

T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN PROBLEMLERİ VE
BUNLARLA BAŞ ETME YOLLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜRCAN ELESER

İstanbul - 2007

T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDE GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN
PROBLEMLERİ VE BUNLARLA BAŞ ETME YOLLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜRCAN ELESER

Tez Danışmanı
DR. ADİL SERDAR SAÇAN

İstanbul - 2007

ÖZET

İlköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını saptamak amacıyla yapılan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket çalışması ile ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri, karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin ve bunlarla baş etme yollarının cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu faktör bazında incelenmiştir. Anket soruları tesadüfi olarak belirlenen farklı ilköğretim okullarında görev yapan 256 öğretmene uygulanmıştır. Anket, öğretmenlerin demografik özellikleri ile sınıf mevcutlarının ölçüldüğü sorular ile öğretmenlerin sınıf disipliniyle baş etme yollarını ölçen sorulardan oluşmaktadır. Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan sınıf disiplinine ilişkin görüşlerini her bir maddeyi (1) Tamamen Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç Katılmıyorum, Sınıf disipliniyle karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına yönelik görüşlerini her bir maddeyi (1) Çok Fazla, (2) Fazla, (3) Orta, (4) Az, (5) Çok Az seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 256 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri her iki ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf disipliniyle baş etme yolları ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,513$ olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla katıldıkları, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisine eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin açık öğretim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi ve öğretmenlerin tavizsiz tutumlarının sınıf disiplinine etkisine ilişkin görüşlere öğretmenlerin katılım oranının yaşlarına bağlı olarak azaldığı sonucuna varılmıştır.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Disiplin Kurallarını Öğretme” uygulamalarına diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha az başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin disiplin sorunun nedenlerine ilişkin görüşlerinde “Öğretmenlerin Davranışlarının Tutarsız Olması” temel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin % 29’u cinsiyetin disipline etkisinin olduğunu, % 63’ü etkisinin olmadığını düşünmektedirler.

Sınıf disiplini bozan davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerde, “Öğrenci” temel neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin ceza verdikleri öğrenciye aynı hatayı tekrar yaptığında izleyecekleri tavırları incelendiğinde ise, öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Öğrenci” ve “Ailesi” ile görüşecekleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta disiplini mimikle bozan öğrencilere ilk yaklaşımları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 64’ü sözsüz uyarı, % 28’i sözlü uyarıyı kullanmaktadır.

Sınıf disiplini bozan öğrencilerin davranışlarını düzeltmek için öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Öğrenci” ile görüşeceklerini ifade etmektedirler. Bunu “Veliler” ve

“Rehber Öğretmen” takip etmektedir. Öğretmenleri ceza verirken öncelikle davranışın “Sürekliliğine” dikkat etmekte, bunun yanında “Davranışın Şiddeti”, “Sıklığı” ve “Oluştığı Şartlara” ikincil derecede dikkat edilmektedir. “Öğrencinin Gelişim Özellikleri” en az dikkat edilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Sınıf Disiplini, Problem Davranış.

ABSTRACT

Scanning method is used in the research which was made in order to determine the discipline difficulties of form teachers who are teaching in the first grade of primary schools and their solutions. By making a survey; the opinions of the form teachers related to the classroom disciplinary, the discipline problems they face and the ways of overcoming these problems are tried to be determined. Besides, the case of differentiation of form teachers' opinions about classroom disciplinary and their solutions according to the sex, education period, the school graduated and the number of the students in classroom is examined as a factor. The survey questions are applied by coincidence to 256 teachers who are teaching in different schools. The questionnaire is consisting of questions which test the demographic features of teachers, ways of overcoming the classroom disciplinary problems and the student numbers in the classrooms. In the evaluation questions five canon scale is used. Participants are demanded to evaluate the each item by using one of the choices; (1) Exactly (2) I agree (3) Uncertain (4) I disagree (5) Never about their opinions related to the classroom disciplinary and; (1) too much (2) much (3) normal (4) Little (5) Very little about the classroom disciplinary difficulties they face and their solutions.

Analyzing the information acquired with the data collection devices is performed by using SPSS 15 package program in the computer environment. The Alfa coefficient (Coranbach Alfa) is utilized in reliability test. In the analyses held the data acquired from the participants is used. Furthermore, in order to determine how and how much do the questions affect the Alfa coefficient, Alpha if Item Deleted values are calculated separately for both scales. Values in question display the internal consistency of the variables left if any of the variables is deleted. In this regard the consistency coefficient of the scale of form teachers' coping with the disciplinary problems is observed as $\alpha = 0,513$.

When most of the male form teachers share the idea of the influence of form teachers' apprehension to the classroom disciplinary, female form teachers share the idea of family and the number of students affect the classroom disciplinary.

The education faculty graduate teachers agree with the idea of the effect socioeconomic features of the students to the classroom disciplinary more than the education institute and correspondence school graduate teachers.

It is decided that the younger teachers agree more with the opinions related to “the effect of students’ socioeconomic features, teachers’ discipline apprehension and teachers’ attitude without concession” to the classroom disciplinary.

It is observed that education institute graduate teachers apply the “Warning and penalty usage” and “Teaching the discipline rules” applications less than the other school graduate teachers.

We see that the inconsistency of the teacher behaviors is the basic problem when we talk about the opinions of the teachers related to the reasons of discipline problems.

When we examine the opinions of the teachers about the effect of sex to the classroom disciplinary 29 percent of the teachers think that sexuality affects the classroom disciplinary, whereas 69 percent think sexuality does not affect the classroom disciplinary.

When we look at the opinions about the reasons that spoils the classroom disciplinary student emerge as the basic cause. When we examine the attitudes of the teachers when the fined student makes the same mistake we see that most of the teachers will meet the students and their families. The approaches of the students against the students who spoil the discipline with mimes are examined. Accordingly 64 percent of the teachers use speechless, 28 percent use oral warning.

To correct the behavior of the students who spoil the classroom disciplinary, most of the teachers mention that they will meet the students. Parents and the guidance councilor teacher chase this. While the teachers fine the students, they pay prior attention to the permanency of the behavior, besides, the intensity of the behavior, frequency and the circumstances the behavior is formed secondary importance students evolution features are paid the least attention.

Key Words: Discipline, classroom discipline, problematic behavior.

.....İlköğretim...Birinci...Kademede...Görev...Yapan...Sınıf...Öğretmenlerinin...
.....Karşılaştıkları...Disiplin...Problemleri...ve...Bunlarla...Boz...Etme...Yolları.....

.....Gürhan...BİLİR.....

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı :Dr. Abd. Serdar SAĞAN.....

.....

Üye :Prof. Dr. Canan SETİN.....

.....

Üye :Dr. Mustafa FARSAKÖZÜ.....

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi: .21.../02.../2008

ÖNSÖZ

Bu çalışma, ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını saptamak amacıyla yapılmıştır.

Sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesinde eğitim önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, sınıfta öğrenmeye ayrılması gereken zamanın büyük bölümünü, disiplin sağlamak için harcamaktadırlar. Genellikle, baskı ve güce dayanan yöntemler kullanılarak sınıf disiplini sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu yöntemler, o anda öğrencilerin davranışlarında değişiklikler oluşturmakla birlikte, öğretmen o ortamdan ayrılır ayrılmaz, öğrenciler eskisi gibi davranmaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin, baskıcı ve güce dayanan yöntemleri bir kenara bırakıp, bunun yerine, öğrencilerin kendi istekleri ile kararlara katılacakları, sorumluluklar alacakları, başarıya duygusunu tadacakları yeni yöntemleri denemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada yeni yöntemleri deneyebilmeleri için, bu yöntemlere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerini ve bunlarla baş etme yollarını tespit etmek, bu konuda öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi için ön veriler elde etmek düşünülmüştür.

Tez çalışmam sırasında yardımlarını bir an bile esirgemeyen, çalışmalarımı titizlikle inceleyen ve deneyimleri ile çalışmamda önemli katkılar sağlayan danışman hocam Dr. Adil Serdar SAÇAN' a, ayrıca yine bu çalışmamda bana destek olan anneme, babama ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İstanbul, 2007

Gürcan ELESER

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	xi
İÇİNDEKİLER	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. PROBLEM CÜMLESİ	5
1.4. ALT PROBLEMLER	5
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.6. SINIRLILIKLAR	6
1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	7
1.8. TANIMLAR	7

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. DİSİPLİN	8
2.1.1. Eğitimde Disiplin	10
2.1.2. Türk Eğitim Geleneğinde Disiplin Anlayışı	10
2.2. DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI	23
2.2.1. Davranışsal/Bilişsel Davranışsal Yaklaşım	24
2.2.2. Psiko-dinamik Yaklaşım	26
2.2.3. İnsancıl Yaklaşım	27
2.2.4. Ekolojik/Sistem Yaklaşımı (ESY)	28
2.3. EĞİTİMDE DİSİPLİN MODELLERİ	30

2.3.1. Güvengen Disiplin Modeli (Atılgan Disiplin- L.Canter)	30
2.3.2. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)	32
2.3.3. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (T. Gordon).....	33
2.3.4. Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs)	37
2.3.5. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (W. Glasser).....	40
2.3.6. İnsanlar arası İlişkileri Çözümleme Modeli(E. Berne-T. Harris).....	41
2.3.7. Ginott Modeli (H. Ginott)	43
2.3.8. Dobson Modeli (J. Dobson)	44
2.3.9. Redl ve Wattenberg Modeli	45
2.3.10. Kounin Modeli.....	45
2.3.11. Jones Modeli	46
2.3.12. Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Modeli	47
2.3.13. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (SDSY) Modeli	48
2.4. OKULLARDAKİ BAŞLICA İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR.....	50
2.5. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ	55
2.6. DİSİPLİN VE CEZA.....	56
2.7. YURTIÇİ VE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	59
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	60
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	70
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	70
3.3. VERİLER VE TOPLANMASI.....	71
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ	91
4.2. ÖĞRETMENLERİN SINIF DİSİPLİNİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR	96
4.3. ÖĞRETMENLERİN SINIF DİSİPLİNİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BUNLARLA BAŞ ETME YOLLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	106
4.4. ÖĞRETMENLERİN SINIF DİSİPLİNİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN KAYNAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE SÖZ KONUSU SORUNLARA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR	115

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122
5.1. SONUÇLAR	122
5.2. ÖNERİLER.....	126
KAYNAKÇA	128
EKLER	139

TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	74
Tablo 2 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	74
Tablo 3 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	75
Tablo 4 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	76
Tablo 5 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	77
Tablo 6 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	77
Tablo 7 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	79
Tablo 8 : Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	80
Tablo 9: Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	81
Tablo10: Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	82
Tablo 11: Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	83
Tablo12: Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları	84

Tablo13:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	84
Tablo 14:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	85
Tablo15:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	86
Tablo 16:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	86
Tablo 17:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri	87
Tablo 18:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri	88
Tablo 19:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	89
Tablo 20:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları	90
Tablo 21:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 22:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	93
Tablo 23:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Dağılımları	94
Tablo 24:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre Dağılımları	95

Tablo 25:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okula Göre Dağılımları	96
Tablo 26:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları	97
Tablo 27:	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet İçi Kurs Katılma İsteklerine Göre Dağılımları	98
Tablo 28:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-testi Sonuçları	99
Tablo 29:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi	100
Tablo 30:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 31:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi	102
Tablo 32:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	104
Tablo 33:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimi	105
Tablo 34:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	106
Tablo 35:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimi	107

Tablo 36:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-Testi Sonuçları	109
Tablo 37:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi	111
Tablo 38:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	112
Tablo 39:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi	113
Tablo 40:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 41:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimi	115
Tablo 42:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları	116
Tablo 43:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri	118
Tablo 44:	Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri	119
Tablo 45:	Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilere İlk Yaklaşımları	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	91
Şekil 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Dağılımları.....	94
Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre Dağılımları...	95
Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okula Göre Dağılımları.....	96
Şekil 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları.....	97
Şekil 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet İçi Kursa Katılma İsteklerine Göre Dağılımları.....	98
Şekil 7. Öğretmenlerin Disiplin Sorunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri	115
Şekil 8. Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri	116
Şekil 9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri	117
Şekil 10. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Davranışların Nedenlerine Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	118
Şekil 11. Öğretmenlerin Ceza Verdikleri Öğrencilere Karşı Tavırları	118
Şekil 12. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilere İlk Yaklaşımları	119
Şekil 13. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilerin Davranışlarını Düzeltilmek İçin Kiminle Görüştükleri.....	120
Şekil 14. Öğretmenlerin Ceza Verirken Nelere Dikkat Ettikleri.....	121

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Disiplin sorunu ya da istenmeyen davranış, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranıştır. Ancak hangi davranışların, başarıya ulaşmayı engellediğini ya da zorlaştırdığını belirlemek gerçekten güçtür. Çünkü okul, çok sayıda bireyin bir arada olduğu bir örgüttür. Watkins & Wagner'a göre (2000, s.2) davranışın sorun oluşturup oluşturmaması, davranışın gösterildiği yere, zamana, davranışın sahibine, davranışı değerlendiren kişiye ya da o anda aynı ortamda bulunan diğer kişilere göre değişebilmektedir. Ancak okulda uygun bir eğitsel ortam kurmak için disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, okul toplumunun tüm üyeleri için zorunludur (Blanford, 1998,s.1). Diğer yandan farklı okulların, öğrenci davranışları üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Londra'da on iki okulda yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, etkili okulları farklı kılan özellikler şöyle sıralanmaktadır (Charlton & David, 1997,s.45).

Mantıksal akademik düzenleme, uygun çalışma koşulları, ev ödevlerinin etkili kullanımı, olumlu pekiştirmeye yeterli yer verme, güçlü sınıf yönetimi, çalışanları içeren kurum liderliği, iyi davranış modeli olan öğretmenler, okul işleyişine öğrencinin katılımı. Etmenler incelendiğinde güçlü okul önderliğinin etkileri hemen görülebilmektedir. Ancak okul disiplinini sağlamada, yöneticinin tek etmen olduğunun düşünülmemeyeceği açıktır. Güçlü sınıf yönetimi, uygun model olmak, ödevleri etkili kullanmak gibi maddelerin de gösterdiği gibi öğrencinin öğrenme

ortamında kendisiyle en uzun süreli ilişkiyi sürdürdüğü öğretmen, okul disiplininde önemli bir bileşendir.

Okul disiplinini sağlamaya yönelik çeşitli yaklaşımların birinci amacı öğrenmeyi engellemeyecek bir çevre yaratmak ve bunu sürdürmektir. Bu, disiplinin yönetsel amacıdır. Eğer program öğrenciler için çekici ve amaca uygunsa, onlar da derste işbirliği yapmaya güdülenecek ve ilgili olacaktır. Sonuçta onlar, daha az engelleyici olacak, öğretmen de yönetsel olarak kendini daha az gösterecektir. Kısaca yüksek akademik çalışma, düzeni sağlayacaktır. Düzen gereklidir. Ancak yüksek başarı için yeterli değildir. Disiplinin, genellikle öğrencinin eğitsel, duygusal ve toplumsal gereksinimlerini karşılayarak, eğitimi engelleyici davranışları önlemeyi ve ayrıca öğrencinin uygun, saygılı davranışı tekrar göstermesi için müdahale ediciliği içerdiği (Porter, 2000, s.4) kabul edildiğinde, aslında eğitimi kolaylaştırıcı olduğu da kabul edilmelidir. Bu noktada elbette her ne kadar eğitim ve okulların, derslerin amaçları belirlenmişse de eğitimcilerin ya da kendisini disiplinden sorumlu görenlerin, nasıl bir insan modelini, ne tür bir yetiştirmeye oluşturmayı amaçladıkları önemli bir belirleyici olmaktadır. Bu, aynı zamanda "disiplin"den ne anladığımızı da belirlemektedir.

Okul disiplininin temelde iki amacı vardır: 1. Öğrencilerin ve çalışanların güvenliğini sağlamak. 2. Öğrenmeye hizmet eden bir çevre yaratmak. Gaustad'e göre (1992) bireyler kendilerini güvende duyumsamadıkları zaman elbette ki öğrenme ikinci planda kalacaktır. Maslow'un ünlü, gereksinimler sıradüzeninde ikinci basamakta yer alan güvenlik gereksinimi doyurulmadan, eğitimle ulaşılması hedeflenmiş olan daha yukarı basamaklarda yer alan gereksinimlerin bireyleri güdülemesi beklenmemelidir. Eğer öğrenmeyi zorlaştıran, engelleyen, bireyleri huzursuz eden olaylara ve davranışlara göz yumulursa ya da bunların ortaya çıkması engellenemezse, doğaldır ki okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşması engellenmiş ya da zorlaştırılmış olacaktır.

Öğretimde birincil eğitsel amaç, öğrenciye kendini düzenlemesini öğretmektir. Yetkeci kuramlar bunu, öğrencilerin kendi davranışlarıyla ilgili akıllıca kararlar alacaklarına güvenebilmek için, onlardan beklediğimiz davranışı öğrenmelerine ya da içselleştirmelerine yönelik öğretim olarak alırlar. Disiplinin ikinci eğitsel amacı,

öğrenciye, çevresindeki diğer insanları kırmadan ve kendini kaygıya sokmadan, duygularını uygun bir biçimde açıklamayı öğretmektir. Üçüncü amaç öğrencilere, kritik sosyal konularda çözümler önermeleri için yeterli bilgi ve deneyim vererek, diğer insanlarla işbirliği yapmayı öğretmektir. Hümanistler, genç insanlara, toplumlarının gereksinimleriyle kendi gereksinimlerini dengelemeyi öğretmek için işbirliği kavramını burada ve şimdinin ötesine götürürler. Son olarak gizil bir amaç, genç insanların, hem etik seçimler yapmak, hem kendi değerlerine dayanarak hareket etmeleri için onlara dürüst olmalarını öğretmektir. Böylece onlar kendi hakları kadar, sosyal sorumluluklarını da yerine getirirler.

