9	720	100,0	4,22
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi.	7	1,0	54	7,5	193	26,8	294	40,8	172	23,9	720	100,0	3,79
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	46	6,4	148	20,6	207	28,7	194	26,9	125	17,4	720	100,0	3,28
7. Sınıfların kalabalık olması.	33	4,6	71	9,9	114	15,8	201	27,9	301	41,8	720	100,0	3,92
8. Sınıf içindeki düzenlemeler.	56	7,8	222	30,8	227	31,6	140	19,4	75	10,4	720	100,0	2,93
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	242	33,6	220	30,6	133	18,5	83	11,5	42	5,8	720	100,0	2,25
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	34	4,7	132	18,3	163	22,7	197	27,4	194	26,9	720	100,0	3,53
11. Öğretim araçlarının yetersizliği.	46	6,4	154	21,4	172	23,9	175	24,3	173	24,0	720	100,0	3,38
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	86	11,9	212	29,4	189	26,4	132	18,3	101	14,0	720	100,0	2,93
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap vermemesi.	76	10,6	179	24,8	193	26,8	159	22,1	113	15,7	720	100,0	3,07
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	123	17,1	231	32,1	181	25,1	128	17,8	57	7,9	720	100,0	2,67

15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	151	21,0	230	31,9	192	26,7	96	13,3	51	7,1	720	100,0	2,53
16. Öğretmenin iyi bir model olmaması.	174	24,4	231	32,1	165	22,8	93	12,8	57	7,9	720	100,0	2,48
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması.	65	9,0	96	13,3	136	18,9	178	24,8	245	34,0	720	100,0	3,61
18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	15	2,1	80	11,1	122	16,9	203	28,2	300	41,7	720	100,0	3,96
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	14	1,9	63	8,8	110	15,3	206	28,6	327	45,4	720	100,0	4,06

Tablo 18’de görüldüğü üzere genel olarak, öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf içerisinde meydana gelen disiplin sorunlarının birinci nedeni olarak “*ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği*” yer almaktadır. Bu madde 4,29 ortalama değer ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olup öğretmenlerin neredeyse yarıya yakını (%48,3) bu seçeneği işaretlemişlerdir. Anne-babanın, çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği Aksoy (1999)’un, Çetin (2002)’in ve Bal (2005)’in yapmış olduğu çalışmalarda, öğretmenler tarafından disiplin problemlerine kaynaklık eden ikinci neden olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada sınıf içerisinde karşılaşılan istenmeyen davranışların ikinci nedeni olarak 4,22 ortalama değer ile “*aile içi problemler*” yer almaktadır. Bu ortalama değer “tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin %42,9’u bu seçeneği işaretlemişlerdir. Bu neden Aksoy (1999)’un, Çetin (2002)’in ve Bal (2005)’in çalışmalarında, istenmeyen davranışların ilk nedeni olarak belirtilmiştir.

Yine bu araştırmada, Öğretmenlerin %45,7’si “*ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları*”nın disiplin sorununa yol açtığına büyük oranda katıldığını belirtmiştir. Bu madde disiplin sorunlarına kaynaklık eden üçüncü neden olarak yer almaktadır ve ortalama değeri 4,19’dur. Aynı neden Aksoy (1999)’un, Çetin (2002)’in ve Bal (2005)’in çalışmalarında da üçüncü sırada yer almıştır. Genel olarak bakıldığında öğretmenler, disiplin problemlerinin meydana gelmesinde ailenin büyük rolü olduğunu belirtmişlerdir. Greenlee ve Ogletree (1993)’nin bulguları, bu bulguları destekler niteliktedir. Sadık (2000)’in çalışmasında da, ilköğretim öğretmenleri, problem davranışların nedenleri olarak ilk sırada aile faktörünü görmektedirler. Atıcı (2007)’nin araştırmasında da çoğunlukla aile temelli etkenlerin, disiplin problemlerine

kaynaklık ettiği belirtilmiştir. Türnüklü ve Galton (2001)'un bulguları da Türk ve İngiliz öğretmenlerin aileyi, disiplin problemlerinin oluşmasında birinci derecede sorumlu tuttıklarını göstermektedir. İlgili literatürde de, yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak ailenin, disiplin problemlerine kaynaklık edebilecek, en büyük etken olduğu vurgulanmaktadır (Jones ve Jones, 2007).

Öğretmenlerin %33,6'sı "*sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması*" nedenine hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddenin ortalama değeri 2,25'dir. Aynı bulgular Aksoy (1999), Sadık (2000) ve Çetin (2002) tarafından da saptanmıştır. Öğretmenler tarafından ikinci sırada en düşük neden olarak "*öğretmenin iyi bir model olmaması*" nedeni belirtilmiştir. Bu madde 2,48 ortalama ile "çok az katılıyorum" düzeyindedir. Üçüncü sıradaki en düşük disiplin sorunlarına yol açan neden ise 2,53 ortalama değer ile "*öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği*" olarak saptanmıştır. Bu madde "çok az katılıyorum" düzeyindedir. Çetin (2002)'in ve Aksoy (1999)'un çalışmalarında, öğretmenlerin yarıya yakını "*öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği*" nedenine hiç katılmadıklarını ve çok az katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada ve yukarıda adı geçen çalışmalarda öğretmenler, disiplin sorunlarının nedenleri olarak genellikle kendileri dışındaki faktörleri sorumlu tutmaktadırlar. Pek az öğretmen bu nedenleri kendisiyle ilişkilendirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerinin de disiplin sorunlarına neden olabileceklerinin farkında olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan 720 öğretmenin %2,1'i, anketin III. bölümünde yer alan açık uçlu bölümde, karşılaştıkları disiplin sorunlarının diğer nedenlerini belirtmişlerdir. Bu nedenler; öğrenci, öğretmen ve idare arasındaki iletişimsizlik, öğretmenlerin özlük haklarının azlığı, her olumsuzluğun altında öğretmenin aranması, sokak kültürü, ailelerin yeteri kadar eğitilmiş olmaması, yeterince kitap okunmaması, idari boşluk ve istikrarsızlık, öğretmenin cezai yaptırımının kalmaması, kültürel baskı, din eğitiminin ihmali, eğitimde yer alan olayların basına verilmesi, medya ve ailenin bilinçlilik düzeyindeki yetersizlik, öğretmenin tutarlı olmaması, ses aygıtlarının kötüye kullanımı olarak belirtilmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem, “Genel olarak öğretmenler sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı en sık hangi çözüm yollarını kullanmaktadırlar?” şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt problemi çözebilmek için Tablo 19’da öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerine karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin denek sayısı, yüzde ve ortalama sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19
Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına Karşı Kullandıkları Çözüm Yolları

Sıklık Derecesi Çözüm Yolları	Hiç Kullanmam		Nadiren Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her Zaman Kullanırım		Toplam		\bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	93	12,9	221	30,7	226	31,4	134	18,6	46	6,4	720	100,0	2,72
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	4	,6	36	5,0	142	19,7	358	49,7	180	25,0	720	100,0	3,93
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	107	14,9	199	27,6	252	35,0	104	14,4	58	8,1	720	100,0	2,73
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak.	7	1,0	29	4,0	114	15,8	342	47,5	228	31,7	720	100,0	4,04
5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	55	7,6	124	17,2	218	30,3	215	29,9	108	15,0	720	100,0	3,27
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	24	3,3	91	12,6	272	37,8	242	33,7	91	12,6	720	100,0	3,39
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	28	3,9	143	19,9	280	38,9	199	27,6	70	9,7	720	100,0	3,19
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek.	501	69,6	142	19,7	44	6,1	17	2,4	16	2,2	720	100,0	1,47
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek.	469	65,1	129	17,9	85	11,9	24	3,3	13	1,8	720	100,0	1,58
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	548	76,1	111	15,4	39	5,4	13	1,8	9	1,3	720	100,0	1,36
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	342	47,5	282	39,2	73	10,1	19	2,6	4	,6	720	100,0	1,69
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	166	23,1	268	37,2	205	28,5	53	7,3	28	3,9	720	100,0	2,31

13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	130	18,1	267	37,1	238	33,0	70	9,7	15	2,1	720	100,0	2,40
14. Öğrenciyi azarlamak.	109	15,2	269	37,4	240	33,3	86	11,9	16	2,2	720	100,0	2,48
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	322	44,7	265	36,8	115	16,0	14	1,9	4	,6	720	100,0	1,76

Tablo 19’da görüldüğü gibi, öğretmenler tarafından en sık kullanılan çözüm yolunun 4,04 ortalama ile “*öğrenciyi vücut diliyle uyarmak*” olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %47,5’i, bu çözüm yolunu “sık sık kullanırım” düzeyinde kullandığını ifade etmiştir. Allen (2005)’in bulguları da öğretmen ve müdürlerin, disiplin tekniklerinden en çok sözel olmayan ipuçlarını, göz temasını, mimiği ve fiziksel yakınlığı kullandıklarını göstermektedir. Geiger (2000) de göz teması kurmayı ve fiziksel yakınlığı öğretmenlerin en sık kullandıkları tekniklerden ikisi olduğunu ortaya çıkartmıştır. Charles, (1992) da sınıf ortamında disiplin sağlamanın %90’ının, vücut dilini kullanmaktan geçtiğini ileri sürmektedir. Duruş, göz teması, jest ve mimiklerin etkili kullanımı öğretmenin disiplini sağlama konusunda oldukça etkilidirler (Akt. Savage, 1999: 140).