Disiplin olgusuna ilişkin en yaygın yanlış görüş; disiplinin ceza ile eş tutulmasıdır. Yıkıcı bir davranışa tepki olarak verilen cezanın, disiplinle karıştırılmaması gerekmektedir. Disiplin; yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi en aza indirmek içindir ve önemli bir ilkesi de bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamakla sorumlu olduğu ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir (Tertemiz, 2003, s.69; Dreikurs, 2003, s.73).

Yetkeci kuramlar, sık sık öz disiplini dile getirmelerine karşın gerçekte, öğrencilerin, yalnızca, öğretmenin dışsal olarak yaratacağı disipline uyacağını belirtirler. Aslında disiplinin daha geniş bir amacı vardır. Davranış yönetimi, genci sosyalleştirmek ve ona kültürünün, toplumunun üyesi olma yeteneğini ve sorumluluğunu kazanmasında yardımcı olmak için uzmanlık gerektiren bir sorumluluktur. Bu nedenle okul disiplin kuramları bir ya da birkaç eğitsel amaç da benimsemiştir.

Okulda ve sınıfta disiplinden anlaşılan; daha çok, öğrenci davranışlarının eğitimciler tarafından kontrol edilmesidir. Oysa öğrenciler, bir başkası tarafından kontrol edilmek yerine, kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirlerse disiplin, zaman içinde öğrenilebilecek ve içselleştirilebilecek bir alışkanlığa dönüşür. Öğrencilere kendi kendilerini kontrol etme, kendi davranışlarını denetleme ve kendilerini yönetme becerisi kazandırıldığında, öğretmenler zamanlarının çoğunu eğitim ve öğretime harcayabilirler ([www.maltepe.edu.tr/05haber/rehsempozyum/ali temel.pps](http://www.maltepe.edu.tr/05haber/rehsempozyum/ali%20temel.pps)).

Disiplinden birinci derecede okul yönetimleri sorumlu tutulmasına rağmen, okulda disiplin büyük ölçüde öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Bilindiği gibi öğrencilerle en fazla bir arada olan ve uzun bir eğitim sürecinde öğrencilerin her türlü davranışlarıyla karşı karşıya gelenler, öğretmenlerdir. Onlara, sınıfın, dolayısıyla okulun disiplininin sağlanmasında da etkin bir rol verilmiştir. O halde, öğretmenlerin bu rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için disiplinle ilgili yukarıda sıralanan yanlış görüşlere sahip olmamaları ve demokratik bir tutum benimsemeleri gerekmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Öğretmenlerin birbirinden farklı disiplin anlayışları vardır. Disiplin anlayışlarının farklı olmasında başta toplumsal kültür olmak üzere, öğretmenlerin kişilik ve meslekî anlayışları belirleyici olmaktadır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>). Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinde iki tür olumsuz disiplin yaklaşımının yaygın olduğu gözlenmektedir: Baskıcı (sert) ya da tavizkar (yumuşak) yaklaşım (Gordon 2004a,s.155).

Baskıcı yaklaşımdaki öğretmen, öğrencilerinin davranışlarını kontrol ederek ve istenileni yaptırabilmek amacıyla kızmak, bağırarak, azarlamak, tehdit, beddua, sözle hor görmek ve sevgiyi esirgemek gibi yöntemleri kullanarak dış disiplin tutumu sergiler. Kısıtlayan-cezalandıran disiplin türünde öğretmen, öğretimle geçmesi gereken zamanın büyük bir bölümünü, sınıfta düzen kurmak amacıyla öğrencileri denetlemek için harcamaktadır. Öğretmen genelde disiplini, ceza tehditleri, doğrudan cezalar ya da sözlü utandırmalarla, suçlamalarla sağlamaktadır. Ne yazık ki; bu yöntemler iyi sonuç vermediği gibi, baskıya ve güce dayandığından öğrencinin direnç göstermesine, baş kaldırmasına ve karşılık vermesine neden olur (Gordon 2004a, s.14).

En yararlı, en verimli ve en iyi disiplin şeklinin, demokratik ortamlarda sağlanabilen ortak çalışma düzeni içinde mümkün olabileceği artık bilinmektedir. Bu disiplin şeklinde, her bireyin disiplini kendi içinden kaynaklanır ve disiplini sağlamak için dış baskı ve otoriteye ihtiyaç duyulmamaktadır (Ataç, 2001, s.158). Demokratik yaklaşımı benimsemiş bir öğretmen, öğrenciler üzerinde güç kullanması gerektiğini düşünmez. Öğretmenle öğrencinin ilişkisi, öğretmenin baskı kurmadan ve taviz

vermeden öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurması ve onun gelişimi için gerekli desteği vermesini içerir. Bu yaklaşım güvenli bir ortamın oluşturulmasını, öğrencinin gerektiğinde desteklenmesini, korunmasını, hem öğretmenin hem de öğrencinin isteklerini rahatça birbirlerine ifade etmelerini ve öğretmenin bilgi ve deneyimlerini öğrenciye anlayabileceği şekilde aktarmasını içerir (Gordon, 2004a, s.184-185).

Kısaca, eğitimin sonul amacının bireyin kendini gerçekleştirme, disiplinin temel amacının da öz disiplin olduğu düşünülürse, bu iki amacın iç içe geçtiği görülebilir. Günümüzde okul eğitimi vazgeçilmez olduğu için okul disiplini de okuldaki eğitimin içinde sürekli olarak varlığını koruyacaktır.

Bu çalışmada; öğretmenlerin, sınıf içinde karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yollarının araştırılması amaçlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki ilköğretim okulları birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemlerini, disiplinle ilgili görüşlerini ve bunlarla baş etme yollarını belirlemektir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemi; “İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri, disiplinle ilgili görüşleri ve bunlarla baş etme yolları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin sınıf disiplininle baş etme yolları nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıf disiplininle baş etme yolları, cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, mezun oldukları okula ve sınıf mevcutlarına bağlı olarak değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin sınıf disiplinle baş etme yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin sınıf disiplinle baş etme yollarına ilişkin görüşleri, cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmekte midir?

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ayrıca sınıf disiplinine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve bunlarla baş etme yollarının tespit edilmesi var olan uygulamaların betimlenmesi ve varsa eksikliklerin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu konuda yapılacak çalışmalar uygulamayı da kuvvetlendirecektir. Disiplin sorunlarının neler olduğunu ortaya koyarak konuya, başta yönetici, öğretmen ve veliler olmak üzere bütün toplumun dikkatini çekmek, disiplin sorunlarının önlenmesi, nedenleri ve çözülmesi konusunda öğretmenlerin yaklaşım farklarını belirleyerek tutum birliği yaratacak politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmak açısından önemlidir. Sonuçlardan hareketle, okulların sağlıklı birer disiplin politikası geliştirebilmeleri için ipuçları yakalamalarına yardımcı olunacağı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimine katkı sağlayacağı ve daha sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Araştırma; 2006-2007 öğretim yılı İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki görevli öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma anketteki maddeler ile sınırlıdır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

1. Örneklem grubu evreni temsil edecek sayıdadır.
2. Ankete verilen yanıtların içten olduğu ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı kabul edilmektedir.

1.8. TANIMLAR

Disiplin: Disiplin istenmeyen davranış ve olumsuz etkilerini önleme biçimidir. Ayrıca sorunu önlemek için ne yaptığımızın yanı sıra sorunu nasıl çözdüğümüz ile ilgilidir. Bu bağlamda disiplin, eğitim, öğretim, bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenme ve uygun biçimde yaparak başarmak anlamını taşımaktadır (Thompson, 1996, Akt: Aydın, 2001; Kılbaş, 2003; Özdiñç ve Spock, 2000).

İstenmeyen Davranış: Disiplin sorunu. Öğretmenin öğretimini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenmesini engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız edici olan, karışıklık yaratan davranışlar olarak tanımlanabilir (Burden, 1995; Başar, 1997; Edwards,1993; Tertemiz, 2000).

Disiplin Sorunu: İstenmeyen davranış. Öğrencinin öğretme ve öğrenmeyi aksatan herhangi bir etkinliği. (Giancola&Banicky 1998)

Öğretmen: Bu araştırmada öğretmen, ilköğretim okullarının I. Kademesinde görev yapan ve branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler olarak tanımlanmıştır.

Öğrenci: Bu araştırmada öğrenci, ilköğretim okulu öğrencileri olarak tanımlanmıştır.

Veli: Bu araştırmada veli, ilköğretim okulu öğrencilerinin anne ve babaları olarak tanımlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde disiplin, okul disiplini ve disiplin sorunu kavramları açıklanmakta, okul disiplinin bileşenleri, okul disiplin yaklaşımları ve disiplin yöntemleri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. DİSİPLİN

Sosyal bir varlık olan insanın, toplumsal hayatın içinde düzenli bir şekilde yaşayabilmesi için uyması zorunlu bir takım kurallar olması gerekmektedir. Kuralların olmadığı yerde, anarşi ve huzursuzluğun çıkması kaçınılmazdır. Bu yüzden insanların olduğu her yerde ve toplumda disipline ihtiyaç duyulmaktadır (Uzun, 2001, s.15).

Günlük yaşamda "Disiplin" sözcüğü, genellikle bir grubun, bir örgütün kuralları, düzeni anlamında kullanılmakta; bu düzeni sağlamaya da disiplini sağlama denmektedir. Diğer yandan "disipline etme, disipline sokma" kullanımları da, bu durumdan etkilenecek çeşitli kimselerin olması durumunu anlatmaktadır. Bu yönüyle "disiplin"de yaptırım, bazen ceza anlamının duyumsatıldığı görülmektedir.

Tertemiz, (2000), Celep (2002) ve Kılbaş (2003), disiplinin yalnızca okullar, öğrenciler ve çocuklarla ilgili olduğuna dair inancın ve ceza kavramı ile eş anlamlı algılanmasının yanlış olduğunu belirterek, disiplinin özellikle yetişkinler için daha büyük bir sorumluluk olduğunu vurgulamaktadır. Yetişkinlerin sorumluluğu çocukların kendisiyle barışık, çevresiyle uyum içinde, kendini ifade edebilen, uygun ortamda uygun biçimde davranan, aktif, kendi içsel kontrolünü kazanmış, sosyalleşmiş bir birey olmasını sağlamaktır (Nelsen, Lott, Glenn, 2000; Bluestein, 1998; Daniels, 2003; Lewis, 1999). Bu noktadan hareketle disiplin, toplumsal bir

sistemin tüm üyeleri tarafından karşılıklı saygı ve özen olması için yapılması gerekenler olarak tanımlanabilir (Celep, 2002, s.171).

Oğuzkan (1981) bu sözcük için, 1. Bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, 2. Kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü, açıklamalarını verir.

Demirtaş ve Güneş'e göre (2002) disiplin, 1. Kişinin bir başkası ile etkileşime girmeden kendi dürtülerini kontrol altına alma çabası, 2. İstenmeyen davranışı engellemeye yarayan cezaların uygulanması, 3. Bireye hangi davranışların doğru ve iyi olduğunu, hangi davranışların kötü ve yanlış olduğunu öğretme ve bireyin öğrendiklerine göre davranıp davranmadığını denetlemedir.

Davis'e (1982, s.346) göre de bireyin örgüt standartlarına uyması disiplin ve disiplin faaliyetleri ile sağlanır. Disiplin, örgüt standartlarına ve amaçlarına uymada işgörenin özdenetimidir.

Buradan hareketle "disiplin"in hem birey, hem de örgüt için kullanıldığını, dolayısıyla da iki boyutu olduğunu belirtmek gerekir. Bireyin, uygun davranış için kendini denetlemesi ve yönlendirmesi bireysel disiplindir. Buna öz disiplin demek daha uygun olabilir. Diğer yandan, bir örgütün bireylerinin o örgütün düzenine, kurallarına uygun davranmasını sağlamaktan söz edildiğinde ise örgütsel disiplin dile getirilmiş olur.

Yukarıdaki tanımlardan da yararlanarak, örgütsel disiplinin nasıl sağlanması gerektiği ile ilgili yaklaşımlara göre, yapılacak tanımların da değişiklik gösterebileceği belirtilmelidir. Bu, kuşkusuz, bireylerin yönetim yaklaşımlarıyla da yakından ilişkilidir. Eğer cezanın en önemli güdüleme aracı olduğuna inanılıyorsa tanım ceza ağırlıklı, bireylere güveniliyor ve demokratik bir yönetime inanılıyorsa tanım önlem alma ve öz denetimi geliştirme ağırlıklı olabilecektir.

Genel sonuç olarak disiplinin,

- a. Bireyin kendi kendini uygun davranış için denetlemesi
- b. Bir örgütteki düzenin sağlanması ve sürmesi için bireylerin uygun davranışlar göstermesi,
- c. Bireylerin uygun davranışları göstermesi için gerekli önlemlerin alınması ve yanlış davranışların düzeltilmesi anlamlarına geldiği söylenebilir.

2.1.1. Eğitimde Disiplin

Eğitimde disiplin, "eğitim süreci içinde çocuğa kazandırılması gereken kurallar ve yetişkinlerin bu konudaki yaklaşımlarını" içerir. Okul ve sınıf çalışmalarının düzenini ve düzgünlüğünü sağlayan tedbirlerin tümü, okul disiplini kavramı içinde yer almaktadır. Her çağda ve toplumda geçerli olan disiplin anlayışı, o toplumun eğitim sistemine yansımıştır (Tosun, 2002, s.122).

Başaran (1983) ve Sarıtaş (2000) eğitimde disiplini, öğrenciye hangi davranışların istenilir olduğunu gösterip öğretme, öğrencinin bu davranışı yapıp yapmadığını izleme, davranışı beklenenden iyi yaptığında ödüllendirme, beklenenden kötü yaptığında onu cezalandırma olarak tanımlamaktadır. Joan (1992), Celep (2002,s.170) ve AYTEKİN (2000, s.72)' e göre ise disiplin, kontrole değil, başkaları tarafından dışlanan, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz kalan öğrencilerin haklarını da korumaya yöneliktir.

2.1.2. Türk Eğitim Geleneğinde Disiplin Anlayışı

Türk eğitim geleneğinde, katı disiplin, eğitim sürecinin önemli bir gereği olarak görülmüştür. Türk eğitim geleneğinde yerleşik bir uygulamaya dönüşen baskıcı disiplinin kalıcı olmasının temel nedeni, büyük ölçüde toplumsal anlayıştan kaynaklanmıştır. Toplumsal anlayışın en belirgin yansıması, aile içinde çocuğa bakışta ortaya çıkmaktadır. Otoriter anlayışın egemen olduğu Türk ailesinde çocuklar, konulmuş olan toplumsal kurallara uymakla yükümlü görülmüştür. Burada

okula önemli bir görev yüklenmiş, toplumsal kuralları çocuklara aktaran ve onları, topluma uyum sağlaması için eğiten kurum olarak görülmüştür. Meşruiyetini önemli ölçüde toplumsal işlevinden alan okullar, uygulamalarına karışılmayan dokunulmaz kurumlar olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Osmanlı Okullarının eğitim anlayışı, kendilerine duyulan güven ve saygı nedeniyle, öğretmenlerin anlayış ve uygulamaları etrafında şekillenmiştir. Ana babalar çocuklarını okula başlatırken önce öğretmenin elini öptürür ve daha sonra "Eti senin, kemiği benim" diyerek öğretmene duydukları güveni belirtirlerdi (Akyüz,1997, s.75). Ailenin otoriter anlayışının devam ettirildiği okullar, zaman zaman katı bir disiplin uygulamaktan çekinmemiş, bu durum toplumca da yadırganmamıştır. Düzenin sağlanması ve eğitim-öğretimin sorunsuz biçimde sürdürülebilmesi için okulların benimsediği otoriter disiplin anlayışı günümüze kadar devam etmiştir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Cezalandırmalar içerisinde en ağır kabul edileni dayaktır. Dayak, çok eskiden beri, Doğu ve Müslüman toplumlarında bir eğitim ve disiplin aracı olarak kullanılmış ve bazı eğitimciler tarafından savunulmuştur

Farabi, disiplin sağlamada tatlı-sert bir tutumun benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, "Disiplin ne sert ne de yumuşak olmalıdır, ılımlı bir yol izlenmelidir. Çocuk, sözle ikna edilmezse zora başvurulabilir." (Akyüz,1997, s.22).

İbni Sina cezalandırmayı çeşitli aşamalarda ele almış ve öncelikle korkutmayı, teşvik etmeyi, yakınlık gösterme ve yalnız bırakmayı, bir defa övmeyi, başka bir defa azarlamayı, şiddetli azardan sonra gerekirse dövmeyi tavsiye etmiştir 16. yüzyılda Osmanlı ülkesine gelen bir gezginin anılarında, hocanın çocuğa sabır ve ihtimamla davrandığını, gerektiğinde de insafli şekilde dövdüğünü belirtmiş, "Çocuk yere yatırılıp değnekle dövülür, fakat kamçı kullanılmaz ve o, Hıristiyanların yaptığı gibi sakatlanmaz." demiştir (Akyüz,1997, s.25-75).

İbn-i Haldun terbiye amacıyla da olsa öğrencilere sert davranılmasını ve dövülmesini hoş karşılamamış, Mukaddime adlı eserinde, öğrencileri cezalandırmanın zararlı olduğunu pedagojik bir yaklaşımla anlatmıştır. Ona göre "eğitim-öğretimde öğrencilere ve özellikle küçük çocuklara sert davranmak ve cezalandırmak zararlıdır. Çünkü baskı altında yapılan öğretim, öğrencinin hevesini ve neşesini yok ettiği gibi onu ilgisizliğe de sevk eder. Kendisini baskı altında hissettiği için düşüncelerini açıklamaktan çekinerek, yalancılığa ve ikiyüzlülüğe sürüklenir. Bu yönelimler zamanla onun alışkanlığı ve kişiliği hâline gelir... Baskı ve şiddet korkusuyla dürüstlük kazanmaya alıştırılan çocuk, baskıdan kurtulduğunda bu meziyetlerinden de uzaklaşır. " (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>).

Erzurumlu İbrahim Hakkı da, Öğrenciye yumuşak davranmayı, bağırıp çağırانları tatlılıkla yola getirmeyi, vakarlı ve alçak gönüllü olmayı öğütlemiş ve cezalandırmayı son çare olarak düşünmek gerektiğini ifade etmiştir (Sönmez,196, s.199).

Eğitim durumlarında dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç bulunmalı, öğrenci katılımı sağlanmalıdır. Cezaya kesinlikle başvurulmamalıdır. Eğitim ortamı demokratik olmalı ve bu ortamda öğrenci yeteneklerini geliştirecek her türlü imkân ve fırsatları bulabilmelidir (Sönmez, 1996, s.164).

2.1.3. Okul Disiplini

Kişilerin düşünce özgürlüklerinin gelişmesini istiyorsak, sıkı formal kurallara ve sürekli aynı şekilde tekrar edilen faaliyetlere son vermemiz gerekir. Eğer düşünce özgürlüğü olmazsa, hakiki ve devamlı normal bir gelişimden emin olamayız. Buna karşılık özgürlük, kendi kendini kontrolle özdeş tutulur; çünkü amaçların tespiti ve bunların uygulanması bir zekâ işidir. İlerlemeci eğitim felsefesinde öğrenme sürecinde faaliyetleri yönlüten amaçların tespiti konusunda, öğrencilerin katılımına önem veren daha sağlıklı bir husus yoktur (Dewey,1966, Akt: Sönmez, 1996, s.191).

Disiplin, genelde okul toplumunun üyeleri ve uygulayıcıları tarafından sık kullanılan bir terimdir. Ancak anlam üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı kuşkuludur.

Uygulamada herhangi bir tanım ve disiplinle ilgili yorumlar, okul toplumunun üyelerinin değer ve inançlarını yansıtacaktır. Tanım üzerinde uzlaşmanın olmadığı yerde ise gerginlik ve çatışmalar oluşacaktır. Disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci gereksinimlerini belirlemek okul toplumunun üyeleri için zorunludur (Blanford, 1998,s. 1).

Docking (1996), pek çok alanda olduğu gibi, eğitimde de özel bir dil (jargon) kullanıldığını belirterek geleneksel olarak öğrencileri kontrol etme ya da disipline sokmadan söz edilmekte iken son zamanlarda "davranış yönetimi" teriminin daha geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Docking'e göre, yeni eğitim terminolojisi bazen eski uygulamalara yeni adlar getirirken; sık sık da, yeni bir yaklaşımı, temel kavramın yeniden tanımlanmasını ve temel varsayımlarda değişmeyi temsil etmektedir. Disiplin sözcüğü "disciple" ile ilişkilidir ve amaçlanan davranışa ulaşmak için öğrenci ve öğretmenlerin birlikte çalışmasını önerir. Ancak "disipline edilmiş davranış", "çocukları disipline etme" yi çağırır, o da sert yönetici ve esnek olmama durumu ile, hatta katı dışsal denetimle ilişkilendirilir.

Disiplin, okul örgütüne taşındığında doğal olarak okul disiplini adını alacaktır. Başaran'a göre (2000, s.198) okulda disiplin, okulun ilke ve kurallarına öğrencinin uymasını sağlamak için kurulan yaptırım düzenidir. Disiplin düzeninin yaptırım araçları ise ödül ve cezadır. Disiplin bir öğrenme sürecidir ve öğrenci okul öncesi eğitiminden başlayarak, gerek toplumca, gerek okulca konulan kurallara göre davranmayı öğrenir.

Disiplinin sonul amacı, öğrencinin kendi davranışlarını kendinin denetlemesinde yeterliliği artırmak olmalıdır (Başaran, 2000, s.198). Böylece okul disiplini deyince öğrencinin okul düzenine uygun davranması, bunun için gerekli önlemlerin alınması, düzenlemelerin yapılması akla gelmelidir.

2.1.4. Okul Disiplininin Bileşenleri

Okulda disiplinin sağlanabilmesi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve azaltılması, bu davranışların oluşmasını etkileyen etmenlerin bilinmesi ve öğrenci

ile ve onun hem yakın hem uzak çevresiyle işbirliği yapılmasıyla olanaklıdır. Yalnızca öğrenciye ve okul içindeki ilişkilerle okul içi diğer etmenlere odaklanmak, istenen başarıyı sağlamayacaktır. Bu nedenle okul disiplinini çeşitli bileşenlerin oluşturduğunu bilmek ve bu bileşenleri iyi tanımak gerekmektedir. Aşağıda bu bileşenler verilmiştir.

Öğrenci

Okulda istenen öğrenme-öğretme ortamını oluşturmak, öğrenciyi tanımakla, ona gerekli rehberliği yapmakla olanaklıdır. Öğrencinin davranışlarını anlamak ve istenilir davranışlarını artırmak için onun çok çeşitli açılardan tanınması zorunludur. Selçuk (1999, s.54) öğrencinin rehberlik açısından tanınması gereken yönlerini şöyle sıralar: Zeka ve yetenekler, ilgiler, gereksinimler, benlik kavramı, sosyo-ekonomik düzey, kültür, öğrenme stilleri.

Yavuzer'e (1982, s.18-39) göre ergenlerin duygu, düşünce, tutum, davranış, amaç ve beklentileri üç katmandan oluşur. Bunlar temel kişilik yapısı, ergenlik çağına özgü psiko-sosyal özellikler, gencin yaşadığı çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özellikleridir.

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 1999, s. 404). Bir başka tanıma göre de kişilik, birbirlerini tamamlayıcı biçimde işlev gören farklı katmanlardan oluşmuş bir bütündür ve bu katmanlar aşağıdan yukarıya doğru şöyle sıralanabilir (Köknel, 1997, s.23):

Bedensel nitelikler: Bunlar arasında kalıtımla geçen, gebelik ya da doğum sırasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu bedensel özellikler, sakatlıklar, özürler yer alır. Bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında gelişmesinde rol oynayan iç salgı bezlerinin işlevi. Kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zeka. Yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler. Güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı. Kişiliğin benliği. Benliğin iç ve dış çevreyle kesintisiz süren iletişim ve etkileşimi kişiliğe özgü

özellikleri verir. Önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanı. Dışarıya yansıyan, duygu, düşünce, tutum, davranış vb. Kişiliğin, dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlakı açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter. Kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi, kabul ettirmesi için başvurduğu yöntemler ve ürünleri. Bu katmanlarda kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.

Okulda disiplin, öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin özelliklerinden de etkilenir. Bu nedenle herhangi bir okulda öğrenci davranışlarını değerlendirirken ya da bu konuda beklentiler geliştirilirken çocukluk döneminin kendine özgü koşulları, özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır. Rol- beklenti dengesi bu ilişkinin bir sonucudur. Bir yandan öğrencinin rol ve beklentileri, diğer yandan ana-baba, öğretmen ve akran grubu üyelerinin öğrenciden beklentileri bu dengeyi etkiler (Bursalıoğlu, 1991, s. 48). Bu nedenle yetişkin dünyasının çocuğu kabul etmesi ve ona koşulsuz bir saygı ve anlayış sunması, ona bağımsız davranma fırsatı vererek onun kendi kendine karar vermesini, güvenmesini sağlayacak yaşantılar geçirmesine özen göstermesi gerekmektedir. İnsan doğasına olumlu bakan psikologlardan Carl Rogers'a göre olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmek için koşulsuz sevgi içinde yetişmek gerekir. Koşulsuz sevgi birey yanlış davranışlar sergilese de onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden bir anlayışın ürünüdür (Kılıççı, 1992, s.82; Cüceloğlu, 1999, s. 428).

Öğrencinin özsaygısı da okul disiplini açısından önemlidir. Bireyin kendisini nasıl algıladığı (benlik imgesi) ile olmak istediği (ideal benlik) arasındaki fark özsaygı düzeyini verir. Bu süreçte bireyin bu farkı nasıl değerlendirdiği ve farkın onun duygusal dünyasını nasıl etkilediği önemlidir (Pişkin, 1999, s.100). Öğrencinin benlik imgesi ve ideal benliği, nasıl yetiştiği çevreden, ailenin sosyo kültürel özelliklerinden etkileniyorsa, özsaygısı da bunlardan etkilenmektedir.

Öğrenciyi güçlü ve zayıf yönleriyle tanıma ve ona koşulsuz saygı gösterme, öğrencinin kendini tanımasına ve özsaygı geliştirmesine yardımcı olma konusunda öğretmenin işini kolaylaştıracaktır. Blanford'un da (1992, s.2) belirttiği gibi öğrencinin özsaygısı düşükse bu, okul toplumu ile ilişkilerini etkileyecektir. Kendine saygı ve kendine güven, başkalarına saygıyı oluşturacaktır. Öğrenciler kendilerine saygı duyabilirlerse çevredekilere de saygılı olabilirler. Kendisine saygısı olmayan öğrenciler, işbirlikli olmayan bir tarzda davranırlar. Onların hayal kırıklığı ve kızgınlıkları, çevrelerini rahatsız etmelerine ve akılcı olmayan biçimde davranmalarına neden olacaktır. Öğrencilerin özsaygısını geliştirmek, öğretmenlerle, okulun diğer üyeleriyle, anne-baba ve arkadaşlarıyla ilişkilerine de yansıtacaktır.

Öğretmen

Öğretmen, öğrenme- öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olduğu için(Sönmez, 2001, s.136) okul disiplininin de önemli bir bileşenidir. Araştırmalar çocukların davranışlarının, yaşamlarında önemli rol oynayan yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak geliştiğini ortaya koymaktadır. Bireyler büyük olasılıkla, kaynaklar üzerinde denetimi ve yeterliği olanları model alırlar; öğretmen de bunlardandır (Jones&Jones, 1998, s.73). Öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değiştirme görevi yalnız sınıf içinde geçerli değildir. Okulda tüm yaşantıların eğitsel değerinin olması gerekir. Okul kendi içindeki yaşantılar arasındaki tutarlılığı sağlamak kadar öğrencinin sürekli etki altında kaldığı yakın çevre ve ailedeki öğrenme yaşantılarını da bir anlamda kontrol etmek ve yönlendirmek zorundadır (Fidan ve Erden, 1994, s.76). Bu nedenle öğretmenler, sınıftaki etkileri ve davranışlarıyla değil, nöbet sırasındaki, ders arasındaki, törenlerdeki, anne-babayla iletişimlerdeki tutum ve davranışlarıyla da öğrenciyi ve çevresini etkilemede önem kazanmaktadırlar.

Öğretmenin kişiliği onun demokratik ya da otoriter bir öğretmen olmasında belirleyicidir. Otokratik öğretmen, kalıplayıcı, demokratik öğretmen, yetiştirici bir yetiştirme ortamının ürünüdür. Kalıplanmış öğretmen, içinde yetiştiği ortamın özellikleri nedeniyle kendine özgü yetenek ve olanakları geliştirememiştir. Başkalarının beklentilerini ifade eden kalıbın kendine yaşattığı yaşamı sürdüren

insandır ve sınıfında, öğrencilerine de, sahip olduğu bu yapıyı yansıtır. Bu tür öğretmen, kontrol etme eğiliminde, kendisini öğrenciden üstün gören, öğrencinin haklarına saygı duymayan, mükemmel olmaya çalışan ya da bunların tersine kendi değerine, yeteneklerine inanmayan bir öğretmendir (Külahoğlu, 2000, s.15-16). Oysa araştırmalara göre öğretmen denetiminin yoğun olmadığı, katılımın, işbirliğinin, hoşlanma duygusunun, düzenliliğin ve gelişmenin yüksek olduğu sınıflarda, sınıf ortamının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Olumsuz sınıf ortamı öğrencilerin tutumlarını, başarı düzeylerini, benlik kavramlarını, olumsuz etkiler (Açıkgöz, 1996, s. 130-133).

Öğretmenin iletişim becerisi hem dersi işlenişini, hem de öğrencinin davranışlarını etkiler. Yapılan bir araştırmaya göre aday öğretmenler çift yönlü iletişime ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışına sahipken, mesleğe başladıktan sonra daha denetimci olmaktadır (Celep, 2002, s. 15).

Öğretmenin, dili ve beden dilini kullanımı, öğrenci katılımına verdiği önem, öğrenciyi dinlemesi, önyargıdan kaçınması gibi iletişim ve gerçekte öğretmeye yönelik becerileri öğrencilerin davranışlarını etkileyecektir (Köktaş, 2003, s.61-65).

Okul ve Yönetim

Okulların öğrencilere ne sunduğu ve neyi nasıl sunduğu önemlidir. Okulun olanakları öğrenci davranışlarını etkileyebilir. Tam gün ya da ikili öğretim yapılması, zamanın kullanımı, okul binasının özellikleri, ders ve ders dışı etkinliklerde kullanılacak alanların (deneylik, kitaplık, kantin, oyun alanları vb.) olup olmaması ve nitelikleri, okulun temizliği, bakımı, ısınma ve yerleşim olanakları, sınıfların öğrenci sayısı, değişik branşlarda yeterli öğretmenlerin olması, ders programlarının niteliği, eğitsel ve kültürel çalışmaların ve derslerin yapılışı gibi pek çok etmen öğrencilerin okulu algılayışlarını ve davranışlarını etkileyebilir.

Okul ortamıyla ilgili önemli bir etmen yöneticinin yeterlikleri ve tutumuyla, öğretmen ve diğer işgörenlerin yeterlik ve tutumlarıdır. Karar verici olarak yöneticiler ve kararları etkileyebilecek kişiler olarak da diğer işgörenler, okul

olanaklarının kullanımı yoluyla uygun eğitim ortamı yaratılmasına katkıda bulunurlar (Başar, 1995, s. 11).

Okul müdürünün önderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin gönül gücünü düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Yönetici aşağıdaki ilkelere uygun davranarak etik dışı davranışlardan kaçınabilir ve başkalarının kendisine duyduğu güvenin sarsılmasını önleyebilir (Aydın, 2003, s. 8).

Blanford'un (1998,s.4) belirttiği gibi müdür her hastalığın panzehiri olarak görülmemelidir. İyi önderlik ve etkili yönetim, etkili okullar için temeldir. Uygulamada, etkili müdürler demokratiktir, disiplin politikasını uygulamada ve geliştirmede, karar vermede paylaşımcıdır. Öğrencilerin gereksinimlerini keşfetmede ve karşılamada eğitim uzmanlarının, öğretmenlerin, anne ve babaların çalışmalarını destekler, eşgüdümle ve onlara yardım eder. Müdürler, okul toplumunun tüm üyelerinin, ait oldukları okulda uygun davranış ölçütlerini kurmalarını sağlamaktan sorumludur. Disiplini yönetme, bir toplum olarak okulu yönetmenin temelinde yatar. Ancak unutulmamalıdır ki bu süreçleri kolaylaştırmak için uygun politikalar ve uygun yapılanma da gereklidir.

Aile

Okulda istenen disiplini sağlamada önemli bir etmen, öğrencinin ailesidir. Aile, öğrencinin toplumsallaşmasını sağlamada ilk karşılaştığı kurumdur. Hem öğrenciye genetik olarak aktardığı bir takım özellikler, hem de sunduğu olanaklar, değerler, yaşattığı iletişim örüntüsü, gösterdiği eğitim yaklaşımı gibi özellikler nedeniyle aile, tanınması ve kendisiyle işbirliği yapılması zorunlu bir kurumdur.

Ailelerin disiplin ve eğitim anlayışlarının farklılaşması, çocuklarının eğitim hayatına olan ilgilerini de şekillendirmektedir. Bazı anne-babalar çocuklarının eğitimiyle çok yakından ilgilirken, bazı anne-babalar sadece sorun olduğunda çocuğun eğitimiyle ilgilenmekte, aksi durumlarda okula uğramamaktadır. Bunun yanı sıra çocuklarının

okul hayatıyla hiç ilgilenmeyen aileler de olabilmektedir. Bu aileler, ulaşılması en güç ailelerdir (Koenig, 2000; Akt: Bacanlı; Çelik, 2003; The Council for Exceptional Children, 2003). Tüm bu faktörler, öğretmenlerin okul ve ev arasındaki tutarlılığı sağlama çabalarını güçleştirmektedir. Porter (2000), ailelerin, çocuklarının okulda ne yaptığını ve neler olduğunu bilmek istediklerini ayrıca, öğretmenler tarafından anlaşıldıklarını hissetmeye, ne yapabileceklerini bilmeye ve yapabileceklerini yapmak için de motive edilmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Ailelerle, bu ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde iletişim kurmak ve çocuklarının eğitimiyle ilgili kararların, sadece kendileri dışındaki kurumlar tarafından alınıp yürütülmediğini, bu konuda yapabilecekleri şeyler olduğunu göstermek, disiplin sorumluluğunu aile ile paylaşma açısından son derece önemlidir (Akt: Bacanlı, 2002, Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan, 1998; Cangelosi, 1997).

Eğitim ailede başlar, sözü okulda disiplin sağlamada unutulmaması gereken bir ilkeyi vurgulamaktadır. Okul, istenmeyen davranışlarla baş edebilmek için aileyle ilişki kurmak, ailenin özelliklerini bilmek zorundadır. Okul kayıtları güvenilir olarak ve sürekli yenilenecek öğretmene yardımcı olunmalı; ilişkileri geliştirmek için okul velilere açılmalı gerekirse bir kontrol listesi verilerek sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci, okul hakkında, velilerin görüşleri alınmalıdır (Başar, 1997, s. 22). Ailelerden destek almak, aileyi etkilemek, öğrencinin okul dışındaki yaşamını bilmek ve onu etkileyebilmek, onun okula nasıl bir psikoloji ile geldiğini tahmin edebilmek, öğrenciye karşı en uygun davranışı seçebilmek, okul-aile işbirliğini artırmak için yöneticilerin duyarlı olmaları gerekir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Çağdaş eğitimin amacı, bedence, ruha, sağlıklı, topluma etkin bir şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir. Toplumsal, çevresel koşullara sorgulamadan uymak ve onları sürdürmek yerine, toplumu ileri götürebilecek gelişmeleri, değişimleri de sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2003, s. 2). Bunun için bireyin kendisini tanıması geliştirmesi, çevresindeki olanakları görmesi gerekir. Okul bunlara hizmet edebilecek özellikler taşıdığı zaman, öğrencide istediği davranış değişikliklerini daha kolay gerçekleştirecektir.