“*Öğrenci ile dersten sonra konuşmak*” çözüm yolu, öğretmenlerin neredeyse yarısı tarafından (%49,7) sık sık düzeyinde kullanılmaktadır. Bu çözüm yolu 3,93 ortalama ile ikinci sırada çözüm yolu olarak kullanılmaktadır. Atıcı (2007)’nin yapmış olduğu çalışmada da özellikle teneffüs aralarında problem davranış sergileyen öğrenciyle konuşmak ve öğrenciyi sözsüz uyarıcılarla uyarmak ilk sıralarda kullanılan çözüm yolları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü sırada ise 3,39 ortalama ile “*öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek*” çözüm yolu kullanılmaktadır. Bu ortalama “bazen kullanırım” düzeyindedir ve öğretmenlerin %37,8 tarafından bu düzeyde kullanılmaktadır. Aksoy (1999)’un, Çetin (2002)’in ve Bal (2005)’in çalışmalarının sonuçlarına göre öğrenciyi vücut diliyle uyarmak, öğrenci ile dersten sonra konuşmak ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek teknikleri öğretmenlerin en sık kullandıkları ilk dört çözüm yolu içerisinde yer almaktadır.

Bu araştırmada, en az kullanılan çözüm yolları sırası ile 1,36 ortalama değer ile “*öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek*”, 1,47 ortalama değer ile “*öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek*” ve 1,58 ortalama değer ile “*öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek*” olarak saptanmıştır. Bu çözüm yolları

cezalandırıcı nitelikte olup öğretmenlerin çoğunluğu tarafından hiç kullanılmamaktadır. Bu yönüyle sevindirici bir durumdur. Aksoy (1999)'un bulguları da bu bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan 720 öğretmenin %2,1'i, anketin IV. bölümünde yer alan açık uçlu bölümde, karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları diğer çözüm yollarını belirtmişlerdir. Bu çözüm yolları şu şekildedir; fazladan ödev vermek, öğrenciyi dersten çıkarmak, öğrenciye görev vermek, örnek davranışları ödüllendirmek, öğrencilere değerli olduklarını hissettirmek, aileden alınan eğitimin önemini anlatmak, yapıcı eleştiride bulunmak.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Bu çalışmada, genel olarak öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorununun, *öğrencilerin izin istemeden konuşmaları, birbirilerini gereksiz yere şikayet etmeleri ve birbirleriyle ders dışı konuşmaları* olduğu tespit edilmiştir (Tablo 17). Bu davranışlar ciddi problem davranışlar olmayıp küçük yaramazlıklar grubuna girmektedir. Bu sonuçlar Geiger (2000)'in ve Tulley ve Chiu (1995)'nin sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşmaları, bir sırada birden fazla öğrencinin oturmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikayet etmeleri ve izin istemeden konuşmaları, öğrencilerin bilgi dağarcığında sınıf ortamında sergilenmesi gereken uygun davranış bilgisinin olmayışından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, öğrencilere uygun davranış bilgileri kazandırılmalı ve sınıfta uyulması gereken kurallar ortaklaşa belirlenip bunlara uyulması sağlanmalıdır.

Bu çalışmada, genel olarak öğretmenlere göre disiplin sorunlarının ilk üç nedeni *ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği, aile içi problemler, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları* olarak saptanmıştır (Tablo 18). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde ailenin, okulda disiplin sorunlarına yol açan birincil kaynak olduğu görülmektedir. Ailenin bu derecede sorumlu tutulması, çocuğun zamanının az bir bölümünü okulda geçiriyor olmasından ve çocuğun eğitiminden birinci derecede ailenin sorumlu olduğu düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan nedenler ise son sıralarda yer almaktadır. Öğretmenlerin bu konuda objektif olarak özeleştiride bulunmaları gerekmektedir.

Bu çalışmada, genel olarak öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları ilk üç çözüm yolu *öğrenciyi vücut diliyle uyarmak, öğrenci ile dersten sonra konuşmak ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek* olarak belirtilmiştir (Tablo 19). Bu çözüm yollarının ilk sıralarda kullanılması, sınıf ortamında ciddi problem davranışların ilk sıralarda meydana gelmemesiyle açıklanabilir. Ayrıca bu

çözüm yolları çağdaş yaklaşımlarla uygunluk göstermektedir. Buna göre öğretmen, öncelikle sınıfın dikkatini dağıtmadan ve cezalandırıcı yöntemler kullanmadan sorunu çözmeye çalışmalıdır. Bu çözüm yolları başarılı olmadığı takdirde duruma uygun başka çözüm yolları denemelidir.

Bu çalışmada ayrıca *öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerinin* eğitim durumlarına, alanlarına, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 5). Ancak öğretmenlerin alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar karşımıza çıkmaktadır (Tablo 6, 7, 8). Öğretmenlerin alanlarına bakıldığında sosyal bilimler öğretmenlerinin fen ve matematik alanları öğretmenlerine oranla disiplin sorunlarıyla daha fazla karşılaştığı görülmektedir. Sosyal bilimler derslerinin konuşmaya ve tartışmaya açık yapısından dolayı bu derslerin öğretmenleri disiplin sorunlarıyla daha fazla karşılaşmış olabilirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine baktığımızda, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi daha az olan öğretmenlere oranla disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklıklarının daha az olduğunu görmekteyiz. Doğal olarak deneyim arttıkça istenmeyen davranışları kestirme ve önleme becerisi de artacaktır. Göreve yeni başlayan öğretmenlere etkili bir rehberlik uygulamasıyla buna benzer sıkıntılar azaltılabilir. Bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıflarında disiplin sorunlarıyla daha fazla karşılaşmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin sınıflarında otoriter bir tutum sergilemeleri bu farkın oluşmasına yol açmış olabilir. Ayrıca bayanların duygusal yapıları da bu konuda hassasiyet göstermelerine neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada *öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşlerinin* öğretmenlerin eğitim durumlarına, alanlarına, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her dört değişken açısından da anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür (Tablo 9, 10, 11, 12). Öğretmenlerin eğitim durumları açısından sadece *sınıfların kalabalık olması* maddesinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu nedenin disiplin sorunlarına yol açtığı görüşüne en çok “diğer” fakülte mezunları (eğitim enstitüsü, işletme fakültesi, ilahiyat fakültesi, devlet konservatuvarı ve güzel sanatlar fakültesi) katılmıştır. Yüksek lisans

mezunları ise diğer mezuniyet alanlarına göre bu nedenin disiplin sorunlarına yol açtığına daha düşük oranla tamamen katıldıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin algıları ve almış oldukları eğitimler arasındaki farklılıktan kaynaklanmış olabilir. Sosyal bilimler alanı öğretmenleri *aile içi problemlerin, sınıfların kalabalık olmasının ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olmasının* disiplin sorunlarına yol açtığına fen ve matematik alanları öğretmenlerine oranla daha fazla katılmaktadırlar. Bu fark en fazla aile içi problemler maddesinde görülmektedir. Bu nedenler toplumsal ve sosyal hayata ilişkin nedenlerdir. Sosyal bilimler öğretmenlerinin bu sosyal olgular karşısında daha duyarlı oldukları görülmektedir. *Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği, aile içi problemler, sınıf içindeki düzenlemeler ve öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi* maddelerinin disiplin sorunlarına yol açtığına, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi daha az olan öğretmenlere oranla daha fazla katılmaktalar. Bu durum kıdemli öğretmenlerin, sorunların nedenlerini dış faktörlere daha az yükledikleri anlamına gelmektedir. Özellikle tüm eğitimcilerin suçladığı aile, kıdemli öğretmenler tarafından daha az suçlanmaktadır. Kıdemli öğretmenler çalıştıkları yıllar boyunca ailenin tek sorumlu olmadığını az da olsa fark etmiş görünmektedirler. Bayanlar *ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlarının, aile içi problemlerin, öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin ve şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının* öğrencilerin istenmeyen davranışlar sergilemesine yol açtığına erkek öğretmenlerden daha fazla katılmaktadır. Bu duruma bakarak bayan öğretmenlerin, öğrencilerin ailevi ve bireysel sorunları hakkında daha duyarlı oldukları sonucunu çıkartabiliriz. *Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması* ise erkek öğretmenlere göre daha fazla soruna yol açmaktadır. Erkeklerin, aile içerisindeki mali konulardaki sorumluluğu göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç olağan karşılanabilir.

Bu çalışmada *öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yolları ile ilgili görüşlerinin* öğretmenlerin eğitim durumlarına, alanlarına, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yolları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 13). Alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından ise fark saptanmıştır (Tablo 14, 15, 16). Alan açısından baktığımızda *öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine*

katılmasına izin vermemek çözüm yolunu sosyal bilimler alanları öğretmenleri fen ve matematik alanları öğretmenlerine göre daha fazla tercih etmektedir. Bunun sebebi sosyal bilimler dersinde eğlenceli etkinlikler yapma imkanının daha fazla olması olabilir. Bu öğretmenler istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için öğrencilerin bu etkinliklere katılmasını engellemeyi bir ceza aracı olarak görmektedirler. Kıdem gruplarına baktığımızda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara oranla *öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak* ve *öğrenciyi azarlamak* çözüm yollarını daha fazla kullandığını görmekteyiz. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise *istenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek* ve *öğrenciyi vücut diliyle uyarmak* çözüm yollarını diğer gruplara oranla daha fazla kullanmaktadırlar. Öğrenciyi azarlamak arzu edilen bir çözüm yolu değildir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu çözüm yolunu daha fazla tercih etmeleri bu öğretmenlerin daha müdahaleci bir yaklaşım sergiledikleri sonucunu doğurmaktadır. Araştırmaya katılan bu kıdemdeki öğretmenler almış oldukları eğitimden, kişisel özelliklerinden ve belki de duygusal tükenmişlikten ötürü bu yolu daha fazla tercih etmiş olabilirler. Bayan öğretmenler *öğrencinin yerini değiştirmek*, *öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek* ve *öğrencinin ailesine hemen haber vermek* çözüm yollarını erkek meslektaşlarına göre daha fazla uygulamaktadırlar. Erkek öğretmenler ise, tercih edilmemesi gereken, *öğrenciyi azarlamak* çözüm yolunu kullanmaktadırlar. Bayanların daha şefkatli ve duygusal yapıları böyle bir farkın oluşmasına yol açmış olabilir.

Sonuç

İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve bu sorunlara karşı kullandıkları çözüm yollarını Diyarbakır örneğinde betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan ara sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- *Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p>0,05$) saptanmamıştır (Tablo 5). Öğretmenlerin alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<0,05$) saptanmıştır (Tablo 6, 7, 8).*

- *Öğretmenlerin eğitim durumları alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark ($p<0,05$) saptanmıştır (Tablo 9, 10, 11, 12).*
- *Öğretmenlerin eğitim durumları değişkenine göre disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yolları arasında anlamlı bir fark ($p>0,05$) saptanmamıştır (Tablo 13). Öğretmenlerin alan, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözüm yolları arasında anlamlı bir fark ($p<0,05$) saptanmıştır (Tablo 14, 15, 16).*

Araştırmanın nihai sonucu; ilköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları çok ciddi boyutlarda olmayıp küçük yaramazlıklar niteliğindedir (Tablo 17). Bu sonuç oldukça olumludur. Ancak öğretmenler, bu disiplin sorunlarının tüm sorumlusu olarak başta aile olmak üzere kendileri dışındaki etkenleri sorumlu tutmaktadırlar (Tablo 18). Öğretmenlerin bu sorunların çözümüne karşı kullandıkları öncelikli yollar ise çağdaş yaklaşımlara uygun niteliktedir. Öğrenciyi sınıf ortamında küçük düşürmeyecek vücut dilini kullanma, öğrenciyle dersten sonra görüşme ve öğrencinin dikkatini başka yöne çekme gibi teknikleri kullanması oldukça olumludur (Tablo 19).

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okulun ilk günlerinde öğretmenler, öğrencileriyle birlikte sınıf kurallarını belirlemelidirler ve bu kuralların içselleştirilmesini sağlamalıdır.
- Dersler ilgi çekici hale getirilmelidir, farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Sınıf mevcutları azaltılmalı ve oturma düzeni çeşitlendirilmelidir.
- Milli eğitim müdürlüğü ve okullar tarafından, çocuk gelişimi ve okulun önemi hakkında velileri bilinçlendirmeye yönelik olarak konferanslar, seminerler ve toplantılar düzenlenmelidir.
- Göreve yeni başlayan öğretmenlere, deneyimli öğretmenler tarafından etkin bir rehberlik sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu alışma anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak yapılabilir.
- Bu araştırma devlet okullarında yapılmıştır. Benzer bir çalışma devlet okulları ve özel okullarda yapılp aralarındaki farklılıklar araştırılabilir.
- Yapılacak farklı bir çalışmayla istenmeyen öğrenci davranışlarının hangi okul türlerinde daha çok görüldüğü tespit edilebilir.
- Ailenin öğrenci disiplin sorunları üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde ve derinlemesine araştırılabilir.
- Bu araştırma 2007-2008 öğretim yılı Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarıyla sınırlanmıştır. Türkiye'deki diğer bölgelerde ve Türkiye çapında da benzer araştırmalar yapılabilir.
- İlköğretimde disiplin sorunlarına yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Aynı konuda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Benzer bir araştırma, Diyarbakır ilindeki ortaöğretim kurumlarında da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Sefer ve Çetin Ölçüm, Münevver. (2002). **Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?** Ankara: Nobel Yayıncılık
- Ada, Şükrü. (2007). “Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ağaoğlu, Esmahan. (2007). “Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akar, İlhan. (2007). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçadağ, Tuncay. (2008). “Sorun Davranışların Yönetimi”. **Etkili Sınıf Yönetimi**. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akın, Uğur ve Koçak, Recep (2007). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yaz 2007, Sayı 51, ss: 353–370.
- Aksoy, Naciye. (1999). “Classroom Management and Student Discipline in Elementary Schools of Ankara (Turkey).” (Unpublished Doctoral Dissertation / Yayınlanmamış Doktora Tezi). USA: University of Cincinnati.
- Aksoy, Naciye. (2001). “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Kış 2001, Sayı 25, ss: 9–20.
- Aksoy, Naciye. (2007). “Sınıf İçi Kurallar”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkan, Hidayet Betül.(2007). “İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, Dwane. (2005). “An Investigation of Secondary Educators’ Knowledge and Use of Classroom Discipline Management Models.” (Unpublished Doctoral Dissertation / Yayınlanmamış Doktora Tezi). USA: Texas Woman’s University.
- Ataman, Ayşegül. (2000). “Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Atıcı, Meral. (2007). "A Small-Scale Study on Student Teachers' Perceptions of Classroom Management and Methods for Dealing with Misbehaviour". **Emotional and Behavioural Difficulties**. 12:1, 15 – 27.
- Aydın, Bahri. (2001). "İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa. (2005). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytekin, Halil. (2000). "Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama". **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bal, Turgut. (2005). "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baron, Eleanor B. (1992). "Discipline Strategies for Teachers". **Phi Delta Kappa Educational Foundation**. Bloomington: Ind.
- Başar, Hüseyin. (2006). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beşdok, Dilek. (2007). "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyebilme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burden, Paul R. (1995). **Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction**. USA: Longman.
- Bursalıoğlu, Ziya. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, Cevat. (2008). **Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama**. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, Necati. (2007). "Disiplin ile İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar". **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 175, Yaz 2007.
- Cemaloğlu, Necati ve Kayabaşı, Bülent. (2007). "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 27, Sayı 2: 123-155.