Okulun, eğitimin ve psikolojik danışma ve rehberliğin amaçları incelendiğinde öğrencinin olgun bir birey olmasının ön plana çıktığı görülür. Geçtan'a (2000, s. 33) göre olgun insanlar gerçekleri net bir biçimde algılayabilen kişilerdir. Diğer insanlarla karşılıklı güven ve içtenliğe dayanan ilişkiler kurmaya çalışırlar ve bu ilişkilerin sorumluluğunu sürdürebilirler. Kendilerini kabul edebilmenin huzuruyla başkalarının gereksinimleri ile ilgilenirler neşe ve sıkıntılarını paylaşırlar. Üretken olmaktan hoşlanırlar, yeteneklerini sürekli geliştirirler. Toplum içinde yeri ne olursa olsun, insan yaşamının herhangi bir döneminde bu niteliklere ulaşabilir.

Bu nedenle de geleneksel eğitimde öğretim ve yönetim hizmetlerinin bulunmasına karşılık, çağdaş eğitimde bu hizmetlere öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Öğrenci kişilik hizmetleri, sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, özel eğitim ve özel yetiştirme, sağlık hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden oluşmaktadır (İlgar, 2002, s.32).

Psikolojik danışma ve rehberliğin bireyin sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürerek kendini gerçekleştirmesine yardımcı amaçladığı (Külahoğlu, 2001, s.228) göz önünde bulundurulursa, okullarımızın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülmesine olanak verecek biçimde örgütlenmiş olmasının önemi de ortaya çıkacaktır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilerek öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olunur. Ancak kendini gerçekleştirme sonul amaçtır ve sunulan hizmetler bireyin çeşitli aşamalardan geçerek ona ulaşmasını sağlamaya yöneliktir. Bu aşamaları Yeşilyaprak (2003, s.8) şöyle özetliyor: Bireyin kendini tanıması, dolayısıyla da kendini anlaması ve kabul etmesi; bulunduğu ortamı, çevreyi (olanaklar, sınırlılıklar vb.) tanıması; bu koşullarda neler yapabileceğini, sorunlarını nasıl çözebileceğini değerlendirmesi; kendini gerçekleştirmesi (yapabileceğini yapması).

Böyle bakıldığında, psikolojik danışman, eşlik edendir. Öğrencilere gelişimlerinde bireysel olarak eşlik eder, öğretmenlere eşlik eder proje geliştirme gruplarına eşlik eder. Bu profil, psikolojik danışmanların zamanının çoğunu, tanı ve tanımlama

amacıyla bireysel testler uygulamaya ayırdıkları, öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları için tüm sınıflarda grup testleri yaptıkları, raporlar yazmakla, toplantılara katılmakla harcadıkları gerçeğiyle çelişir (Külahoğlu, 2001, s.34).

Öğretmen sınıfta, öğretimi tek başına yürütebilirken psikolojik danışma ve rehberlik, öğrencinin gelişmesi ile ilgili herkesin katkısını ve işbirliğini gerektiren bir hizmettir (Altıntaş, 2002,s. 8). Bu nedenle anne babalarla, öğretmenlerle ve okul yönetimi ile kurulacak ilişkilerdeki süreklilik bu hizmetin sağlıklı yürütülmesi için zorunludur.

Toplum

Öğrencinin okuldaki davranışları iki nedenle, okulun bulunduğu toplumdan ve genel olarak tüm insanlığı içine alan dünya toplumundan etkilenir. Bu nedenle öğrencinin istenilir ya da istenmeyen davranışlar göstermesini, onu etkileyen toplum etmeninden ayrı düşünmek doğru olmaz.

Bilindiği gibi okul, içinde bulunduğu toplumun kültürünü genç kuşaklara aktarma ve kültürü geliştirecek bilgi ve birikim sunma işlevini üstlenmiştir. Diğer yandan Tezcan'ın (1981,s.58-60) belirttiği gibi eğitim kişiliğinin gelişmesi ile ilgili olduğundan içinde bulunduğu toplumun kültürüne bağlıdır. Kültür, bireyin kişiliği üzerine damgasını vurur. Çünkü insan davranışları, içinde yaşanan kültürde geçerli değerlere göre belirlenir. Birbirine çok sıkı bağlarla bağlı bulunan kültür ve eğitim karşılıklı olarak etki yaparlar (Öztürk, 1983, s. 194).

Toplumun demografik yapısı, tarihi, yönetsel özellikleri üretim ve bölüşüm ilişkileri, gelenek ve görenekleri, kadına erkeğe ve çocuğa verdiği önem, kaba güce bakışı gibi pek çok özellikleri, öğrenciyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler.

Nüfus hızla artmaktadır. Hızlı nüfus artışı beraberinde yoksulluğu ve göçü getirmektedir. Açlık sorunu hala gündemdedir, öte yandan işsizlik sorunu çok daha ciddi boyutlara ulaşmıştır (Geçtan, 2000, s.13). Değişen değer yargıları, Ahlak kurallarının yarattığı kargaşa, hızlı ve düzensiz kentleşme ve sanayileşme, ekonomik

bunalımlar, çağdaş insanı daha güvensiz, saldırgan ve umutsuz duruma getirmektedir (Yavuzer, 1982, s.20).

Toplumsal açık bir sistem olan eğitim sistemi, sürekli olarak çevresinin ekonomik, toplumsal, siyasal, yönetsel, bilimsel her türlü etkisi altındadır. Çevreden gelen bu etkilerin bazıları eğitim sistemini destekleyen olumlu, bazıları da köstekleyen olumsuz etkilerdir (Başaran,1996, s.29). Bu nedenle okul müdürü okulundaki öğretmen ve diğer işgörenlerle güçlü bir iletişim kurma okulun içinde bulunduğu kültürel, siyasal, yasal ortamı tanıma sorumluluğunu yerine getirebilecek şekilde yetişmiş olmalıdır.

Program

Okulun içinde yer alan her öğenin, okulun amaçlarına ulaşmasında ayrı bir önemi vardır. Ancak eğitim programları, okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi doğrultusunda okul içinde tüm etkinlikleri gösterdiği için okul sisteminin temelini oluşturur (Fidan, 1994, s.80). Çok iyi bilinir ki bir programın öğrencinin şimdiki ve gelecekteki gereksinimlerini karşılaması ve dikkatini canlandırarak çaba göstermesini sağlaması önemlidir. Ama daha önce de belirtildiği gibi öğretmen etmeni de önemlidir. En iyi program bile, öğretmenin onu yönetecek yeteneği yoksa göstermelik kalabilir (Charlton ve David, 1997, s. 223).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, ulusal eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1978, s.17) ve dört temel ögesi vardır. Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme. Bu öğelerden birinde yapılacak bir değişiklik diğerlerine de yansır. Türkiye'de son yıllarda ölçme-değerlendirme ögesinde çoktan seçmeli testlere fazlasıyla yer verilmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde gittikçe benimsenen bu değişim, eğitim programlarının içerik boyutunu, öğrenme-öğretme sürecini de etkilemekte, buna bağlı olarak ilgili hedef ve davranışlar da değişmektedir (Demirel, 2002, s.6). Okullarımızda öğrencilerin başarılı olmaları ilgi, yetenek ve gizil güçlerini dikkate almadan, eşit olmayanları eşit

kabul eden öğretim programlarındaki bilgileri kapsayan bu sınavlar sonunda aldıkları puanlara bağlıdır. Pek çok öğrenci başarısız damgası yemektedir (Kaya, 1993,s. 92).

Öğrencinin yıllar içinde çok sayıda ders ve üniteyle ilgili kendi yeterliği konusunda edindiği izlenim, onun genellemeye gitmesine neden olur. Öğrencinin yaşantıları olumlu olmuşsa, bu öğrencinin okula ve okulda öğrenmeye karşı genellikle olumlu bir görüş geliştirmesi; yaşantıları olumsuz olmuşsa olumsuz bir görüş geliştirmesi beklenir (Bloom, 1979, s.148). Olumsuz duyuşsal özellikler geliştiren öğrencinin bu özelliklerinin, davranışlarına da yansıtacağı düşünülebilir. Gerçekten de binden fazla okulun incelenerek, iyi disiplinli okulların özelliklerinin saptandığı bir araştırmaya göre bu okullarda programlar sık sık öğrencilere göre biçimlendirilmekte, okul öğrencilerin başarıyı yaşaması gereken bir yer olarak görülmekte ve olumlu davranışlara odaklanılmaktadır (Watkins&Wagner, 2005, s. 25).

Eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulduğunu bu nedenle de işbirliği, özsaygı, öğrenme isteği gibi destekleyici öğrenme ürünlerinin ihmal edildiğini belirten Açıkgöz (2003), aktif öğrenmenin özgüven, yüksek benlik saygısı, içsel denetim odağı, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar, etkili sınıf yönetimi gibi pek çok öğrenme ürünlerini geliştirdiğini belirtmektedir.

2.2. DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI

Öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarına göre, disiplin sağlama yöntemleri de farklı olacaktır. Örneğin; bir öğretmene göre öğrenci kendisine soru sorulduğu zaman ayağa kalkarak cevaplamalıdır. Diğer bir öğretmene göre önemli olan cevabın doğruluğudur. Öğrencinin oturarak ya da ayakta cevap vermesi o kadar önemli değildir. Her öğretmen sınıf yönetiminde kendine özgü bir tarz geliştirmelidir. Bu noktada öğretmenin, kendi tarzının eğitim psikolojisi bakımından doğru olup olmadığını gözden geçirmesi gerekmektedir. Bunun için değişik disiplin yaklaşımlarından haberdar olmaları yararlı olacaktır (Tertemiz, 2003,s.70).

2.2.1. Davranışsal/Bilişsel Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşımlar, 1849-1936 yılları arasında yaşamış Rus Fizyolog İvan Pavlov'un köpekler üzerinde yaptığı klasik koşullama ve Skinner'ın fareler üzerinde yaptığı edimsel koşullanma deneylerine dayanmaktadır (Cüceloğlu, 1999, s.140-148). Davranışçı yaklaşımda iki temel öge uyarıcı ve tepkidir. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır. Tepki ise bir uyarıcının organizmada meydana getirdiği fizyolojik ve psikolojik değişimlerdir. Davranışçılara göre odak nokta, bireyin ne düşündüğü değil, ne yaptığıdır. Klasik koşullama nötr bir uyarıcının daha önce üretmediği bir tepki yaratma sürecidir. Yalnızca kendisine verilen eti gördüğünde salya salgılayan köpeğin, defalarca, et verilmeden önce zil sesini duymasının sağlanması ve sonunda yalnız zil sesini duyunca salya salgılamaya başlaması klasik koşullamayı göstermektedir (Koç, 2002, s.132-134).

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Skinner'ın, edimsel koşullama deneyinde, bir kutudaki fare kutu içindeki kola basınca dışarıya bağlı hortumdan yiyecek tanesi gelir. Bu işlem bir süre devam edince kola basma sayısı artar. Bunun nedeni basma davranışının yiyeceklerle pekiştirilmesidir. Pekiştirilme kesilince davranış azalır; buna sönme denir. Pekiştirme süresi arttıkça ve farenin başlangıçtaki açlık düzeyi yükseldikçe, sönme de daha yavaş olmuştur. Ayrıca aralıklı pekiştirme sürekli pekiştirmeye göre davranışı daha kalıcı hale getirmiştir (Cüceloğlu,1999, s.145-147).

Edimsel Pekiştirme Kuramını eğitime uyarlayan davranışçılar, yanlış davranışı da içine alan herhangi bir davranışın pekiştiriciler yardımıyla değiştirilebileceğini ya da güçlendirilebileceğini savunurlar. Bir başka deyişle, istedik davranışların gösterilme olasılığı bu yolla artırılabilir.

Davranışçılar, insanların sorunlarının daha önceki kaynaklarıyla ilgilenmezler. Yine benzer şekilde, gözlenemeyen duyu ve duygulara da çok az önem verirler. Öğrencilerin kurallara uymamalarının içsel nedenlerini keşfetmeye çalışmazlar (Hyman, 1997, s. 429).

Davranışçılara göre, insanoğlu davranışlarına kılavuzluk edecek içsel isteklere sahip olmadığından amaçlara doğrudan yönelmez (Celep, 2002, s.178). Bu nedenle de çocukların eylemleri yetişkin davranışları için geçerli olan kurallarla yönetilir. Dışsal güçler onların davranışlarını biçimlendirmek için kullanılmalıdır (Porter, 2000, s. 369).

Disiplinin amacı: Davranışçılara göre disiplinin temel amacı ise öğrencilerin başarılı bir öğrenme gerçekleştirdikleri düzeni korumak, eski haline getirmek ve sürdürmek şeklinde yönetsel bir amaçtır (Porter, 2000, s. 36). Bu da bu yaklaşımı önleyici olmaktan çok, düzeltici (müdahale edici) yapar (Tosun; 2002,s. 128).

Davranışsal Yaklaşımın Varsayımları:

Davranışçı Yaklaşımın temel varsayımları şöyle sıralanabilir:

Kötü davranış da dahil, tüm davranışlar, pekiştireçler yardımıyla öğrenilebilir.

Çoğu insanlar çocukların iyi olması gerektiği için iyi olduğunu düşünür. Dolayısıyla da iyi davranış için kişiyi ödüllendirme rüşvet gibi görülür. Böylece kabul edilebilir davranış öğrenmede ödülün rolü ihmal edilir (Wolfgang, 1999, s. 147).

Davranış gözlenebilir, ölçülebilir, öngörülebilir, kontrol edilebilir. Ödevini yapmayan bir öğrenci karşısında davranışçılar onu ödev yapmaya ikna edecek ödül bulmaya çalışırlar (Hyman, 1997, s. 46).

Ödül en güçlü davranış biçimlendiricisidir ve ceza da en az etkili caydırıcıdır. Pekiştirme, davranış ve sonuç arasındaki doğrudan ilişkiyi tanımlayan davranışsal bir ilkedir. Olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır. Olumlu pekiştirme hoş giden bir uyarıcının ortama konması; olumsuz pekiştirme ise hoş gitmeyen uyarıcının ortamdaki çekilmesiyle, istenilen davranışın yapılma sıklığını artırmaz.

Ceza da davranışın gelecekteki görülme oranını azaltan olay ya da davranıştır. Olumsuz pekiştireçle ceza aynı şey değildir. Pekiştirme söz konusu olduğunda

davranış artmakta, cezada ise azalmaktadır (Wolfgang, 1999, s.148-150). Derse katılan öğrencilere hataları nedeniyle kızmayı bırakarak katılımı sağlamaya çalışan öğretmen olumsuz pekiştireci, derse katılmadıkları için öğrencilere kızan bir öğretmen cezayı, derse katılan öğrenciye aferin diyen öğretmene olumlu pekiştirmeyi yani ödülü kullanmaktadır.

Öğrenciler, sınıfta ve okulda olumlu modeller görürlerse bu modelleri izleyerek olumlu davranışları öğrenir ve içselleştirirler. Olumlu pekiştireçlerin bol olduğu sınıf, öğretmene güçlü duygusal bağlılığın duyulduğu, arkadaşların izlendiği bir ortam yaratır. Bu nedenle eğitimde denge için, ödüller baskın, olumsuz pekiştireçler ve cezalar az olmalıdır (Wolfgang, 1999, s.152). Bazı öğrencilerin yalnızca olumsuz pekiştireçlere ve cezalara yanıt veriyor görünmelerine karşın bunlar aşırı kullanıldıklarında tehlikelidir (Hyman, 1997, s. 50).

Akılcı olmayan düşünceler ve duygular öğrenilmiş olamaz. Yanlış davranış öğrencilerin okuldaki kural ve düzenlemeler hakkındaki yanlış yargılarına ya da kendileriyle ilgili olarak evde oluşturulan beklentilere dayanabilir. Kimi öğrenciler her söz isteyişte öğretmenlerin kendisini tanıması ve söz vermesi gerektiğini düşünebilir.

2.2.2. Psiko-dinamik Yaklaşım

Bu yaklaşım, Sigmund Freud'un ve kardeşi Anna Freud'un çalışmalarına dayanır. Freud, davranışın bilinçsiz içtepi ve dürtüler tarafından yönlendirildiğini varsayar. Psikonalistlerin varsayımları içtepkilere ve kalıtıma dayanır. Bu yaklaşıma göre insan tam ve sağlıklı bir kişilik geliştirmek için her gelişim basamağının kendine özgü görevlerini başarmış olmalıdır. Bu yaklaşımda disiplinin amacı ise, öğrenmek için gerekli olan düzeni yaratmak bireylere öz disiplin uygulamalarında rehberlik yapmak, grup içindeki işbirliğini güçlendirmektir. Kişi duygusal, bilişsel ve yaratıcı olacağı tüm alanlarda kendini açıklama özgürlüğüne gereksinim duyar. Gerekli rehberlik yapıldığı zaman kendini gerçekleştirme denen bu amaca ulaşacaktır. Dışarıdan düzen dayatmak gereksizdir (Tosun, 2002, s. 130-132, Porter, 2000, s. 92).

Bütün davranışlar amaçlı ve nedenlidir. Bu yaklaşıma göre davranışa neden olan güdüleyici dürtüler vardır. Dreikurs ve Nelson'a göre öğrencinin istenmeyen davranışının temelinde dört temel neden ya da gereksinim yatar: Dikkat çekme, güç kazanma, öğ alma ve yetersizlik gösterme (Celep,2002, s.194-197). Öğrenciler kendileriyle, çevredeki güçlüklerle ve diğer insanlarla ilgili bir takım yanlış varsayımlara dayalı gereksinimlerini karşılamak için yanlış seçimler yaptıklarında, sorunlu davranışlar ortaya çıkmaktadır. Çocukların eylemleri, sonuçlarına göre belirlenmez. Tersine, amaçlarıyla ilgili eylemlerini duygular meydana getirir (Porter, 2000, s. 93). Davie'ye (1997, s. 61) göre bu yaklaşımın en merkezi yönü bilinçaltı, iç dünya varsayımdır. Bilinçaltındaki malzeme bilinç düzeyine çıktığında bireye acı veren suç, kızgınlık ya da çatışma duygularıyla ilişkilidir. Eğer bu iç çatışma ya da acı, birey için katlanılamaz duruma gelirse; kabul edilemez ya da bazen zayıf davranış olarak ortaya çıkar.