- Cipani, Ennio. (1993). **Disruptive Behavior: Three Techniques to Use in Your Classroom**. Virginia: Council for Exceptional Children.
- Civelek, Kemal. (2001). “İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Kullandıkları Yöntemler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Curwin, Richard L. ve Mendler, Allen N. (1999). **Discipline with Dignity**. USA: ASD
- Çelik, Kazım. (2008). “Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme”. **Etkili Sınıf Yönetimi**. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi. (2005). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Yılmaz. (2002). “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dağlı, Abidin. (2008). “Özel Grupların Yönetimi”. **Etkili Sınıf Yönetimi**. (Editör: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirbolat, Ayşe. (2000). “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Demirtaş, Hasan., Üstüner, Mehmet ve Özer, Niyazi. (2007). “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yaz 2007, Sayı 51, ss: 421–455.
- Dilmaç, Bülent ve Sarı, Hakan. (2004). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ding, Meixia., Li, Yeping., Li, Xiaobao ve Kulm, Gerald. (2007). “Chinese Teachers' Perceptions of Students' Classroom Misbehaviour”. **Educational Psychology**. 28, 3: 305-324.
- Doyle, Walter. (1986). Classroom Management Techniques and Student Discipline”. **Paper Prepared for the Student Discipline Strategies Project**. USA: Washington.
- Dönmez, Burhanettin. (2007). “Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Edwards, H. Clifford. (2000). **Classroom Discipline and Management**. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Ekici, Gülay. (2007). “Öğretim Yönetimi”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, Münire. (2001). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan. (2003). **Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarımın Yolları**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fields, Marjorie V. ve Fields, Debby. (2006). **Constructive Guidance and Discipline: Preschool and Primary Education**. USA: Pearson Prentice Hall.
- Geiger, Brenda. (2000). “Discipline in K through 8th Grade Classrooms” **Education**. Winter 2000, Vol. 121, Issue 2, p: 383-394.
- Girmen, Pınar., Anılan, Hüseyin., Şentürk, İlknur ve Öztürk, Abdulkadir. (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler”. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 15.
- Glasser, William. (1999a). **Başarısızlığın Olmadığı Okul** (Çev. Kıvılcım Teksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, William. (1999b). **Okulda Kaliteli Eğitim**. (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, Thomas. (2003). **Teacher Effectiveness Training**. New York: Three Rivers Press.
- Greenlee, Annie R. ve Ogletree, Earl J. (1993). **Teachers’ Attitudes Toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies**. USA: Illinois (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364 330)
- Gürsel, Musa. (2004). “Olumlu Bir Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Halis, İsa. (2001). **Demokratik Sınıf Ortamı İçin Profesyonel Sınıf Yönetimi**. Konya: Mikro Yayınları.
- Hardin, C. Jackson. (2008). **Effective Classroom Management**. New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Infantino, Josephine ve Little, Emma. (2005). "Students' Perceptions of Classroom Behaviour Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods". **Educational Psychology**. Vol. 25, No. 5, October, pp: 491–508.
- İpşir, Duran. (2002). "Sınıf Yönetiminde; Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Rollerini". **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 153-154, Kış-Bahar 2002.
- Jannasch-Pennel, A., DiGangi, S.A., Pukys, K. ve Diken, İ.H. (2002). "Arizona Davranışsal Başlangıç Programı (ADBP): Başarılı ve Disiplinli Okul Ortamlarında Öğrenci Merkezli Eğitim". **İlköğretim-Online**, 1 (2), 2002 sf. 48-51. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02c.pdf>. [Erişim Tarihi: 10.05.2008].
- Johnson, Burke ve Christensen, Larry. (2004). **Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches**. USA: Pearson Education, Inc.
- Jones, Vern ve Jones, Louise. (2007). **Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems**. USA: Pearson Education, Inc.
- Kaptan, Saim.(1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekişik Web Ofset tesisleri.
- Karasar, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, James M., Mostert, Mark P., Trent, Stanley C. ve Pullen, Patricia L. (2006). **Managing Classroom Behaviour: A Reflective Case-based Approach**. USA: Pearson Education, Inc.
- Kazu, Hilal. (2007). "Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları". **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 175, Yaz 2007.
- Kısaç, İbrahim. (2007). "Öğretmen Öğrenci İletişimi". **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılkaya, Ercan. (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yöntemlerini Öğrenme İhtiyacı." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- King, Irvin L. (1990). "Production of a Videotape on Discipline to Help Student Teachers Improve Their Classroom Management Skills". **Paper Presented at**

the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. USA: Las Vegas.

- Korkmaz, İsa. (2007). "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi". **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutlu, Ercüment. (2006). "Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- LaGrand, E. Louis. (1969). **Discipline in the Secondary School**. New York: Parker Publishing Company, Inc.
- Lewis, Ramon. (1999). "Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline". **Social Psychology of Education**. 3: 155–171.
- Lewis, Ramon. (2001). "Classroom Discipline and Student Responsibility: the students' view". **Teaching and Teacher Education**. 17: 307–319.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., Qui, X. (2008). "Students' Reaction to Classroom Discipline in Australia, Israel, and China". **Teaching and Teacher Education**. 24: 715–724.
- Livatyahı, Y. Hüsnü. (2004). "Zaman Yönetimi ve Okul ". **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Manning, M., Lee ve Bucher Katherine T. (2007). **Classroom Management: Models Applications and Cases**. USA: Pearson Education, Inc.
- Martin, Nancy K. ve Yin, Zenong. (1997). "Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers". **Paper Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association**. USA: Austin.
- Okutan, Mehmet. (2005). "Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar". **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 168, Güz 2005.
- Okutan, Mehmet. (2007). "Disiplin Problemlerinin Sürekliliği". **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Otrar, Mustafa., Ekşi, Halil ve Durmuş, Alpaslan. (2004). "Sınıfın Fiziksel Yapısı ve Organizasyonu". **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Özdemir, İ. Ethem. (2007a). “Sınıfta Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi”. **Sınıf Yönetimi** (Editör: Çağatay Özdemir). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özdemir, M. Çağatay. (2007b). “Toplumsal Değişme Karsısında Aile ve Okul”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Bahar 2007, 5(2): 185-198.
- Özdemir, Servet. (2007c). “Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi”. **Sınıf Yönetimi** (Editör: Çağatay Özdemir). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özerbaş S., Demet. (2007). “Sınıfta Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma”. **Sınıf Yönetimi** (Editör: Çağatay Özdemir). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Özpolat, Vahap ve Bayındır, Nida. (2007). “Yeni Müfredatla Birlikte Değişen Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışlarına Yansıması”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 174, Bahar 2007.
- Öztürk, Bülent. (2007). “Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, Necla. (2001). “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, Mehmet. (2005). **Olumlu Sınıf Yönetimi**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, Aynur. (2005). “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri”. **Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 13.
- Palancı, Yılmaz. (2004). “Diyarbakır İl Merkezindeki İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıfları ile Lise Öğrencilerinde Sigara-Alkol-Uyuşturucu Kullanımı ve Etkileyen Faktörler.” (Tıpta Uzmanlık Tezi). Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı.
- Porter, Louise. (2007). **Behaviour in Schools: Theory and Practice for Teachers**. England: Open University Press.
- Rosen, Louis. (2005). **School Discipline**. USA: Corwin Press.
- Sadık, Fatma. (2000). “İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, Fatma. (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.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, Fatma. (2008). “İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Stratejilerinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre incelenmesi”. **İlköğretim Online**. 7(2), 232-251. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m2.pdf> [Erişim Tarihi: 10.05.2008]
- Sadık, Fatma ve Doğanay, Ahmet. (2007). “Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması”. **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 16, Sayı 1, 2007, ss: 539-560.
- Sarı, Hakan. (2004). “Sınıfta Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Etkili Kullanılması”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Musa Gürsel, Hakan Sarı ve Bülent Dilmaç). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sarıtaş, Mustafa. (2005). “Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme”. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, Mustafa. (2006). “Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler”. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. XIX (1), 2006, 167-187.
- Sarpkaya, Pınar. (2005). “Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savage, Tom V. (1999). **Teaching Self-Control Through Management and Discipline**. USA: Allyn & Bacon.
- Sayın, Nükhet. (2001). “Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, Nehir. (2007). “İngilizce Eğitim Programında Sınıf Disiplini”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Kış 2007, Sayı 49, ss: 93-127.
- Şimşek, Ömer F. (2004). “Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Yıl: 2004, Cilt: 37, Sayı: 2, ss: 41-59.

- Tauber, Robert T. (1999). **Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice**. USA: Bergin & Garvey.
- Temel, Ali. (2005). “Okulda ve Sınıfta Disiplin”. **Gençlik ve Rehberlik Sempozyumu**. Maltepe Üniversitesi, 27-28 Haziran, İstanbul <http://www.maltepe.edu.tr/05ihaber/rehisempozyum/aliitemel.doc>. [Erişim Tarihi: 20.06.2008].
- Tertemiz, Neşe. (2000). “Sınıf Yönetimi - Disiplin”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topses, Gürsen. (2000). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Faktörler ve Sorunlar”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosun, Ülkü. (2001). “Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tulley, Michael ve Chiu, Lian Hwang. (1995). “Student Teachers and Classroom Discipline”. **The Journal of Educational Research**. January/February Vol.88 No.3, 164-171.
- Turan, Selahattin. (2007). “Sınıf Yönetiminin Temelleri”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turanlı, Adem. (2004). “Yabancı Dil Öğretiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleyici Yönetim Yaklaşımları”. **Eğitim Araştırmaları**. 17, Ss: 31-44.
- Turanlı, Adem Sultan ve Çelebi, Mustafa Durmuş. (2006). “Factors Influencing Teachers’ Disciplinary Strategies”. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı:21 (1-12s.). [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayii21/1-%20\(1-12.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayii21/1-%20(1-12.%20syf.).pdf) [Erişim Tarihi:17.05.2008].
- Türnüklü, Abbas. (2000a). “Sınıf İçi Davranış Yönetimi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Kış 2000, Sayı 21, ss: 141–152.
- Türnüklü, Abbas. (2000b). “Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yaz 2000, Sayı 23, ss: 449–466.
- Türnüklü, Abbas ve Galton, Maurice. (2001). “Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms”. **Educational Studies**. 27:3, 291 – 305.

- Türnüklü, Abbas., Zoraloğlu, Yunus ve Gemici, Yusuf. (2001). “İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yaz 2001, Sayı 27, ss: 417–441.
- Uludağ, Zekeriyya ve Odacı, Hatice. (2002). “Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 153-154, Kış-Bahar 2002.
- Wolfgang, Charles, H ve Kelsay, Karla L. (1995). “Discipline and the Social Studies Classroom, Grades K – 12”. **Social Studies**. 86:4.
- Wolfgang, C., H. (2005). **Solving Discipline and Classroom Management Problems: methods and models for today’s teachers**. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Wong, Harry K. ve Wong Rosemary T. (1998). **The First Days of School**. USA : Harry K. Wong Publications, Inc.
- Wragg, E. C. (2001). **Class Management in the Secondary School**. London: RoutledgeFalmer. <http://www.questia.com/read/107384361?title=Class%20Management%20in%20the%20Secondary%20School>. [Erişim Tarihi:17.05.2008].
- Yaka, Aydın. (2006). “Sınıf Yönetimi Yaklaşımları”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Mustafa Yılman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, Münevver ve Küçükkaragöz, Hadiye. (2006). “Sınıfta Disiplin Kuralları Belirleme ve Uygulaması”. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Mustafa Yılman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğit, Birol. (2007). “Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi”. **Sınıf Yönetimi**. (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Ölçme Aracı

EK-2: Araştırma İzni

EK-3: Tutanak

EK-4: Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösteren Maddeler İçin Çapraz Tablolar

EK-1

**İLKÖĞRETİM II. KADEMEDE GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIFTA
KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARINA, BUNLARIN NEDENLERİNE
VE ÇÖZÜM YOLLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, “İlköğretim II. Kademe Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri”ni saptamaktır. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. **I. bölümde** kişisel bilgilere ilişkin sorular, **II. bölümde**, sınıfta karşılaşılan disiplin sorunları, **III. Bölümde** sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri ve **IV. bölümde** ise, sınıfta karşılaşılan disiplin sorunlarına karşı kullanılan çözüm yolları yer almaktadır. Size en uygun gelen her soru için ayrılan yere bir “X” işareti koyunuz. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. İlginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Okutman Nigah BAYSAL
Dicle Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek
Lisans Öğrencisi

**BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER**

1- En son mezun olduğunuz okul:

- 1 () Eğitim Fak.
2 () Fen - Edebiyat Fak.
3 () Lisansüstü Eğitim (Yüksek Lisans veya Doktora [Lütfen Belirtiniz]):.....
4 () Diğer (Lütfen Belirtiniz):

2- Alanınız:

- 1 () Sosyal Bilimler (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik, Beden Eğt., İngilizce vb.)
2 () Fen ve Matematik Alanları

3- Öğretmenlikteki kıdeminiz:

- 1 () 1-5 yıl
2 () 6-10 yıl
3 () 11-15 yıl
4 () 16 yıl ve üzeri

4- Cinsiyetiniz:

- 1 () Bayan
2 () Erkek

EK-1 (Devam)**BÖLÜM II****SINIFTA KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARI**

Bu bölümde öğrencilerin, sınıf içinde disiplini bozan davranışları yer almaktadır. **Aşağıda verilen davranışlar ile kendi sınıfınızda ya da sınıflarınızda ne sıklıkta karşılaşmaktasınız?** Lütfen disiplini bozan bir davranış için verilen sıklık düzeylerinden size en uygun gelen seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Aşağıdaki verilen davranışların dışında ekleyeceğiniz davranış(lar) varsa bu sayfanın alt kısmındaki “Diğer” bölümüne yazabilirsiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek.	()	()	()	()	()
3. Derslere geç kalmak.	()	()	()	()	()
4. Ders esnasında arkadaşlarıyla kavga etmek.	()	()	()	()	()
5. Birbirlerine sözlü saldırıda bulunmak (münakaşa etmek).	()	()	()	()	()
6. İzin istemeden konuşmak.	()	()	()	()	()
7. Öğrencilerin birbirleriyle ders dışı konuşması.	()	()	()	()	()
8. Ders akışı bozacak davranışlarda bulunmak (gizli not dolaştırmak, gülmek, ışık çalmak vb.).	()	()	()	()	()
9. Ders sırasında bir şeyler yemek.	()	()	()	()	()
10. Kopya çekmek.	()	()	()	()	()
11. Yalan söylemek.	()	()	()	()	()
12. Küfür etmek.	()	()	()	()	()
13. Hırsızlık yapmak.	()	()	()	()	()
14. Verilen ödevleri yapmamak.	()	()	()	()	()
15. İzin almadan sınıf içinde dolaşmak.	()	()	()	()	()
16. Ders esnasında ders dışı şeylerle ilgilenmek (ders dışı kitaplar okumak, resim yapmak vb.).	()	()	()	()	()
17. Derste uyumak.	()	()	()	()	()
18. Birbirlerine isim (lakap) takmak.	()	()	()	()	()
19. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla sınıf arkadaşlarını taciz etmek.	()	()	()	()	()
20. Bıçak vb. kesici, delici araçlarla öğretmeni taciz etmek.	()	()	()	()	()
21. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek.	()	()	()	()	()
22. Okula ait eşyalara zarar vermek.	()	()	()	()	()
23. Öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikayet etmesi.	()	()	()	()	()
24. Sınıfa alkollü olarak gelmek	()	()	()	()	()
25. Sınıfa uyuşturucu madde (bally, tiner vb.) kullanmış olarak gelmek.	()	()	()	()	()
26. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere cinsel tacizde bulunması	()	()	()	()	()
27. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere cinsel tacizde bulunması	()	()	()	()	()
28. Diğer (Lütfen Belirtiniz):	()	()	()	()	()
29. Diğer:.....	()	()	()	()	()
30. Diğer:.....	()	()	()	()	()

EK-1 (Devam)**BÖLÜM III****SINIFTA KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARININ NEDENLERİ**

Bu bölümde, sınıfta öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının olası nedenleri verilmiştir. **Verilen her bir nedenin, disiplini bozan davranışa yol açtığına ne düzeyde katılmaktasınız?** Lütfen her bir nedene, ne düzeyde katıldığınızı gösteren seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Aşağıdaki nedenlerin dışında ekleyeceğiniz başka neden(ler) varsa bu sayfanın alt kısmındaki “Diğer” bölümüne yazabilirsiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi vb.) sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	()	()	()	()	()
2. Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	()	()	()	()	()
3. Ailelerin çocuklarının eğitimine olan ilgisizliği.	()	()	()	()	()
4. Aile içi problemler.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (örneğin ergenlik dönemi başı).	()	()	()	()	()
6. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal düzey farklılıkları.	()	()	()	()	()
7. Sınıfların kalabalık olması.	()	()	()	()	()
8. Sınıf içindeki düzenlemeler (öğrencilerin oturma düzeni, öğretim araçlarının düzeni vb.).	()	()	()	()	()
9. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır <u>olmaması</u> .	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olması.	()	()	()	()	()
11. Öğretim araçlarının <u>yetersizliği</u> .	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	()	()	()	()	()
13. Öğretim programının (müfredatın) öğrenci ihtiyacına cevap <u>vermemesi</u> .	()	()	()	()	()
14. Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını <u>bilmemesi</u> .	()	()	()	()	()
15. Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki <u>yetersizliği</u> .	()	()	()	()	()
16. Öğretmenin iyi bir model <u>olmaması</u> .	()	()	()	()	()
17. Okulun fiziksel olanaklarının yetersiz olması (futbol, basketbol sahalarının, laboratuvarın, kütüphanenin <u>olmaması</u> vb.).	()	()	()	()	()
18. İnternetin kontrolsüz ve kötü amaçlı kullanımı.	()	()	()	()	()
19. Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının etkisi.	()	()	()	()	()
20. Diğer (Lütfen Belirtiniz):	()	()	()	()	()
21. Diğer:.....	()	()	()	()	()
22. Diğer:.....	()	()	()	()	()

EK-1 (Devam)**BÖLÜM IV****SINIFTA KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARINA KARŞI KULLANILAN ÇÖZÜM YOLLARI**

Bu bölümde, öğrencilerin disiplini bozan davranışlarına karşı kullanılması olası çözüm yolları verilmiştir. **Verilen yöntemleri kendi sınıfınızda hangi sıklıkta kullanmaktasınız?** Lütfen her bir yöntemi hangi sıklıkta kullandığınızı gösteren seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Aşağıdaki yöntemlerin dışında kullandığınız başka yöntem(ler) varsa bu sayfanın alt kısmındaki “Diğer” bölümüne yazabilirsiniz.