2.2.3. İnsancıl Yaklaşım

Geniş anlamda insancılık, tarihsel süreçte insanı insan etme çabalarının tümünü adlandırır ve bu anlamda insanın yaratıcı güçlerinin geliştirilmesini, onu özgür ve gönüllü kılmayı ve her bakımdan yükseltip ilerletmeyi dile getirir (Hançerlioğlu, 1979). Disipline insancıl yaklaşım, John Dewey, Maria Montessori ve Friedrich Froebel'in de içinde olduğu ilerlemeci eğitimden doğmuştur. Bu ilk eğitimciler, sıraların arkasına yerleştirilmiş ve yaşamlarında çok küçük anlamı olan dersleri ezberlemeleri beklenen öğrencileriyle geleneksel öğretici uygulamaları onaylamazlar. Onların disiplinle ilgili felsefeleri, eğitime ilişkin inançlarıyla benzerlik gösterir (Porter; 2000, s. 112).

Pragmatik felsefenin eğitime uygulanışı olan ilerlemeciliğin ilkeleri kısaca şöyledir (Fidan ve Erden; 1994, s.113-114):

Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. Yani eğitimde merkeze öğrenci konmalıdır. Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır. Okul, yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Öğretmenin görevi öğretmek değil, rehberlik etmektir. Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri planlamalı, öğretmen de bu

durumda onlara rehberlik etmelidir. Okul, öğrencileri, yarışmadan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirilmelidir. Demokrasi, düşüncelerin ve insan kişiliklerinin birbirini özgürce etkilemesine olanak verdiği için gelişme için önemli bir koşuldur. Bu nedenle, eğitim ortamı demokratik olmalıdır.

Maslow'un ve Carl Rogers'ın da önemli katkılarının olduğu Çağdaş İnsancıl Yaklaşımının genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Hyman, 1997,s. 140-152).

Bu yaklaşıma göre yaş, insan hakları için sınır değildir. Çocuklar kendi deneyimleri ile karar verme, gelişmek için saygı görme ve özgürlük hakları olan eşsiz (biricik) varlıklardır. Tüm insanlar, uygun ortam sunulursa kendilerini üretebilecek yetenektedir (Porter, 200, s. 113) İnsancıl eğitim, bireyin eşsizliği ile birlikte, onun kendisiyle, çevresindeki dünyayla ve başkalarıyla ilgili eşsiz algılarını da vurgular (Davie, 1997, s. 62).

Bu yaklaşımda disiplin, egemenlik kurmaktan çok, çocukta öz disiplini geliştirmeyi amaçlar. İnsancıl yaklaşım özdisiplin dediği zaman, içselleştirilmiş bir uysallığı kastetmez; kendi yüksek değerleri ile uyumlu hareket edebilen insancıl ve şefkatli öğrenciler yaratmayı anlatır. Disiplin, yaşamı kısırlaştırmak yerine zenginleştirecek duyguları kullanacak özerk bir ahlak sistemi geliştirecek, kendi gereksinimleriyle grubun gereksinimlerini dengeleyerek yakın ve uzak çevresindeki insanlarla işbirliği yapacak öğrenciler yaratmalıdır. Disiplin yöntemleri daha geniş programında geliştirdiği kendini yönetme sorumluluk, sorun çözme ve iletişim gibi becerileri öğretmelidir (Porter; 2000,s. 116).

2.2.4. Ekolojik/Sistem Yaklaşımı (ESY)

Diğer yaklaşımlar insan doğasına ve öğrenmeye ilişkin kuramlara ve varsayımlara dayanırken Ekolojik Sistem Yaklaşımı (ESY), öğretimsel önder olarak her birinin önemini vurgulamakta, davranış ve yanlış davranışın tümünü bireyler ve çevre arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak açıklamaktadır.

Bu yaklaşım temelinde, her çocuğu başta aile ve okul olmak üzere çok sayıda sistem içine yerleştirerek inceler. Bireyin davranışı yalnızca koşullar içinde anlamlı olarak incelenebilir. Bütün yaklaşımlarda bu etmenlerin bazıları vardır. Psikodinamik yaklaşım bugünle ilgilenmesine karşın yoğunlaştığı koşullar büyük ölçüde geçmişe ilişkindir. Davranışçılar ise pekiştireçler gibi en yakın ve doğrudan ilgili koşullara odaklanırlar. Buna karşın sistem yaklaşımı, diğer yaklaşımlar gibi oldukça karmaşıktır ve davranış teknikleri de inceden inceye işlenmiştir, ancak yaklaşımın özü basittir. İnsan sosyal bir hayvandır ve davranış da sosyal terimlerle açıklanabilir (Davie, 1997, s. 66).

Sistem kuramları istenmeyen davranışı değiştirmesi için öğrenciye yardımdan söz ettiğinde öğrencinin kendi sorunlarını nasıl gördüğünü anlamayı kastetmektedir. Bu yaklaşım, İnsancıl Yaklaşımda olduğu gibi istenmeyen davranışın var olmasında öğretmenin, yöneticinin vb. kimselerin kendi rolünü de göz önünde tutması gerektiğini vurgular (Porter; 2000, s.165). Sistem kuramı yanlış davranışın kendi kendine sorun oluşturmadığını ileri sürerek şunu savunur. "Siz genellikle ona yanıt verirsiniz ve böylece öğrencinin eylemi, öğretmenin tepkisi yinelenerek bir döngü oluşturur. Sizin işiniz yinelenen davranışa yeni bir yöntemle yanıt vermektir. Böylece kısır döngüyü kırabilirsiniz" (Porter, 2002, s. 166).

Bu yaklaşımın disiplinle ilgili genel özellikleri; Çocuk da herkes gibi kendisi için anlamlı bilgiler edindiğinde en iyiyi yapabilir. Davranışları olumsuz olduğu zaman bile sorunlarını çözecek yeteneği vardır (Porter, 2000, s.164). Sistem yaklaşımı kendisini bir disiplin aracı olarak değerlendirmede için disiplinin amacına ilişkin bir açıklaması da yoktur.

Doğal gruplar da benzer biçimde, bireyin davranışını etkileyecek yaptırımlara ve düzenlemelere sahiptir. Bütün bunlar bireyin kişiliğiyle ve gereksinimleriyle etkileşerek davranışın oluşmasında rol oynar. Diğer yandan dış dönüt ilmeği de öğrencinin davranışını etkileyecektir. Okulun içinde bulunduğu çevre, bürokratik beklentileri ve doğal grupların normlarını doğrudan; bireyin gereksinimleri ise dolaylı olarak etkiler. Böylece iç ve dış dönüt işleyişleri okula dinamik bir özellik kazandırır. Bu dinamik işleyişte sonuç her zaman kesin ve doğru olarak

kestirilememektedir (Aydın, 1994,s. 222). Bu nedenle de okulun çıktıkları arasında, beklenmedik ve istenmeyen davranışlar da görülmektedir.

2.3. EĞİTİMDE DİSİPLİN MODELLERİ

Disiplin sağlamada birçok modelden söz edilmektedir. Ancak disiplin sorunlarının önlenmesine ilişkin her ortamda geçerli olabilecek evrensel bir modelden söz etmek mümkün değildir. Aşağıda bu modellerin bir kısmı tanıtılmıştır. Her öğretmen, bu konuda geliştirilmiş modellerden de yararlanarak kendi disiplin anlayışını belirlemek durumundadır (Pala, 2005, s.172-173).

2.3.1. Güvengen Disiplin Modeli (Atılğan Disiplin- L.Canter)

Güvengen (Atılğan) disiplin modelinin amacı, öğretmenlerin öğrencileriyle tutarlı, sakin ve etkili bir biçimde iletişim kurmalarına yardım edecek sınıf düzenini sağlamak, öğretmen ve öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamak, öğretimin ve öğrenmenin istenen yönde gerçekleşmesini kolaylaştırmaktır. Model öğrencilerin istenen yönde davranmalarını teşvik eder. Öğrencilerin sınırlara ihtiyaçları olduğunu ve sınırları koymanın ve uygulamanın öğretmenin sorumluluğu olduğunu belirtir (Edwards, 1993; Charles, 1996, Burden, 1995; Wolfgang, 1995; Celep, 2002; Kılbaş, 2003).

Güvengen (Atılğan) disiplin modeli, öğretmenlerin öğrencilerin kabul edilebilir biçimde davranmalarına yardım etme konusunda yöneticilerden destek alma ve ebeveynlerle işbirliği kurma hakkına sahip olduğunu vurgular. Canter ve Canter (1992)' sınıfta öğretmen ve öğrenci haklarına önem vermekte, öğretmenlere öğrencilerin sınıfta nasıl sorumluluk alacaklarını, davranışın insanca yönetildiği, ihtiyaçların karşılandığı ve öğrenmenin istenen yönde gerçekleştiği bir atmosferi nasıl yaratacaklarını göstermektedir. Modele göre öğrencinin sınıf içindeki hakları; öğretmenlerin kendilerinden ne tür davranışlar beklediğini bilme, öğretim programı sürerken nasıl davranması gerektiği konusunda spesifik yönerge alma, olumlu pekiştirme alma, desteklenme ve davranışlarının sonucunu bilmedir.

Öğretmenlerin sınıf içindeki hakları ise; öğrenciler için en uygun sınıf ortamını oluşturma, öğrencilerden gelişimlerine en üst düzeyde katkıda bulunacak davranışları bekleme, yönetici ve ebeveynlerden destek almadır. Canter ve Canter (1992), bu haklara sahip olan öğretmenlerin öğrenciler için destekleyici ve olumlu bir atmosfer yaratabileceklerini vurgular. Güvengen öğretmen öğrenciden beklentilerini açıkça ve kesin olarak ifade ederek bunu açıkça gösterir. Özellikle karmaşa durumlarında öğretmenlerin duygusal kontrollerini kaybetmemeleri, olumlu, kesin ve tutarlı olmaları önerilir (Charles, 1996).

Sınıf yönetimindeki en önemli engellerin öğretmenin kendi yeteneği hakkındaki olumsuz düşünceleri ve problemin türüne bakmasızın öğrencilerin davranışlarında olumlu bir değişiklik yapamayacakları varsayımı olduğu ifade edilir. Bu nedenle atılgan disiplinin *ilk adımı* bu engelleri fark etme ve ortadan kaldırmadır. *İkinci adım*, öğretmenin atılgan tepki biçimlerini kullanmasıdır. Model *üçüncü adımda* öğretmenlerin sınıf kurallarını, pozitif tanımayı ve mantıksal sonuçları (yaptırımları) içeren işlevsel bir disiplin planının hazırlanmasını vurgular (Edwards, 1993; Charles, 1996, Burden, 1995; Wolfgang, 1995; Evertson, Emmer, Worsham, 2003; Celep, 2002; Martin, Sugarman ve McNamara, 2000).

Yaptırımların sakın bir biçimde uygulanması, tutarlı olunması, yaptırım sonrası ilk fırsatta öğrencinin olumlu davranışının bulunarak bunun öğrenciye ifade edilmesi, olanlar hakkında konuşmak isteyen öğrenciye fırsat verilmesi önemlidir. Dördüncü adım, hazırlanan disiplin planının öğrencilere öğretilmesidir. Kuralların neden gerekli olduğunu açıklama, spesifik kuralları öğretme, anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, kurallara uyan öğrencilere ödülleri nasıl verileceğini açıklama, yaptırımlara neden başvurulduğunu açıklama, yaptırımları öğretme ve anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme değişik sınıf düzeylerinde plan öğretiminde önerilen basamaklardır (Charles, 2002, s.40). Modelin beşinci adımı öğrencilere sorumlu bir şekilde davranmayı öğretmektir. Canter ve Canter (1996), yönetilmesi zor öğrenci davranışlarıyla baş etmede öğretmenlere öğrencilerle birebir problem çözme görüşmeleri yapma, öğrencinin çevresiyle ilişkilerini geliştirme ve bireysel davranış planı yapma stratejilerini kullanmalarını gerektiğini ifade eder.

Modelin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alması, öğrencilere sorumlu bir biçimde davranmayı öğretmesi, yönetici ve ebeveynlerin desteğine başvurması ve kullanımın kolay olması gibi kendine özgü özellikleri vardır. Öğretmenlerin düzeltici bir yönetim sistemini benimsemelerine yardım etmekte ve sınıftaki öğretimi çok az kesintiye uğratarak gerçekleştirmelerine izin vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin fiziksel, psikolojik stres ve sözel tartışmalardan uzak durmalarını sağlayarak öğretime ayrılan zamanı arttırmaktadır. Modelin zayıf olarak nitelenen yönleri ise; istenmeyen davranışın duygusal, hastalık vb. gibi nedenlerini anlamada yetersiz kalması, övgü ve ödül kullanımı önerilmesine rağmen uygulamada buna fazla yer verilmemesi ve istenmeyen davranışı önlemeye odaklı olmasıdır (Charles, 2002, s.47; Edwards, 1993, s.71-72).

2.3.2. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)

Davranış değiştirme disiplin modeli, davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yolu ile oluştuğunu ifade eden davranışçı psikologlar Watson, Thorndike ve Skinner' in düşünceleri üzerine kurulmuştur. Temel ilkesi, insanların acı veren, hoş olmayan deneyimlerden veya uyarıcılardan kaçarken, hoş ve ödüllendirici olanı aramaya çalıştığıdır. İstenmeyen davranış gösteren tek bir öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışını düzeltmeyi kapsamı içine alırken aynı zamanda tüm sınıfın davranışlarını da denetlemek amaçlanmaktadır. (Özden, 1997; Ataman, 2000; Korkmaz, 2002; Celep, 2002; Fidan, 1996; Tertemiz, 2000).

Davranışçılara göre; öğrenciler, uygun olmayan biçimde davranmayı öğrendiğinden ya da uygun biçimde davranmayı öğrenemediğinden dolayı istenmeyen davranışlar gösterirler. Model, davranışın nedeni bilindiği takdirde, davranışın değiştirilmesinde daha akılcı kararlar alınabileceğini (Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan, 1998, s.22), bu nedenle öğretmenlerin, sınıf ortamındaki her bir öğenin, öğrenci davranışını nasıl etkilediğini değerlendirmeleri gerektiğini vurgular. Özellikle istenmeyen davranışı değiştirecek bir strateji planlanmadan önce, davranış detaylı bir şekilde tanımlanmalı ve analiz edilmelidir. Bu analiz sırasında dikkat edilmesi gereken basamakları Weber (1986), Kauffman, Mostert, Trent ve Hallahan (1998), ve Özyürek (1996) şu şekilde açıklamaktadırlar.

- Hedef davranışın detaylı bir tanımlamasını yapabilmek için gözlemlemek,
- Davranışın sıklığını ve şiddet düzeyini belirleyip, mümkün olduğu kadar objektif bir şekilde ortaya koyabilmek için gözlem sonuçlarını kaydetmek,
- Davranışın yalnızca kendisini değil, belirleyicilerini (öncül) ve sonuçlarını (artçıl) da bütün olarak görmek,
- Davranış değiştirme programına başlamadan önce, problem davranışı sergileyen öğrencilerin kendi davranışlarını fark etmelerini ve çaba göstermelerini sağlamak.

Davranışçılar, davranış değiştirmede olumlu ve olumsuz olarak gruplanan pekiştireçleri ve ceza kullanımını önermektedir. Olumlu pekiştireç, belli bir davranışın sıklığını ve gücünü arttıran, hoş ve istenilen uyarıcıları tanımlamak için kullanılır. Olumsuz pekiştireçler ise, uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla davranışı güçlendirmektedir (Edwards, 1993; Burden, 1995; Celep, 2000, Ataman, 2000).

2.3.3. Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (T. Gordon)

Gordon, disiplin kavramının anlamını açıklarken, psikologların kullandığı denetim odağı sözcüğünden yararlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda iç disiplinli kişilerin denetim odağı kişinin içinde, dış disiplinde denetim odağı kişinin dışında olduğu ortaya konulmuştur (Gordon, 2004b, s.7,8,30). Öğretmen yaklaşımları öğrenci üzerinde iki farklı disiplin tutumu yaratmaktadır: İç disiplin; kişinin kendi kendini yönetmesi ve kendi kendini denetlemesidir. Dış disiplin ise başkalarının dıştan yönlendirmeleri sonucunda oluşan disiplindir.

Bireylerin olayları yorumlama biçimleri, onların denetim odaklarını ortaya çıkarır. Genellikle dış denetim odağına sahip olan insanlar, iç gelişme ya da sonuçları kendi çabalarına bağlarken, başarısızlığın sorumlusu olarak da, dış etkenleri ileri sürerler. İç denetim odağına sahip olanlar ise, ayırım yapmadan her türlü iç ya da dış olumsuz

olayların temel sorumlusu olarak kendilerini görürler. Bu tür insanlar kendi yaşamlarının sahibidirler ve istenen sonuçların ancak insanların bilinçli çabalarıyla olabileceğini savunurlar.

Denetleyen bir kişi olarak öğretmen, gücünü kullandığı ceza ve ödüllerden alır. Yetişkin çocuk ilişkisinde her zaman büyük bir güç farklılığı vardır. Yetişkin kişinin çocuğu ödüllendirip cezalandırma olanakları, çocuğunkinden daha fazladır (Gordon 2004b, s.22-23).

Ödüllerin doğasında bulunan sorunlar nedeniyle, istenilen davranışın ödüllendirilmesinin işe yaramadığını gören ana babalar, öğretmenler bu kez işe yaramayan başka bir tehlikeli yöntem yani cezaya başvurmaktadırlar. Çocuklar çok şiddetli ve çok sık cezalandırılmamalıdır: Bu şekilde cezalandırılan çocuk, hep kaçış yollarını arar, büyüdüğünde ise evi terk eder. Düşük notlar yüzünden sürekli cezalandırılan ve arkadaşları tarafından alay edilen çocuk okulu bırakır. Bu kaçış bazen alkol ve uyuşturucu bağımlılığına kadar uzanabilir (Gordon 2004b, s.61-66).