	Hiç Kullanmam	Nadiren Kullanırım	Bazen Kullanırım	Sık Sık Kullanırım	Her Zaman Kullanırım
1. Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	()	()	()	()	()
2. Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	()	()	()	()	()
3. İstenmeyen davranışı duruma göre görmezden gelmek.	()	()	()	()	()
4. Öğrenciyi vücut diliyle uyarmak (örneğin surat asmak, baş sallamak, öğrencinin gözünün içine bakmak vb.).	()	()	()	()	()
5. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	()	()	()	()	()
6. Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	()	()	()	()	()
7. Öğrencinin yerini değiştirmek.	()	()	()	()	()
8. Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin <u>vermemek</u> .	()	()	()	()	()
9. Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin <u>vermemek</u> .	()	()	()	()	()
10. Öğrenciyi tek ayaküstünde bekletmek.	()	()	()	()	()
11. Öğrenciyi hemen okul yöneticilerine göndermek.	()	()	()	()	()
12. Öğrenciyi hemen okul rehberlik servisine göndermek.	()	()	()	()	()
13. Öğrencinin ailesine hemen haber vermek.	()	()	()	()	()
14. Öğrenciyi azarlamak.	()	()	()	()	()
15. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak (örneğin saçını çekmek, kulağını çekmek, tokat atmak vb.).	()	()	()	()	()
16. Diğer (Lütfen Belirtiniz):	()	()	()	()	()
17. Diğer:.....	()	()	()	()	()
18. Diğer:.....	()	()	()	()	()

ANKET BİTMİŞTİR. GÖSTERDİĞİNİZ İLGİ İÇİN TEKRAR TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-2

T.C
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ


Sayı : B.08.4.MEM.4.21.00.08.Ar-Ge Şb./ 7950
Konu: Araştırma İzni

24 Mart 2008

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

06.03.2008 tarih ve B.30.2.DİC.0.E1.00.00/282 sayılı anket araştırma izni konulu yazıya istinaden Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisi Nigah BAYSAL'ın Diyarbakır'daki ilköğretim okullarında uygulayacağı "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ile İlgili Görüşleri" başlıklı veri toplama aracı Araştırma Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce araştırma izni verilmesi uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

11

Ömer YILDIZHAN
Milli Eğitim Müdürü V.

EK:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu (form 2)
- 2- Taahhütname tutanağı (ek 1)

EK-3

TUTANAK

Yukarıda sunulan tezde aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı, yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve taahhüt ederim.

Nigah BAYSAL

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-4

Tablo 1. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Derslere Geç Kalmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Sosyal Bilimler	N	123	241	163	527
	%	% 23,3	% 45,7	% 31,0	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	65	78	50	193
	%	% 33,7	% 40,4	% 25,9	% 100,0
Toplam	N	188	319	213	720
	%	% 26,1	% 44,3	% 29,6	% 100,0

Tablo 2. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin İzin İstemeden Konuşmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Sosyal Bilimler	N	39	129	359	527
	%	% 7,4	% 24,5	% 68,1	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	26	54	113	193
	%	% 13,5	% 28,0	% 58,5	% 100,0
Toplam	N	65	183	472	720
	%	% 9,0	% 25,4	% 65,6	% 100,0

Tablo 3. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Birbirleriyle Ders Dışı Konuşması Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Sosyal Bilimler	N	67	176	284	527
	%	% 12,7	% 33,4	% 53,9	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	31	85	77	193
	%	% 16,1	% 44,0	% 39,9	% 100,0
Toplam	N	98	261	361	720
	%	% 13,6	% 36,3	% 50,1	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 4. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Ders Sırasında Bir Şeyler Yemek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Sosyal Bilimler	N	285	180	62	527
	%	% 54,1	% 34,1	% 11,8	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	124	50	19	193
	%	% 64,2	% 26,0	% 9,8	% 100,0
Toplam	N	409	230	91	720
	%	% 56,8	% 31,9	% 11,3	% 100,0

Tablo 5. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Birbirlerini Gereksiz Yere Şikayet Etmesi Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Sosyal Bilimler	N	76	107	344	527
	%	% 14,4	% 20,3	% 65,3	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	24	59	110	193
	%	% 12,4	% 30,6	% 57,0	% 100,0
Toplam	N	100	166	454	720
	%	% 13,9	% 23,1	% 63,1	% 100,0

Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğretmene Karşı Kaba ve Saygısız Davranmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	121	119	58	298
	%	% 40,6	% 39,9	% 19,5	% 100,0
6-10 yıl	N	115	83	34	232
	%	% 49,6	% 35,7	% 14,7	% 100,0
11-15 yıl	N	61	37	9	107
	%	% 57,0	% 34,6	% 8,4	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	55	23	5	83
	%	% 66,3	% 27,7	% 6,0	% 100,0
Toplam	N	352	262	106	720
	%	% 48,9	% 36,4	% 14,7	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğretmenin Derse İlişkin İsteklerini Yerine Getirmemek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	55	132	111	298
	%	% 18,5	% 44,3	% 37,2	% 100,0
6-10 yıl	N	58	88	86	232
	%	% 25,0	% 37,9	% 37,1	% 100,0
11-15 yıl	N	19	58	30	107
	%	% 17,8	% 54,2	% 28,0	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	23	37	23	83
	%	% 27,7	% 44,6	% 27,7	% 100,0
Toplam	N	155	315	250	720
	%	% 21,5	% 43,8	% 34,7	% 100,0

Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Derse Geç Kalmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	51	135	112	298
	%	% 17,1	% 45,3	% 37,6	% 100,0
6-10 yıl	N	58	105	69	232
	%	% 25,0	% 45,3	% 29,7	% 100,0
11-15 yıl	N	49	41	17	107
	%	% 45,8	% 38,3	% 15,9	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	30	38	15	83
	%	% 36,1	% 45,8	% 18,1	% 100,0
Toplam	N	188	319	213	720
	%	% 26,1	% 44,3	% 29,6	% 100,0

Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Ders Esnasında Arkadaşlarıyla Kavga Etmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	131	99	68	298
	%	% 44,0	% 33,2	% 22,8	% 100,0
6-10 yıl	N	124	72	36	232
	%	% 53,4	% 31,1	% 15,5	% 100,0
11-15 yıl	N	61	38	8	107
	%	% 57,0	% 35,5	% 7,5	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	59	19	5	83
	%	% 71,1	% 22,9	% 6,0	% 100,0
Toplam	N	375	228	117	720
	%	% 52,1	% 31,7	% 16,3	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Birbirilerine Sözlü Saldırıda Bulunmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	72	88	138	298
	%	% 24,2	% 29,5	% 46,3	% 100,0
6-10 yıl	N	57	83	92	232
	%	% 24,6	% 35,7	% 39,7	% 100,0
11-15 yıl	N	35	32	40	107
	%	% 32,7	% 29,9	% 37,4	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	33	27	23	83
	%	% 39,8	% 32,5	% 27,7	% 100,0
Toplam	N	197	230	293	720
	%	% 27,4	% 31,9	% 40,7	% 100,0

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin İzin İstmeden Konuşmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	17	69	212	298
	%	% 5,7	% 23,2	% 71,1	% 100,0
6-10 yıl	N	25	59	148	232
	%	% 10,8	% 25,4	% 63,8	% 100,0
11-15 yıl	N	12	25	70	107
	%	% 11,2	% 23,4	% 65,4	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	11	30	42	83
	%	% 13,3	% 36,1	% 50,6	% 100,0
Toplam	N	65	183	472	720
	%	% 9,0	% 25,4	% 65,6	% 100,0

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Birbirleriyle Ders Dışı Konuşması Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	27	98	173	298
	%	% 9,1	% 32,8	% 58,1	% 100,0
6-10 yıl	N	41	81	110	232
	%	% 17,7	% 34,9	% 47,4	% 100,0
11-15 yıl	N	10	55	42	107
	%	% 9,3	% 51,4	% 39,3	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	20	27	36	83
	%	% 24,1	% 32,5	% 43,4	% 100,0
Toplam	N	98	261	361	720
	%	% 13,6	% 36,3	% 50,1	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Ders Akışını Bozacak Davranışlarda Bulunmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	89	117	92	298
	%	% 29,9	% 39,2	% 30,9	% 100,0
6-10 yıl	N	81	106	45	232
	%	% 34,9	% 45,7	% 19,4	% 100,0
11-15 yıl	N	47	44	16	107
	%	% 43,9	% 41,1	% 15,0	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	50	26	7	83
	%	% 60,2	% 31,4	% 8,4	% 100,0
Toplam	N	267	293	160	720
	%	% 37,1	% 40,7	% 22,2	% 100,0