Çocukları cezalandırmaktan yana olanlar, verdikleri cezanın yumuşak ve sevgi dolu olduğunu, şiddetli cezanın ise insanlık dışı bir davranış olduğunu söyleyerek, kendi davranışlarını bir mantık çerçevesine yerleştirmeye çalışırlar. Araştırmacılar hafif cezaların caydırıcı etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır (Gordon, 2004b, s.66).

Gücü kullananın ödemesi gereken bir bedeli vardır. Başkalarını güç kullanarak disipline etmek zaman alır, pahalıdır ve işleyip işlemediğini görmek için can sıkıcı eylemleri gerektirir. Başlangıçta uygulanan baskı, zaman almıyormuş gibi görünebilir. Ama gerçek, bunun tam tersidir. Örneğin öğretmen, denetlediği öğrencilerin, kurallara boyun eğdiklerinden emin olmak için yaptıklarını yönlendirmesi ve daha sonra da boyun eğmeyenlerle ilgilenmesi gerekecektir. Bu nedenle kuralları tek başına koymak öğretmenin zamanını almaz, ama bunlara uyulup uyulmadığını denetlemek sanıldığından da çok onun zamanını alacaktır. Güç kullanan kişinin ödediği ikinci bedel, denetlediği kişilerden yabancılaşmasıdır.

Yabancılaşmanın bedeli, yüksek tansiyon, ülser, kalple ilgili sorunlar, uykusuzluk ve aşırı alkoldür. Güç kullanan kişiler hep tetiktedir. Güçlerini kaybetme kaygısı, onları kuşkucu ve güvensiz yapmaktadır. Ve en önemlisi de başkalarının kaybetmesi pahasına kazandıkları zafer, onlarda suçluluk duygusu yaratmaktadır (Gordon2004b, s.75-78).

Çocukların, yaptıkları davranışlarda, niyetlerinin kötü olmadığını bilmek, onların yaptıkları davranışların her zaman kabul edileceği anlamına gelmemektedir. Burada önemli olan; öğretmenlerin, öğrencilerin yaptıkları kabul edilemez davranışlarıyla baş etmede kullanacakları güç gerektirmeyen yöntemleri bilmeleri ve uygulamalarıdır. Etkin dinleme bu yöntemlerden biridir. Etkin dinlemeyi kullanan öğretmenler, bu yöntemle öğretme-öğrenme için daha çok zaman kazandırdığını görmüşlerdir.

Etkin dinleme: Öğrencilerin sorunlarını çözümlmelerine ve sorunları ile başa çıkabilmelerine yardım eder. Sorunlarını anlatmak, onlardan kurtulmalarını ve dersleriyle yeniden ilgilenmeleri için ruhsal rahatlamayı sağlar. Öğrencilerin duygularından korkmamalarına ve duyguların kötü olmadığını anlamalarına yardım eder. Öğrencinin sorun çözmesine yardımcı olur; çünkü bu yöntem öğrencilerin konuşmasına yardımcı lmada başarılıdır ve öğrencilerin içlerini dökmelerine, yüksek sesle düşünmelerine, sorunlarını çözmelerine yardım eder. En önemlisi etkin dinleme sorunu çözümleme ve çözme sorumluluğunu öğrencide bırakır. Etkin dinleme sırasında öğrenciler öğretmenin kendilerini anladığını görürler görüşlerini anlatmaya hazır olurlar. Öğrenci ve öğretmen arasında daha yakın ilişkiler kurulmasını sağlar. Öğretmenin kendisini dinlediğini bilen öğrencide kendine değer ve nem verme duygusu gelişir. Kendisine saygısı artar ve anlaşılmaktan mutlu olan öğrenci, kendisini dinleyen öğretmene daha sıcak duygular besler. Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı önem verme, saygı gösterme ve sevmeye ilişkisi geliştirerek disiplin sorunu azaltır. Böylece disipline harcanan zaman öğretmeye ve öğrenmeye kalır (Gordon, 2004a, s. 72-73).

Gordon'un sorun çözme yönteminde öğretmenler, öğrencinin kabul edilemez davranışları karşısında ne hissettiklerini "ben iletileri" kullanarak ifade ederler. Ben

iletlerinde öğretmen, sorun yaratan davranışın tanımlandıktan sonra, öğrencinin kabul edilemeyen davranışın kendi üzerindeki kesin, gerçek ve somut etkisi sonucunda oluşan duygularını ona söylemektedir. Öğretmen ben iletileriyle, öğrencinin kabul edilemez davranışlarının kendileri üzerindeki etkilerini bu şekilde ortaya koymakla, öğrencinin kendi davranışlarının sonuçlarını düşünme fırsatını ortadan kaldırmaktadır. Örneğin, "ben iletisi" kullanan bir öğretmen, sınıfa geç gelen öğrenciye "Sınıfa geç geldiğin için dersi kesmek zorunda kalıyorum. Bu da benim dikkatimi dağıtıyor ve rahatsız oluyorum." diyebilir. Bu durumda öğrencinin, "geç gelme" davranışının öğretmen üzerinde hangi duyguya neden olduğunu düşünmesi gerekmiyor; çünkü bunu "ben iletisiyle" öğretmen zaten söylüyor (Öğülmüş, 2004, s.63).

Ben-İletileri, Sen-İletileri'ne göre öğrencileri daha az savunmaya itmesine rağmen, hiç kimse kendi davranışının bir başkasına sorun yarattığını duymaktan hoşlanmaz. Bu yüzden en iyi şekilde iletilen Ben-İletisi bile, bazen öğrencinin incinmesine, üzülmesine, utanmasına, şaşırmasına, hatta ağlamaklı olmasına neden olabilir. Bunlara benzer tepkilerle karşılaşan öğretmen tavrını değiştirip, "Etkin Dinlemeye geçiş yapmalıdır. Böyle bir geçişle öğrencinin direnci kırılır ve anlaşıldığını hisseden öğrenci, davranışını değiştirmek için kendi kendine kararlar alır. (Gordon, 2004a, s.115-138).

Öğretmen öğrencinin kabul edilemez davranışını değiştirmeye çalışırken çevre değişkenini de dikkate alması gerekir. Öğretmenler için en önemli çevre değişkeni sınıf ortamıdır. Öğretmenler, sadece sınıf ortamını değiştirerek bile, kabul edilmeyen öğrenci davranışlarını kısmen önleyebilirler. Çevresel sorunlar davranış sorunlarına neden olacağından, fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışlar, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir.

Baskıcı yaklaşımla disiplin sağlayan öğretmen; sahip olduğu güç ve otoriteyle öğrencileri yönlendirip denetlemektedir. Öğrencilere hoşgörülle yaklaşıldığında ise, istemeden de olsa öğrencilerin güç kullanmalarına ve böylece okulda öğretmen ve yöneticilere yaşamı zehir etmelerine neden olabilecek koşulların hazırlanmasına izin verilmektedir. "Her iki yaklaşımdan hangisi başarılı olursa olsun, kesinlikle bir taraf

kaybedecektir." Kaybeden kazanana kaşı kızgınlık, hatta düşmanlık duyar. Ayrıca bu tutumlarda kazanan da kendi tutumlarından dolayı kendini suçlu hissederek (Gordon 2004a, s. 160-161).

Kazan-kaybet felsefesine bir seçenek olarak sunulan demokratik yaklaşımda ise, sınıf içindeki çatışmalar; işbirliği ve karşılıklı saygı çerçevesinde çözümlendiğinden kaybedenin olmadığı bir yaklaşımdır (Gordon, 2004a, s.16).

Öğretmenin, bu yöntemi kullanmaya başlamadan önce, etkin dinleme ve ben iletileri konularında yetkinleşmesi gerekir. Öğretmen, etkin dinlemeyi kullanarak, öğrencilerin o andaki gereksinimlerini dile getirebilmeleri için onları yüreklendirebilir. Öğrenciler ancak, duygu ve düşüncelerinin öğretmenleri tarafından olduğu gibi kabul edildiğini duyumsadıktan sonra, çatışma konusunu çözmek için konuşmayı göze alabilirler. Öğretmede doğru ben iletileriyle kendi gereksinimlerini açıkça ve dürüstçe ortaya koymalıdır. Öğrenciler; suçlayan, utandıran ve aşağılayan ben iletilerini duyarlarsa, bu yöntemde güvenmeyeceklerdir. Bu iletiler, öğrencilere kaybedeceklerini baştan belli ettiğinden, çözüm getirmek için uğraşmaya istekleri kalmaz. Bu yüzden öğrencilerin tümüyle yepyeni bir çatışma-çözme yöntemi deneyeceklerine inanmaları önemlidir (Gordon, 2004a, s.184).

Kaybeden-Yok Yöntemi, anlaşmazlığı anlaşmaya adım adım götüren bir yöntemdir. Eğitimci John Dewey'in sunduğu altı aşamalı problem çözme basamaklarının eğitime uygulanmasıdır (Gordon, 2004a, s.187).

2.3.4. Sosyal Disiplin / Ussal Sonuçlar Modeli (R. Dreikurs)

Pozitif disiplin modeli olarak da adlandırılan bu disiplin modeli, Rudolf Dreikurs ve Jane Nelson ve arkadaşlarının sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile Alfred Adler'in kuramına dayanmaktadır (Celep, 2002, s.194).

Dreikurs'a (1982) göre öğrenciler gereksinimlerini karşılamak için dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi yanlış davranışlar içinde olurlar (Pala, 2005, s.174). Çocuklar bir yere ait ve önemli olduklarını hissettikleri

durumlarda başarılı olurlar, yeteneklerini ve sosyal ilgi alanlarını geliştirirler. Ters durumlarında yani ait ve önemli olmadıklarını hissettiklerinde " hayatta kalma" gibi savunmacı bir davranış içine girerler. "Hayata kalma davranışı, ait olma ve önemli olmayı bulma yolundaki yanlış amaçlara dayanır ve yersiz dikkat çekme, olumsuz güç kullanma, öç alma veya vazgeçme formunu alabilir. "Çocuklar ait olma ve önemli olmanın birincil amaçlarına bu şekilde davranmakla ulaşamayacaklarından, bunlara yanlış amaçlar denilmektedir (Nelson ve Diğerleri,2002, s.82). Bu nedenle öğretmen, öğrencilerin yanlış davranışlarının anlaşılmasında, sınıf içi süreçlerde bunları dikkate alarak baş edebilmelidir (Pala, 2005, s.174).

Çocuklar, ancak demokratik ortamlarda öğretmenlerine uygun tepkiler verirler. Öğretmen, yanlış davranış sergileyen öğrencilere uygun danışmanlık yaparak pozitif disiplini sağlar (Tosun, 2002, s.131). Nelson, Lott ve Glenn'in göre, pozitif disiplin, çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözebilmelerine yardımcı olan bir tekniktir. Aynı zamanda pozitif disiplin, çocuklar toplumsal kuralları öğrenirken kendileri hakkında iyi şeyler hissetmelerine de olanak sağlamaktadır.

Pozitif disiplin için oldukça önemli bir kaç unsur bulunmaktadır. Çocuklara seçenekler sunmak, öğrenme için doğal ve mantıklı sonuçlar kullanmak, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirmek ve problem çözme becerilerini çocuklara öğretmektir. Çocuklara seçim hakkı verilmesi, sorumluluk alma ve özgürlüklerini artırma duygularını cesaretlendirecektir. Doğal sonuçlar, yemeğini reddeden çocuğa aç kalacağını, sütü bardağına koyarken döken çocuğa temizlemesi gerektiğini söyleme oldukça basit fakat etkili davranışlardır. Ayrıca sonuçları öğrenme, çocuklarla sonuçlar hakkında konuşma ve onlara önceden tahmin etme fırsatı vermeyi de sağlayacaktır.

Çocuklar hata yapmadan öğrenebilecekleri gibi hata yaparak da doğruları görebileceklerdir ki bu da oldukça yararlı bir stratejidir. Sonuçları tahmin etme, problem oluşmadan önce durumları değerlendirme fırsatı da vermektedir. Mantıklı sonuçlar, karmaşık olmakla beraber oldukça etkilidir. Örneğin; soğuk bir havada paltosunu giymekte direnen bir çocuğa ya evde kalması veya paltosunu giyerek dışarı

çıkmasını söylemek. Mantıksal sonuçların kullanımı, çocuklara seçim yapma olanağı verir. Örneğin; "Alican hikâyemizi bölüyorsun. Ya sessizce otur ya da masana git. Seçimini sen yap". Burada önemli olan onun davranışını değiştirmeye çalışmaktır. Yetişkin davranışlarıyla çocuğun kendi davranışları arasında bir bütünlük sağlamak, pozitif disiplin için çok önemlidir. Pozitif disiplin kuralları uygulanırken, yetişkinin konuşurken çocuğun seviyesine inerek, ismini kullanarak yardımcı olacağı, dikkatinin üzerinde olduğu vurgulanarak ve konuşurken çocuk üzerinde odaklanarak uygun davranış modeli olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca pozitif yaşam için gerekli olan tamamlayıcı unsurları kullanan yetişkin, çocuğun yaptığı seçimden sorumlu olmasını da çocuğa öğretecektir. Problem çözücü olmalarında birinci adım, çocuklara problem ortaya çıktığında sakin olmalarını öğretmek ve problem üzerinde odaklanmalarını sağlamaktır. İkinci adım herkesin anlatmak istediklerini anlatma fırsatı vermektir. Daha sonra yetişkinler, çocukların açıklamalarından problemi tanımlayarak çocukların birbirleriyle uzlaşmalarını sağlamalıdır.

Çocuklara kendi problemlerini çözmeyi öğreten yetişkinler, aynı zamanda çocuklara davranışlarına dikkat etmeleri ve kendi kontrollerini olumlu değerlerde geliştirmeleri için onlara fırsat vermelidirler. Problem çözme teknikleri yoluyla, çocuklar kendi duygularına ve diğerlerinin duygularına değer vermeyi ve ifade etmeyi öğreneceklerdir. Şiddet olmadan çatışmaları çözümlenmeyi de bu yolla kazanacaklardır (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/dincer.htm>).

Öğretmen, öğrencilere davranışların sonuçlarının, onların seçimlerinin sonuçları olduğunu anlatmalıdır. Öğrenci, kendi yaptıklarından dolayı başkalarını suçlamak yerine, kendi seçimlerinin sonucunda, istenmeyen bir sonuçla karşı karşıya kaldığını öğrenmelidir. Bu şekilde mantıklı sonuçlar kişisel sorumluluk kapsamında, öğretmenler tarafından öğrencilere öğretildiğinde uygun bir yöntemdir. Ancak mantıksal sonuçlar yöntemi doğru bir şekilde uygulansa bile, öğretmenin mantıksal sonuçların nadiren gerekli ve yalnızca bir olasılık olduğunu unutmaması gerekir. Bunun yerine öğretmen, karşılaşılan sorunların çözümlerini öğrencilerle birlikte aramaya çalışması çoğu zaman daha etkilidir (Nelson ve Diğerleri, 2002, s.213-218).

2.3.5. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Modeli (W. Glasser)

Glasser (1998)' e göre, davranışlarımız; yaşamsal (yemek, barınma, zarar verici yaşantılardan uzak durma), ait olma (emniyet, rahat, grubun üyesi olma), güç (önemlilik duygusu, statü elde etme), eğlenme (zihinsel ve duygusal olarak iyi zaman geçirme) ve özgürlük (seçim yapma, kendini yönlendirme ve sorumluluk alma) ihtiyaçlarımız tarafından belirlenmektedir. Buna bağlı olarak model, çocukların istenmeyen davranışlar göstermelerinin nedenini, karşılanamayan gereksinimlere dayandırmaktadır. Çocukların, gösterdikleri davranışların bütün sonuçlarını inceleyerek, davranışlarının sorumluluğunu almayı ve kendi davranışlarını yönetmeyi öğrenebileceklerini vurgulayan Glasser (1998), öğretmenlere, öğrencileri herhangi bir davranışı yapmaya zorlamamalarını, onlara davranışlarını yargılama ve değiştirme fırsatı vererek seçim hakkı tanımalarını önermektedir (Charles, 2002; Burden, 1993; Edwards, 1993; Wolfgang, 1995).

Bu disiplin modelinin temelindeki ilke, yanlış davranışın yanlış seçimden, doğru davranışın doğru seçimden kaynaklandığıdır. Öğrenciler, seçimlerinin sonuçlarını görüp, bu duruma dayanabileceklerini düşündüklerinde, buna göre tercih yaparlar. Eğer istenmeyen davranışları onların gereksinimlerini karşılamalarına yardım ediyorsa, seçimleri de bu yönde yani yanlış olacaktır. Bu nedenle öğretmen davranışları, çocukların gereksinimlerini karşılayacak yönde olmalı, okul yöneticileri ve öğretmenler, çocukların öğrenme çabalarına ve onların kendilerine değer vermeyi başarmalarına yardım etmelidir. Çocuklar uyum sağlayamıyor veya üretken davranış sergileyemiyorlarsa, o zaman öğretmenlerin kendi davranışlarını gözden geçirmelerini ve sınıf yapısını değiştirecek yollar bulmaları gerektiği belirtilmektedir (Charles, 2002; Burden, 1993; Edwards, 1993; Wolfgang, 1995). Buna göre, öğretmenler;

Geleneksel ödül-ceza uygulamalarını bırakmalı, okul etkinliklerini sevme, kabul görme, kontrol, özgürlük ve eğlence ihtiyaçlarını doyumaya yönelik hazırlamalıdır. İşbirlikçi öğrenmeye önem vermelidir. Öğrencilerin birbirinden farklılık gösteren ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarına uygun olarak doyumalarına olanak sağlamalıdır.

Öğrenci sorumluluğunu arttırması, öğrenciye kendi davranışlarının olası bütün sonuçlarını görme olanağı sağlaması, öğrencilere kendi disiplin sorunlarını çözmeye yardım etmesi, öğrencilerin kendi gereksinimlerini anlamalarına ve bunları nasıl giderebileceklerine yönelik bakış açısı kazanmalarına yardım etmesi ve şiddetten kaçınması, modelin öğrenci disiplinine önemli katkılarından bazılarıdır. (Edwards, 1993, s.141).