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Kopya Çekmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	127	122	49	298
	%	% 42,6	% 41,0	% 16,4	% 100,0
6-10 yıl	N	114	82	36	232
	%	% 49,1	% 35,4	% 15,5	% 100,0
11-15 yıl	N	59	39	9	107
	%	% 55,1	% 36,5	% 8,4	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	56	22	5	83
	%	% 67,5	% 26,5	% 6,0	% 100,0
Toplam	N	356	265	99	720
	%	% 49,4	% 36,8	% 13,8	% 100,0

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Küfür Etmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	89	85	124	298
	%	% 29,9	% 28,5	% 41,6	% 100,0
6-10 yıl	N	89	55	88	232
	%	% 38,4	% 23,7	% 37,9	% 100,0
11-15 yıl	N	42	38	27	107
	%	% 39,3	% 35,5	% 25,2	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	38	30	15	83
	%	% 45,8	% 36,1	% 18,1	% 100,0
Toplam	N	258	208	254	720
	%	% 35,8	% 28,9	% 35,3	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin İzin Almadan Sınıf İçinde Dolaşmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	109	117	72	298
	%	% 36,6	% 39,2	% 24,2	% 100,0
6-10 yıl	N	112	77	43	232
	%	% 48,3	% 33,2	% 18,5	% 100,0
11-15 yıl	N	50	38	19	107
	%	% 46,7	% 35,5	% 17,8	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	44	33	6	83
	%	% 53,0	% 39,8	% 7,2	% 100,0
Toplam	N	315	265	140	720
	%	% 43,8	% 36,8	% 19,4	% 100,0

Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Ders Esnasında Ders Dışı Şeylerle İlgilenmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	108	126	64	298
	%	% 36,2	% 42,3	% 21,5	% 100,0
6-10 yıl	N	96	92	44	232
	%	% 41,4	% 39,6	% 19,0	% 100,0
11-15 yıl	N	44	50	13	107
	%	% 41,1	% 46,8	% 12,1	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	54	25	4	83
	%	% 65,1	% 30,1	% 4,8	% 100,0
Toplam	N	302	293	125	720
	%	% 41,9	% 40,7	% 17,4	% 100,0

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Birbirlerine İsim (lakap) Takmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	65	82	151	298
	%	% 21,8	% 27,5	% 50,7	% 100,0
6-10 yıl	N	51	74	107	232
	%	% 22,0	% 31,9	% 46,1	% 100,0
11-15 yıl	N	36	28	45	107
	%	% 33,6	% 24,3	% 42,1	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	29	27	27	83
	%	% 35,0	% 32,5	% 32,5	% 100,0
Toplam	N	181	209	330	720
	%	% 25,1	% 29,1	% 45,8	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Diğer Öğrencilerin Eşyalarına Zarar Vermek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	152	104	42	298
	%	% 51,0	% 34,9	% 14,1	% 100,0
6-10 yıl	N	118	96	18	232
	%	% 50,9	% 41,3	% 7,8	% 100,0
11-15 yıl	N	71	29	7	107
	%	% 66,4	% 27,1	% 6,5	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	53	26	4	83
	%	% 63,9	% 31,3	% 4,8	% 100,0
Toplam	N	394	255	71	720
	%	% 54,7	% 35,4	% 9,9	% 100,0

Tablo 20. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Okula Ait Eşyalara Zarar Vermek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	102	105	91	298
	%	% 34,2	% 35,2	% 30,5	% 100,0
6-10 yıl	N	79	89	64	232
	%	% 34,1	% 38,3	% 27,6	% 100,0
11-15 yıl	N	53	37	17	107
	%	% 49,5	% 34,6	% 15,9	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	49	20	14	83
	%	% 59,0	% 24,1	% 16,9	% 100,0
Toplam	N	283	251	186	720
	%	% 39,3	% 34,9	% 25,8	% 100,0

Tablo 21. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Birbirilerini Gereksiz Yere Şikayet Etmesi Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
1-5 yıl	N	35	56	207	298
	%	% 11,7	% 18,8	% 69,5	% 100,0
6-10 yıl	N	28	57	147	232
	%	% 12,1	% 24,5	% 63,4	% 100,0
11-15 yıl	N	15	33	59	107
	%	% 14,0	% 30,7	% 55,1	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	22	20	41	83
	%	% 26,5	% 24,1	% 49,4	% 100,0
Toplam	N	100	166	454	720
	%	% 13,9	% 23,1	% 63,1	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 22. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Ders Esnasında Arkadaşlarıyla Kavga Etmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Bayan	N	161	119	72	352
	%	% 45,7	% 33,8	% 20,5	% 100,0
Erkek	N	214	109	45	368
	%	% 58,2	% 29,6	% 12,2	% 100,0
Toplam	N	375	228	117	720
	%	% 52,1	% 31,6	% 16,3	% 100,0

Tablo 23. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Birbirlerine Sözlü Saldırıda Bulunmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Bayan	N	93	99	160	352
	%	% 26,4	% 28,1	% 45,5	% 100,0
Erkek	N	104	131	133	368
	%	% 28,3	% 35,6	% 36,1	% 100,0
Toplam	N	197	230	293	720
	%	% 27,4	% 31,9	% 40,7	% 100,0

Tablo 24. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin İzin Almadan Sınıf İçinde Dolaşmak Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Bayan	N	146	124	82	352
	%	% 41,5	% 35,2	% 23,3	% 100,0
Erkek	N	169	141	58	368
	%	% 45,9	% 38,3	% 15,8	% 100,0
Toplam	N	315	265	140	720
	%	% 43,8	% 36,8	% 19,4	% 100,0

Tablo 25. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Kesici Delici Araçlarla Öğretmeni Taciz Etmek Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Bayan	N	334	15	3	352
	%	% 94,9	% 4,2	% 0,9	% 100,0
Erkek	N	350	7	11	368
	%	% 95,1	% 1,9	% 3,0	% 100,0
Toplam	N	684	22	14	720
	%	% 95,0	% 3,1	% 1,9	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 26. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Erkek Öğrencilerin Kız Öğrencilere Cinsel Tacizde Bulunması Davranışına İlişkin Görüşleri

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman	Toplam
Bayan	N	327	23	2	352
	%	% 92,9	% 6,5	% 0,6	% 100,0
Erkek	N	323	34	11	368
	%	% 87,8	% 9,2	% 3,0	% 100,0
Toplam	N	650	57	13	720
	%	% 90,3	% 7,9	% 1,8	% 100,0

Tablo 27. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Eğitim Fakültesi	N	76	72	360	508
	%	% 15,0	% 14,1	% 70,9	% 100,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	N	12	28	82	122
	%	% 9,8	% 23,0	% 67,2	% 100,0
Yüksek Lisans	N	8	7	16	31
	%	% 25,8	% 22,6	% 51,6	% 100,0
Diğer	N	8	7	44	59
	%	% 13,6	% 11,8	% 74,6	% 100,0
Toplam	N	104	114	502	720
	%	% 14,4	% 15,8	% 69,7	% 100,0

Tablo28. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Aile İçi Problemler Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sosyal Bilimler	N	14	63	450	527
	%	% 2,7	% 11,9	% 85,4	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	9	35	149	193
	%	% 4,7	% 18,1	% 77,2	% 100,0
Toplam	N	23	98	599	720
	%	% 3,2	% 13,6	% 83,2	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 29. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Sınıfların Kalabalık Olması Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sosyal Bilimler	N	85	73	369	527
	%	% 16,1	% 13,9	% 70,0	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	19	41	133	193
	%	% 9,8	% 21,3	% 68,9	% 100,0
Toplam	N	104	114	502	720
	%	% 14,4	% 15,9	% 69,7	% 100,0

Tablo 30. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Düşük Olması Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Sosyal Bilimler	N	131	105	291	527
	%	% 24,9	% 19,9	% 55,2	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	35	58	100	193
	%	% 18,1	% 30,1	% 51,8	% 100,0
Toplam	N	166	163	391	720
	%	% 23,1	% 22,6	% 54,3	% 100,0

Tablo 31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Ailelerin Çocuklarının Eğitimine Olan İlgisizliği Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
1-5 yıl	N	6	24	268	298
	%	% 2,0	% 8,1	% 89,9	% 100,0
6-10 yıl	N	12	18	202	232
	%	% 5,2	% 7,7	% 87,1	% 100,0
11-15 yıl	N	6	18	83	107
	%	% 5,6	% 16,8	% 77,6	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	7	13	63	83
	%	% 8,4	% 15,7	% 75,9	% 100,0
Toplam	N	31	73	616	720
	%	% 4,3	% 10,1	% 85,6	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 32. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Aile İçi Problemler Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
1-5 yıl	N	3	35	260	298
	%	% 1,0	% 11,8	% 87,2	% 100,0
6-10 yıl	N	8	32	192	232
	%	% 3,4	% 13,8	% 82,8	% 100,0
11-15 yıl	N	5	17	85	107
	%	% 4,7	% 15,9	% 79,4	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	7	14	62	83
	%	% 8,4	% 16,9	% 74,7	% 100,0
Toplam	N	23	98	599	720
	%	% 3,2	% 13,6	% 83,2	% 100,0

Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Bulunduğu Yaşın ve Gelişim Özelliklerinin Etkisi Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
1-5 yıl	N	19	69	210	298
	%	% 6,4	% 23,1	% 70,5	% 100,0
6-10 yıl	N	19	64	149	232
	%	% 8,2	% 27,6	% 64,2	% 100,0
11-15 yıl	N	10	34	63	107
	%	% 9,3	% 31,8	% 58,9	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	13	26	44	83
	%	% 15,7	% 31,3	% 53,0	% 100,0
Toplam	N	61	193	466	720
	%	% 8,5	% 26,8	% 64,7	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 34. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf İçindeki Düzenlemeler Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
1-5 yıl	N	96	105	97	298
	%	% 32,2	% 35,2	% 32,6	% 100,0
6-10 yıl	N	100	61	71	232
	%	% 43,1	% 26,3	% 30,6	% 100,0
11-15 yıl	N	47	30	30	107
	%	% 43,9	% 28,0	% 28,0	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	40	21	22	83
	%	% 48,2	% 25,3	% 26,5	% 100,0
Toplam	N	283	217	220	720
	%	% 39,4	% 30,1	% 30,5	% 100,0

Tablo 35. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ailelerin Çocuklarına Karşı Olumsuz Tutum ve Davranışları Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Bayan	N	12	28	312	352
	%	% 3,4	% 8,0	% 88,6	% 100,0
Erkek	N	16	53	299	368
	%	% 4,3	% 14,4	% 81,3	% 100,0
Toplam	N	28	81	611	720
	%	% 3,9	% 11,2	% 84,9	% 100,0

Tablo 36. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Aile İçi Problemler Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Bayan	N	7	38	307	352
	%	% 2,0	% 10,8	% 87,2	% 100,0
Erkek	N	16	60	292	368
	%	% 4,3	% 16,4	% 79,3	% 100,0
Toplam	N	23	98	599	720
	%	% 3,2	% 13,6	% 83,2	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 37. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Bulunduğu Yaşın ve Gelişim Özelliklerinin Etkisi Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Bayan	N	18	80	254	352
	%	% 5,1	% 22,7	% 72,2	% 100,0
Erkek	N	43	113	212	368
	%	% 11,7	% 30,7	% 57,6	% 100,0
Toplam	N	61	193	466	720
	%	% 8,5	% 26,8	% 64,7	% 100,0

Tablo 38. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Düşük Olması Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Bayan	N	93	91	168	352
	%	% 26,4	% 25,9	% 47,7	% 100,0
Erkek	N	73	72	223	368
	%	% 19,8	% 19,6	% 60,6	% 100,0
Toplam	N	166	163	391	720
	%	% 23,1	% 22,6	% 54,3	% 100,0

Tablo 39. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunları Etkisi Nedenine İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Toplam
Bayan	N	25	48	279	352
	%	% 7,1	% 13,6	% 79,3	% 100,0
Erkek	N	52	62	254	368
	%	% 14,1	% 16,9	% 69,0	% 100,0
Toplam	N	77	110	533	720
	%	% 10,7	% 15,3	% 74,0	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 40. Öğretmenlerin Alanlarına Göre Öğrencilerin Eğlenceli Ders Etkinliklerine Katılmasına İzin Vermemek Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
Sosyal Bilimler	N	428	65	34	527
	%	% 81,2	% 12,3	% 6,5	% 100,0
Fen ve Matematik alanları	N	170	20	3	193
	%	% 88,1	% 10,3	% 1,6	% 100,0
Toplam	N	598	85	37	720
	%	% 83,1	% 11,8	% 5,1	% 100,0

Tablo 41. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Arkadaşlarının Huzurunda Öğrenci İle Hemen Konuşmak Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
1-5 yıl	N	122	107	69	298
	%	% 40,9	% 35,9	% 23,2	% 100,0
6-10 yıl	N	93	64	75	232
	%	% 40,1	% 27,6	% 32,3	% 100,0
11-15 yıl	N	51	35	21	107
	%	% 47,7	% 32,7	% 19,6	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	48	20	15	83
	%	% 57,8	% 24,1	% 18,1	% 100,0
Toplam	N	314	226	180	720
	%	%43,6	%31,4	%25,0	%100,0

Tablo 42. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İstenmeyen Davranışı Durumuna Göre Görmezden Gelmek Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
1-5 yıl	N	100	108	90	298
	%	% 33,6	% 36,2	% 30,2	% 100,0
6-10 yıl	N	110	77	45	232
	%	% 47,4	% 33,2	% 19,4	% 100,0
11-15 yıl	N	52	40	15	107
	%	% 48,6	% 37,4	% 14,0	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	44	27	12	83
	%	% 53,0	% 32,5	% 14,5	% 100,0
Toplam	N	306	252	162	720
	%	% 42,5	% 35,0	% 22,5	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 43. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenciyi Vücut Diliyle Uyararak Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
1-5 yıl	N	12	38	248	298
	%	% 4,0	% 12,8	% 83,2	% 100,0
6-10 yıl	N	11	29	192	232
	%	% 4,7	% 12,5	% 82,8	% 100,0
11-15 yıl	N	6	27	74	107
	%	% 5,6	% 25,2	% 69,2	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	7	20	56	83
	%	% 8,4	% 24,1	% 67,5	% 100,0
Toplam	N	36	114	570	720
	%	% 5,0	% 15,8	% 79,2	% 100,0

Tablo 44. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencinin Koluna ya da Omzuna Hafifçe Dokunarak Uyararak Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
1-5 yıl	N	67	90	141	298
	%	% 22,5	% 30,2	% 47,3	% 100,0
6-10 yıl	N	49	68	115	232
	%	% 21,1	% 29,3	% 49,6	% 100,0
11-15 yıl	N	38	33	36	107
	%	% 35,5	% 30,9	% 33,6	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	25	27	31	83
	%	% 30,1	% 32,6	% 37,3	% 100,0
Toplam	N	179	218	323	720
	%	% 24,9	% 30,2	% 44,9	% 100,0

Tablo 45. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenciyi Azarlamak Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
1-5 yıl	N	155	106	37	298
	%	% 52,0	% 35,6	% 12,4	% 100,0
6-10 yıl	N	114	74	44	232
	%	% 49,1	% 31,9	% 19,0	% 100,0
11-15 yıl	N	54	40	13	107
	%	% 50,5	% 37,4	% 12,1	% 100,0
16 yıl ve üzeri	N	55	20	8	83
	%	% 66,3	% 24,1	% 9,6	% 100,0
Toplam	N	378	240	102	720
	%	% 52,5	% 33,3	% 14,2	% 100,0

EK-4 (Devam)

Tablo 46. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencinin Yerini Değiştirmek Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
Bayan	N	63	117	172	352
	%	% 17,9	% 33,2	% 48,9	% 100,0
Erkek	N	108	163	97	368
	%	% 29,3	% 44,3	% 26,4	% 100,0
Toplam	N	171	280	269	720
	%	% 23,8	% 38,8	% 37,4	% 100,0

Tablo 47. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenciyi Hemen Okul Yöneticilerine Göndermek Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
Bayan	N	291	45	16	352
	%	% 82,7	% 12,8	% 4,5	% 100,0
Erkek	N	333	28	7	368
	%	% 90,5	% 7,6	% 1,9	% 100,0
Toplam	N	624	73	23	720
	%	% 96,7	% 10,1	% 3,2	% 100,0

Tablo 48. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Ailesine Hemen Haber Vermek Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
Bayan	N	178	125	49	352
	%	% 50,6	% 35,5	% 13,9	% 100,0
Erkek	N	219	113	36	368
	%	% 59,5	% 30,7	% 9,8	% 100,0
Toplam	N	397	238	85	720
	%	% 55,1	% 33,1	% 11,8	% 100,0

Tablo 49. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenciyi Azarlamak Çözüm Yoluna İlişkin Görüşleri

		Hiç Kullanmam	Bazen Kullanırım	Her zaman Kullanırım	Toplam
Bayan	N	178	132	42	352
	%	% 51,0	% 37,5	% 11,9	% 100,0
Erkek	N	190	108	70	368
	%	% 51,6	% 29,3	% 19,1	% 100,0
Toplam	N	368	240	112	720
	%	% 51,2	% 33,3	% 15,5	% 100,0