2.3.6. İnsanlar arası İlişkileri Çözümleme Modeli(E. Berne-T. Harris)

Modelin temeli, insanlar arası ilişkilerin çözümlenmesine dayanmaktadır. İnsanlar arası ilişkileri çözümleme ilkesine göre, bütün insanlar davranışlarının temelini biçimlendiren üç ego durumuna sahiptir (anne-baba, çocuk ve yetişkin ego durumları). Ego durumu, doğrudan davranış örüntüsü tutarlılığı ile uyumlu olan duygular ve deneyimlerin uyumlu bir örüntüsüdür. Yaşamsal deneyimleri ve zihinde hem bilinçli, hem de bilinçsiz olarak tutulan şeylerden oluşmaktadır. İnsanlar arası ilişkiler analizi modeline göre, birey önce kendisini tanımalıdır. Bunun için bireyin, ben kimim?, niçin böyle davranıyorum?, bu yolu nasıl seçtim? vb. sorularına cevap bulması önemlidir. Modelin amacı, ego durumlarının nasıl geliştiğini, davranışları nasıl etkilediğini ve çeşitli durumlarda öğrencilerin hangi ego durumlarından karar verdiğini anlamaktır. Bunu anlamak, sözel iletileri analiz etme ve etkileşimlerin tutarlı olup olmayacağına karar verme açısından önemlidir. Aşağıda, bu üç benlik durumu kısaca özetlenmeye çalışılmıştır (Wolfgang, 1995; Edwards, 1993; Jongeward ve James, 1971).

Anne-baba Ego Durumu,s. Çocuğun dış kaynaklardan, özellikle ilk çevresi olan ailede anne-babasından almış olduğu tutum ve davranışları içerir. Yaşantılarının ilk yıllarında çocuklar ailede gördüklerini ve diğer yetişkinler tarafından verilen öğütleri, kuralları, düzenlemeleri, konuşulan kelimeleri, yüz ifadelerini ve fiziksel temasları daha sonraki yaşantılarında kullanmak üzere, doğru davranışmış gibi sorgulamadan kaydederler. Bir diğer ifadeyle, verilenlerin olduğu gibi kabul edilip, kaydedilmesi ile oluşur. Bu yaşantılar içinde yapılması ve yapılmaması gereken birçok şey bulunmaktadır. Çocuklar yaşadıkları şeylerde nasıl değişiklik yapacaklarını bilme yollarına sahip olmadıklarından, bunları

gerçekmiş gibi depolarlar. Aileler arasında bu iletiler çakışabileceği gibi, aynı ailede anne ve babanın iletileri de tutarsız olabilmektedir. İletiler, başkalarına karşı önyargılı, eleştirel ve koruyucu davranışlarla, istem ve emirler ile belirtilir. Örneğin, "Hiç bir zaman yalan söyleme, gece dışarı yalnız çıkma" vb.

Yetişkin Ego Durumu: Kişinin yaşıyla ilgisi yoktur. Var olan gerçek ve bilginin nesnel yollarla toplanmasından kaynaklanır, düzenlenmiş ve uygulanabilir. Gerçek, deneyden geçirilir, olasılıklar değerlendirilir. Diğer bir ifadeyle, anne-baba ego durumları test edilir ve gerektiğinde değiştirilir. Yetişkin ego durumu, rasyonel, problem çözücü ifadelerin kullanılmasına yardım eder. Ne her şeyi olduğu kabul etme, ne de reddetme söz konusu değildir. Örneğin, "Kararını hangi temele dayandırıyorsun?" vb.

Çocuk Ego Durumu: Bir çocukta görülen tüm doğal dürtüleri kapsar. Aynı zamanda çocuğun ilk deneyimlerinin, tepkilerinin, kendisi ve başkalarıyla ilgili olarak aldığı durumların kayıtlarını da içermektedir. Merak ve yaratıcılık duyguları da bu ego durumunda yer alır. Yeni doğduğunda, çocuk ego durumu hemen eyleme geçer. Çocuk rahatsız olduğu deneyimlerden kaçınmaya çalışır. Daha sonra anne-babayı taklit etmesi ve onları model alması ile ana-baba, dünyayı anlamlandırmaya çalışırken de yetişkin ego durumu gelişir. Ancak anne-babaların çocuktan gereğinden fazla istemde bulunması ve çocuğun bunları korktuğu için yerine getirmeye çalışması, çocuğun yaşamı kendi penceresinden algılayarak, açıklamasını engellemektedir. Çocuklar çevreleri ile ilişkilerinde, kendi yaptıkları davranışlar ve ilişki kurdukları kişilerin davranışlarını değerlendirerek, ikisi arasındaki uyum ya da uyumsuzluğu doğru ya da yanlış olarak değerlendirirler. Bunu dört farklı bakış açısından yaparlar (Edwards, 1993, s.106-108; Celep, 2002).

Öğrencilerin bilincinde hangi bilgi birikiminin daha fazla olduğunun iyi bir inceleme ile açığa çıkarabilmesi, kendi kendini analiz etme ve düzeltme davranışlarını arttırması, bireyler arası ilişkilerde engelleyici rollerden kaçınmaya yardım etmesi ve öğrencilere kendilerinin ve diğerlerinin iletilerini anlama olanağı sağlaması, modelin üstün yönleri olarak belirtilmektedir. (Edwards, 1993, 118).

2.3.7. Ginott Modeli (H. Ginott)

Ginott (1971), çalışmasında daha önceki araştırmalarında vurguladığı yetişkin ve gençler arasındaki iletişime yönelik tavsiyelerini sınıf içine uyarlamıştır. Ginott'a göre disiplin, bir dizi küçük zaferlerden meydana gelir ve disiplini sağlamada en önemli faktör öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci hatalı bir davranış sergilediğinde, öğrencilere "aptal", "tembel", "sorumsuz" gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili "ben mesajları" (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgınım... gibi) göndermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2005, s.174).

Ginott (1973), en doğru disiplinin, kendi kendini disipline etme olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle modelinde, tüm öğretmenlerin öğrencilerine bu sorumluluğu ve bilinci vermeleri gerektiğini vurgular (Charles, 2002). Modelin temelinde yatan ana düşünce, öğrencilerin olumlu gelişme sağlayabilecek kapasiteye sahip oldukları ve anlamlı öğrenmenin etkili bir iletişimle sağlanabileceğidir. Amaç, güvenilir, insancıl ve verimli sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenlere destek sağlamaktır. Öğretmenin etkili ve verimli sınıf atmosferi kurabilmesi ile kastedilen şey, öğretmenin öğrencilerin duygularının geçerliğini kabul etmesi ve öğrencinin kendi davranışlarının sorumluluğunu almasında ona yardımcı olmasıdır. Hem öğretmenin, hem de öğrencilerin çatışma çözüm stilleri ve becerilerinde, amaca zarar vermeyecek yeterlikte olmalarına ve ne pahasına olursa olsun, güç ve saygı için gereksiz, kişisel mücadelelere girmemelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Model, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerine karşı ne tür ifadelerde ve davranışta bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir (Weber, 1986; Charles, 2002; Edwards, 1993; Burden, 1995).

Öğrenciyi sürekli uyarıp, cezalandırmak yerine, onun kendini disipline etmesini sağlayacak sorumluluğun verilmesi gerekliliğine işaret edilir. Cezaların sınıfta kullanılmaması, ayrı bir mekânda uygulanması ve eğitici olması, öğrenciyi rencide edici cezalardan kaçınılması vurgulanan diğer noktalardır. İyi disiplinin, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin bir ürünü olduğu belirtilerek, öğretmenlerin sabırlı

olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeleri önerilmektedir. Çünkü öğrenciler bazen, sadece öğretmenleri tepki göstereceğini diye istenmeyen davranışlar gösterebilmektedirler.

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmesi, öğrenci özerkliğini ön plana çıkarması ve benlik algısına önem vermesi modelin üstün yönleri olarak nitelendirilmektedir (Edwards, 1993, 155).

2.3.8. Dobson Modeli (J. Dobson)

Dobson (1995), uygun davranış bulma ve problemleri çözme konusunda çocukların kendi kapasitelerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle yetişkinlerin, çocuklar için açık davranışsal sınırlar belirleyip öğretmenleri gerektiğini ve bu kurallara uyulmadığı takdirde çocukları cezalandırmalarını vurgulamaktadır. Modele göre, kontrollü fiziksel ceza, yetişkinler tarafından nasıl kullanıldığına bağlı olarak çocuğu koruyacaktır. Dobson (1995), fiziksel cezanın 8-9 yaşlarına kadar olan çocuklarda kullanılması, daha büyük çocuklarda ise asla kullanılmaması gibi bir ayrıma gitmiştir (Dobson, 1995).

Dobson (1995), fiziksel ceza kullanımından sonra çocuğun kendini kötü hissedeceğini, ağlayacağını belirterek, öğretmenin, kız ya da erkek olsun çocuğa şefkat göstermesi ve gelecekte böyle bir durumdan nasıl kaçınacağını ona anlatması gerektiğine dikkat çekerek, darılan, küsen çocuğa şefkat ve ılımlılık gösterme konusunda çok ciddidir. Öğretmenlerin müdahaleden sonra asla sinirli, soğuk ve yaklaşılamaz kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Fiziksel cezanın etkililiğini savunması, modelin en çok eleştiri alan yönüdür. Fiziksel cezanın, çocuğun diğerlerinden nefret etmesine, kendisinin diğerlerine karşı şiddet kullanmasına haklı gerekçe oluşturmasına neden olarak, çocuğun problemine yeni problemler ilave edeceği vurgulanmaktadır (Celep, 1999).

2.3.9. Redl ve Wattenberg Modeli

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörleri açıklayan Redl ve Wattenberg (1959), hatalı davranışların çok çabuk yayıldığını tespit etmişlerdir. Hatalı davranışın yayılma potansiyeli yaygın ise, öğretmen derhal müdahale etmelidir. Bu durumlarda göz kontağı, baş sallama, yanına yaklaşma, mizahı kullanma gibi yollara başvurulabilir. Eğer davranışın yayılma potansiyeli düşük ise, davranış gözardı edilebilir veya doğru davranışın ne olduğu belirtilebilir. Öğretmen, istenmeyen davranış ortaya çıktığında, sınıf içi etkinlikler için verilen zamanın fazla veya yetersiz olup olmadığını, etkinliğin öğrenci seviyesine uygunluğunu ve ilginç olup olmadığını gözden geçirmelidir.

Bu modele göre, insanlar grup içinde, bireysel olarak davrandıklarından farklı davranmaktadırlar. Öğretmenlerin, grup dinamiğinin farkında olması, etkili sınıf yönetimi için önemlidir. Bu modele göre öğretmen, grubu şu tekniklerle kontrol altına alabilir. Kendi kontrolünü kaybetmemek, duruma göre yardım sunmak, istenmeyen davranışın altında yatan psikolojik, zihinsel ve ahlaki gelişim gibi faktörlerin ne olduğunu değerlendirmek.

Redl ve Wattenberg, öğretmenin belli öğrencilere fazla yakın davranmasının, diğer öğrencileri kıskandırabileceğini ve ödülü gerçekten nitelikli çalışmalara vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu modelde, öğrencilere kendilerinden ne beklendiği ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağı, dersin başında çok açık ve net olarak belirtilmelidir. Öğretmenler, yalnızca kendi duygularına göre davranmayıp kendisini öğrencinin yerine koyarak ve ne hissettiklerini düşünerek sınıflarında olumlu iklim yaratabilirler (Pala, 2005, s.173).

2.3.10. Kounin Modeli

Kounin (1977), disiplin sağlamada yaptığı araştırmalarda, kaos teorisinde söz edilen dalga etkisinin önemine dikkat çekmektedir. Kounin'e göre öğretmen, bir öğrencinin hatalı davranışını düzeltince, bu durum, diğer öğrencilerin de davranışını etkiler. Kounin'in dalga etkisi üzerindeki araştırması, ders sırasında bir gün bir öğrencinin

gazete okumasına karşı çıktığı sırada başlamıştır. Birden, sınıftaki diğer öğrencilerin davranışında bir değişiklik gözlemiştir. Öğrenciler, daha dik olarak oturmuşlar ve dersi daha dikkatli dinlemeye başlamışlardır.

Kounin'in gözlemi ona, öğretmenin uygun olmayan davranışa gösterdiği tepkinin, bunu gören diğer öğrencilerin davranışlarını da etkilediğine inandırmıştır. Kounin, dalga etkisinin okulun ilk günlerinde daha etkili olduğunu da gözlemiştir. Ona göre öğretmen, istenmeyen davranış sona erinceye kadar "şunu demek istiyorum" diyerek kararlılığını göstermelidir. Öğretmenin, her an sınıfta olup biten her şeyin farkında olduğunu hissettirmesi gerekmektedir. Sınıfta verilen etkinliklerle meşgul olmayan öğrencilere öğretmenin, "bugün bu iş bitecek, henüz başlamadığınızı görüyorum" demesi, onun uyanık olduğunu gösterecektir. Kounin'e göre, çeşitlilik yalnızca hayatın değil, çoğu dersin de baharatıdır. Kounin, çeşitliliğin bıkkınlığı azaltmada önemli rol oynadığını belirtmektedir. Öğretmen, farklı yöntem, etkinlik ve materyallerle çeşitlilik sağlayabilir (Pala, 2005,s.173).

2.3.11. Jones Modeli

Jones'e (1979) göre disiplin, öğrencilerin kendilerini kontrol etme yönünde desteklenmesiyle sağlanır. Jones, tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50'sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Başlıca istenmeyen davranışlar ise, konuşma, gürültü yapma, başkasının yerine oturma gibi genel davranışlardır.

Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. Etkili vücut dili, vücudun duruş şekli, göz kontağı, yüz ifadeleri, sinyal gönderme, fiziksel yakınlık ile sağlanabilir. Öğrenciyi işe yoğunlaştırmak, uygun davranmasını teşvik etmek, motive etmek öğrencinin iyi davranmasına yardımcı olur. "Hepiniz 45 dakika veya daha az zamanda işi bitirirseniz, son 10 dakika arkadaşlarınızla konuşma hakkı kazanacaksınız. " gibi sözlerle cesaret verilebilir. Öğretmenler, öğrencilere bireysel yardım sağlarsa, onlar da işi tamamlamaya daha fazla yöneleceklerdir (Pala, 2005, s.175).

2.3.12. Ben Sorun Çözebilirim (BSC) Modeli

Ben Sorun Çözebilirim Modeli David Spivak ve Myrna B. Shure tarafından 1970'li yılların ortalarından beri geliştirilen ve 1992 yılında el kitabı yayımlanan, bilişsel yaklaşıma dayalı bir Kişilerarası Bilişsel Sorun Çözme Programıdır.

Bu modele göre 4 yaşından itibaren çocuklar davranışların nedenlerini, insanların ne hissettiklerini ve bir sorunu çözenin birden fazla yolu olduğunu öğrenmektedirler. Ayrıca herhangi bir fikrin iyi bir fikir mi yoksa kötü bir fikir mi olduğuna karar verebilmektedirler. Bu nedenle programın temel amacı, çocuklara ne düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri için yardım etmektir. Bu program çocuklara, çatışma çıktığında ne yapacaklarını söylemez, çocuklara sorunlar üzerinde düşünmeyi ve sorunlarla ilgili kendi görüşlerini dile getirmeyi öğretir.

Kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanıma: Bu ikinci ön-beceride, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını doğru teşhis etmesi öğretilmektedir. Bu nedenle çocukların temel duyguları tanımlarına yardım edilir.

Sorun çözme sürecinde davranışların bireylerde yol açtığı duygular vurgulanır. Çocukların dikkati, kendi davranışlarının başkalarında yol açtığı duygulara ve başkalarının davranışlarının da kendilerinde yol açtığı duygulara çekilir. Örneğin; "sen böyle davranınca, ... ne hissetmiş olabilir?" ya da ".. olunca sen ne hissettin" gibi sorular sorulur.

Diğer kişilerin bakış açısını dikkate alma: Bu üçüncü ön beceride çocuklara, sorun olan kişilerin karşılıklı olarak birbirilerinin bakış açısını anlamaya çalışmaları öğretilmektedir. Bu aşamada yetişkin, taraftarların sorunu nasıl algıladıklarını öğrenmek ve sorunu netleştirmek için, "Ne oldu? Sorun nedir?" gibi sorular sormaktadır. Yetişkin, anlatılanlardan sonra, sorunu kısaca özetleyerek, taraftarların bu olumsuz durumu ve olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için neler yapabileceklerini düşünmelerini ister. Örneğin; "Ali senin kitabını çekiştirdi, sen de onu ittin; şu anda ikiniz de öfkeli ve üzgünsünüz. İkinizin de kendini kötü hissetmemesi için bir düşünün bakalım, ne yapabilirsiniz? "

BSC Modelin ikinci bölümünde çocuklara ön beceriler kazandırıldıktan sonra, sorun çözme becerileri öğretilir. BSC modelinde çocuklara kazandırılmaya çalışan üç temel sorun vardır,s. Birden fazla çözüm yolu önerme, Her çözüm yolunun olası sonuçlarını dikkate alma, Hangi çözüm yolunun seçileceğine karar verme (Öğülmüş,2004, s.69-96).

2.3.13. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (SDSY) Modeli

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli, insancıl psikolog Abraham Maslow ve Mortimer Adler, bilişsel gelişimci E.Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlberg ve Jean Piaget'in düşüncelerinden doğmuştur. SDSY, ayrıca Dreikurs, Nelson ve Glasser'in düşüncelerini de içerir (Celep, 2004, s.246).

SDSY, her çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılmıştır. Bu gelişim aşamaları, bir çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997, Akt: Celep, 2002, s.247).

Çocukların iyi yetişmiş olmalarında temel ilke, onların yaşamsal sorunlarına çözümler bulmaktır. Öğrenilmiş davranışlar içinde SDSY, sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesine destek sağlamaktadır. Çocuklara gelişimleri boyunca karşılaşacakları toplumsal, akademik sorunları inceleme ve onları çözmeleri öğretilmelidir. Bu yönde onlara yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaçlarını belirleme ve geliştirme, kendilerine saygı ve kuvvetli benlik kavramı geliştirmeleri konusunda fırsat verilmelidir.

SDSY, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan çocukların bile sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini ileri sürer. SDSY'ye göre sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre sorumlu hareket etme ve bir eylemin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlar

dizisinde genelde içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar.

Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarındaki önemli kişilerin başında gelmektedirler. Bu nedenle sorumlu yetişkinler olarak öğretmenler değerleri, davranışları ve tavırlarıyla, öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında model olmaktadır. Sorumluluk ve yetki sahibi öğretmenler, çocuk gelişimi ilkelerini bilir ve bunları başarı ile uyguladıkları takdirde, öğrencilerin sorumlu davranış kazanmalarına yardımcı olurlar.

SDSY'nin önemli bir amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken bir biçimde yaşayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. SDSY sınıfı içinde sorumluluk öğretilir ve beklenilir. Öğretmenler ve okul yönetimi öğretimde ve önderlik rollerinde demokratik kuralları uygulamalıdır. İnsan eşitliği, haysiyetliliği, değerliliği kavramları, karar verme sürecine katılım, davranışların sonuçlarının kabulüne, ders programlarında yer verilmeli ve öğretilmelidir. SDSY de öğretmenlerin hedefi, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için dışsal ödüllerin bir araç olmalarını önlemektedir. Sorumlu öğrenciler kendilerinden güdümlü öğrencilerdir.

SDSY yaklaşımının sınıf yönetimine uygulanması, öğretmenlerin çok açık bir biçimde planlanmış bütün sınıf etkinliklerinin amaçlarını belirtmesini gerektirir. Sınıf içinde öğretmenin tam ve hassas rehberliği, sorumlu öğrenci davranışlarının oluşmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler üst düzeyde faaliyetlerde bulunmaları yönünde cesaretlendirildiklerinde, kendi standartlarını oluşturmak için güdülenmiş hissedeceklerdir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin sorumlu davranış kazanmaları için dışsal ödüller yerine içsel ödüller kullanılmaktadır. SDSY'de yüksek beklentiler ve içten gelen güdülenmeyi geliştirmek için mantıklı yollar ve ölçütler kullanılır. Sorumlu davranışı içselleştirmeyi öğrenen öğrenciler, benlik saygıları gelişmekte ve davranışları üzerinde bir denetim kazanmaktadır.

Öğretmenlerin çoğu, katı ve esnek olmayan kurallar geliştirerek, öğrencilerin hatalı davranışta bulunmalarına neden olmaktadır. SDSY, öğrencilerin kendi davranışları için kabul edilebilir kuralları ve ölçütleri öğrenmeleri için bir sınıf yönetim sistemini

planlamaktadır. Bu sistemde yöneticiler ve öğretmenler öğrencilere sorumlu ve eğitici biçimde rehberlik etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin kişisel davranışlarını denetlemelerine yardımcı olacak üretken ve özendirici sınıf stratejilerini geliştirirler. Öğrenciler, SDSY yaklaşımı sonucunda kendi öğrenmeleri ve disiplinleri için sorumluluk alarak, kendilerine olgun ve etkin olarak katılımda bulunacakları bir gelecek hazırlarlar (Celep, 2002, s.247-249).

2.4. OKULLARDAKİ BAŞLICA İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR

İstenmeyen davranışlarla başa çıkmak, sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biridir. Bunun nedeni, istenmeyen davranışların, yönetim ve disipline duyulan gereksinimi arttırmasıdır. (Atıcı, 2003). Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla etkili bir şekilde baş edebilmesi, istenmeyen davranışın sağlıklı bir şekilde tanımlanmasına ve etkili bir disiplin stratejisi belirlemesine bağlıdır. Bu, davranışların değiştirilmesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir (Burden, 1995; Aydın,1998; Kılbaş, 2003). Çünkü davranışın ortaya konup belirginleştirilmesi, oluşma nedenlerini ortaya koyabilme ve davranışı değiştirmek amacıyla neler yapılması gerektiği konusunda atılacak adımın yönünü belirlemektedir.

Cangemi ve Khan (2001), hangi davranışın istenmeyen davranış olduğu konusunda öğretmenlerin fikirlerinin farklılık gösterdiğini vurgulamaktadır. Örneğin; sınıfta sakız çiğneme davranışı ile karşılaşan 5 öğretmen aynı şekilde davranmayabilir. Birinci öğretmen sakız çiğnemeyi doğru bulmayıp, acımasızca cezalandırabilir, ikinci öğretmen, öğrencinin aç ve sakızın onun için bir besin olduğunu düşünebilir. Üçüncü öğretmen sağlıklı sakızların öğrenci için faydalı olduğunu düşünürken, dördüncü öğretmen sakız çiğnemenin, insanın içindeki gerginliği ve sinirlilik halini azalttığına inanabilir. Beşinci öğretmen de bu durumla hiç ilgilenmeyip, görmezden gelebilir.

İstenmeyen davranışın ne olduğu konusunda ilgili literatürde farklı tanımlara rastlanmaktadır. Martin ve Pear (1992), istenmeyen davranışı, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin yaptıkları arasındaki fark olarak ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin dikkat göstermelerini bekler, öğrenciler uyumak isterler. Öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmelerini bekler, öğrenciler kavga

ederler. Öğretmenler verdikleri görevlerin zamanında yapılmasını bekler oysa bazı öğrenciler bu zamanı görev dışında geçirirler.

Feldhusen (1978)' in istenmeyen davranış tanımı da bu yöndedir ve istenmeyen öğrenci davranışını, öğretimin düzenli bir şekilde işlenmesini engelleyerek, okulun beklentilerini olumsuz etkileyen davranışlar olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte öğretim sürecini engellemiyor gözüktüğü için bazı davranışlar bu tanımın dışında kalabilmektedir. Bu tanıma göre, öğretmen ders anlatırken yüksek sesle konuşan, sessizce sırasının üstünü karalayan veya yanında oturan arkadaşına sessizce mesaj gönderen üç farklı öğrenci davranışından sadece birincisi disiplin problemi yaratmaktadır. Çünkü yüksek sesle konuşma davranışı doğrudan öğretmeni öğretme işini engellemektedir. Bir öğretmen iyi bir gözlemci olmadığı takdirde diğer iki davranışı fark edemeyebilir (Akt. Öztürk, 2001, s.11).

Edwards (1993), istenmeyen davranışların nedenlerini evdeki deneyimler, arkadaş gruplarının (akranlar) baskısı ve okulun etkisi olarak üç grupta irdelemiştir. Edwards (1993)'a göre, anne-babanın çocuğa yeterince zaman ayırmaması, ebeveynlerden birinin yaşamıyor olması ya da ayrılmış olmaları, anne-baba arasındaki iletişim, yetersiz ilgi-sevgi ve aşırı kontrol çocukların davranışlarında etki sahibidir. Bu şartlar, çocukların kabul edilmeyen davranışlar yapmalarını cesaretlendirir. Sevgi-ilgi görme ihtiyacında olan her çocuk dikkat çekmek için istenmeyen davranışa yönelebilir.

Yanlış davranışların bu türleri, uygun olmayan öğrenci davranışları biçiminde sınıfta da bulunmaktadır. Disiplin sorunlarının türleri ve bu türlere ilişkin sınıfta görülen davranışlar şöyle gösterilebilir (Tomal, 1999, s.11):

Disiplin Sorunu Türü

Yanlış Davranış

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Saldırganlık | 1. Fiziksel-Sözel saldırılar |
| 2. Ahlaksızlık | 2. Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık |
| 3. Karşı koyma | 3. Düşmanlık, reddetme |
| 4. Sınıftaki engeller | 4. Konuşma, şamata yapma |

Celep (2002, s.260-261) de, ilköğretim öğrencilerinde görülen, başlıca istenmeyen davranışlar olarak şunları belirtmektedir:

1. Söz almadan konuşma
2. Derse hazırlıksız gelme
3. Nezaket kurallarına uymama
4. Derse geç gelme
5. Arkadaşlarını şikayet etme
6. Öğretmene karşı gelme
7. Sınıfta düzgün oturmama
8. Argo konuşma
9. Sıralara yazı yazma
10. Başkalarının eşyasını izinsiz kullanma.

Başar (1997, s. 96) da başlıca istenmeyen davranışlar olarak şunları saymaktadır:

1. Sınıfta hayallere dalma
2. Görgü kurallarına uymama
3. İzinsiz konuşma
4. Arkadaşlarının dinlemesini engelleme
5. Öğretmene kaba ve saygısız davranma
6. Okul eşyasına zarar verme
7. Devamsızlık yapma
8. Kopya çekme
9. Sigara içme
10. Uyuşturucu kullanma.

Tertemiz (2002,s.64) sınıf içinde karşılaşılan başlıca istenmeyen davranışları şöyle sıralamaktadır.

1. Etrafa bakmak
2. Islık çalmak
3. Hayallere dalmak
4. İzinsiz konuşmak
5. Kopya çekmek
6. Birbirine not yollamak
7. Dikkat çekici gürültü yapmak
8. Dersin akışını bozucu sözel ve fiziksel müdahalede bulunmak.

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırmak için dört temel ölçüt olduğunu söylemek mümkündür (Edwards,1993; Korkmaz, 2002, s.175)

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın, okulun araç-gereçlerine ya da diğerlerinin eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi.

Hemen hemen her sınıfta önemli (ciddi) ya da önemsiz (ciddi olmayan) birçok istenmeyen öğrenci davranışı ortaya çıkabilmektedir. Davranışın istenilir olup olmama ölçütü, davranışı yapana, karşısındaki kişiye, davranışın olduğu ortamın özelliklerine, toplumun ve kültürün özelliklerine göre değişebilmektedir. Evertson, Emmer ve Worsham (2003,174)'e göre sorun olarak ifade edilen davranış türleri şunlardır:

Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Kısa süreli dikkatsizlikler, ders anlatımı ya da aktivite sırasında bazı öğrencilerin konuşması veya ödev üzerinde çalışırken

kısa süreli aralar vermeleri örnek verilebilir. Bu davranışlar, sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak derecede sorun davranışlar olarak nitelendirilmezler çünkü öğretim-öğrenme etkinliğini etkilemezler, kısa süreli duraksamalardır.

Önemsiz (ciddi olmayan), küçük sorunlar: Sınıf işlemleri ya da kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar ortaya çıktığı zaman, diğer öğrencilerin öğrenmesini engeller, sınıf etkinliklerine zarar verir. Öğrencinin izin almadan yerinden kalkması, ders süresince dersle ilgili olmayan şeyler kuması ya da yapması, bağımsız ya da grup çalışmaları sırasında aşırı bir biçimde kendi aralarında konuşma ve ders sırasında bir şeyler yemeleri örnek olarak verilebilir. Bu davranışlar kısa süreli oldukları takdirde küçük olan, rahatsızlık verici davranışlardır.

Önemli (ciddi) fakat etkileri ve genişliği sınırlı sorunlar: Bu davranışlar, öğretimi bozan ve öğrenmeyi ciddi bir şekilde engelleyen davranışlardır. Ancak, bir ya da birkaç öğrenci tarafından yapılan davranışlar olduğundan etkileri sınırlıdır. Bir öğrencinin sürekli olarak ders dışına yönelmesi, bir başka öğrencinin sınıfta dolaştığı ya da konuştuğu için sınıf kurallarını izlemede sık sık başarısız kalması, çalışmayı reddetmesi örnek olarak verilebilir.

Yükselme ve yayılma sorunları: En küçük sorun davranışın bile devam ederek öğrenme çevresini ve düzenini tehdit etmeye başlamasıdır. Birçok öğrencinin sınıfın içinde dolaşması ve sürekli yüksek sesle konuşması, öğretmenin sessiz olma uyarılarına rağmen aralarında konuşmaya devam etmeleri ve öğretmenle işbirliği yapmayı reddetmeleri örnek olarak verilebilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının sınırlarının çizilmesi gerçekten zordur. Charles (2002)' in davranışın istenmeyen davranış olup olmaması ile ilgili belirlediği sınır, davranışın kasıtlı olup olmamasıdır. Eğer öğrenci kasıtlı olarak dersi engelleme amacındaysa, davranış istenilmeyen davranış olarak nitelendirilebilir. Ancak kasıtlılığı, davranışın ortaya çıkmasında tek faktör olarak kabul etmemektedir. Çünkü öğrenci, çok değişik nedenlere dayalı olarak istenmeyen davranışı göstermeye yönelebilir.

2.5. İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ

Araştırmalar istenmeyen davranışların bir çok nedeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir çok olayın nedeni kolaylıkla anlaşılabilirdiği halde, yanlış davranışın birbirine bağlı çeşitli nedenleri olabilir. Okullardaki istenmeyen davranışların olası nedenleri olarak şunlar sayılabilir (Hyman, 1997, s.14-15):

1. Düzensiz aile ilişkileri
2. Uygun olmayan öğretim
3. Cezalandırıcı okul iklimi
4. Okul ve aile üzerindeki ekonomik baskılar
5. Yetersiz müdürler
6. Öğrencilerin biyolojik, duygusal hastalıklar
7. Akran baskısı
8. Okul rehberlik hizmetlerinin düzenlenişi
9. Kendi davranışının sorumluluğunu kabul etmede öğrencinin hataları

Charlton ve George (1997,s.22), okulda görülen istenmeyen davranışların nedenlerini biyolojik çevresel etmenler olarak ikiye ayırmakta ve bu etmenlere bağlı çeşitli nedenler ileri sürmektedir.

Biyolojik Etmenler

1. Sinir sistemi hastalıklar
2. Salgı bezleri
3. Kalıtım sorunlar
4. Kromozomlar
5. Genler
6. Hiperaktiflik
7. Epilepsi
8. Astım

Çevresel Etmenler

1. Aile ile ilişkili sorunlar
2. Sosyal sınıf farklılıkları
3. Sosyal dezavantajlar
4. Arkadaş grubunun etkisi
5. Okulla ilişkili etmenler

Türnüklü ve Zoraloğlu (2001,s.428-429) ilköğretimde disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına şu etmenlerin neden olduğunu belirtmektedir.

1. Ders materyalinin eksikliği.
2. Sosyal etkinliklerin eksikliği
3. Oyun ve kantin alanlarının yetersizliği
4. Okulun sosyal çevresinin yetersizliği (Göç olgusu, kültürel yapının zayıflığı vb)
5. Öğretmenin yetersizliği
6. Rehberlik hizmetlerinin yetersizliği.
7. Sınıfların kalabalıklığı
8. Öğretim programlarının yetersizliği

2.6. DİSİPLİN VE CEZA

Öğrencinin, davranışını değiştirmesi öncelikle, davranışının neden yanlış olduğunu anlamasına ve davranışının kendisi ve diğerleri üzerindeki etkisini değerlendirebilmesine bağlıdır. Öğrenciler, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkileri ile ilgili bir düşünceye sahip olmadıklarında veya neden olabilecekleri psikolojik etkilerle ilgili kaygı yaşamadıkları zaman, kendilerinin karşılaşılabilecekleri sonuçları bilmelerine rağmen davranışı tekrar etmeye devam edebilirler. Manning ve Bear (2002)' in araştırmasında elde edilen sonuçlar, bu görüşü destekler yönde olmuştur. Cezalandırılma kaygısı ile saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerin, bu

davranışlarının sonucunda karşılaşılabilecekleri sonuçları (ceza) bilmelerine rağmen davranışlarının diğerleri üzerindeki psikolojik etkileri ile ilgili çok fazla kaygı yaşamadıkları görülmüştür. Çocuklarda cezalandırılma kaygısı, diğerlerine verecekleri zarar ile ilgili kaygıdan daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin davranışlarında anlamlı değişiklikler yapmaları ve kontrol etmeyi öğrenmeleri için, davranışlarının diğerleri üzerindeki etkilerini anlamalarının önemini vurgulamaktadır.

Disiplin ve ceza ayrı kavramlardır. Disiplin kurallara uyma ile ilişkili genel bir kavramken, ceza, kuralları çiğneyene, birisinin yetkesi aracılığıyla kasıtlı biçimde acı ve eziyetin tattırıldığı çok özel bir kavramdır (Pang, 1992). Bu nedenle de istenmeyen davranışlar karşısında en az ve en son başvurulacak yöntem ceza olmalıdır. Ödül ve cezanın kullanılmasının amacı "insanın elemenden kaçıp hazzı yöneldiği" ilkesinden yararlanmaktır. Ödül veya ceza alma öğrencide bir güdü olarak yerleşebilir ve bunları güdüye dönüştüren öğrenci pek çok davranışını bu güdülerini doyurmak için yapabilir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının nedeni bu güdülerini doyurmak olabilir (Başaran, 2000, s. 220).

Disiplin bireyler arasındaki ilişkilerle ilgili olduğu kadar, bireyin kendi içinde olup bitenlerle de ilgilidir (Humphers, 1998, s.15). Hatta, disiplinin temel amacının özdisipline ulaşma olduğu düşünülürse öncelikle öğrencinin iç dünyası ile ilgili olduğu söylenebilir.

Başaran'a (2000, s.220) göre ceza ne denli ussal verilirse verilsin, öğrenciye istenilen davranış yaptırmada öğretmenin dostluğundan daha yüksek bir değer taşıyamaz. Çünkü, öğrencilerin davranış bozuklukları, çoğunlukla onların sevilme, güven içinde olma güdülerinin doyurulmamasından ortaya çıkar. Bunun için de öğrenciye yönelik disiplin uygulamasında ceza birincil araç olmamalıdır. Ceza, ender durumlarda öğrencinin eyleminin ciddiliğini anlaması için gerekli olabilir (Tomal, 1999, s.116).

Cezanın etkili olabilmesi için bazı noktaların dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Blanford,1998,s.130;Docking,1996,s.82; Özyürek,1999, s.146):

- Eğer ceza işlenen suçla eşdeğer ise etkili olabilmektedir.
- Ceza, öğrenci tarafından ceza olarak algılanmıyorsa etkili olmayacaktır.
- Bazen cezalar çok hafif olabilir, öğrenciler için davranışı güçlendirici etki yaratabilir. Etkili cezalar, ayrıcalıklardan, hareketlilikten, öğle yemeği ya da izninden, öğrenci gruplarından, öğretim programının bir parçası olmayan okul gezilerinden yoksun bırakma vb. olabilir. Pekiştireçler geri alınırken, tekrar kazanmanın yolu da belirtilmelidir.
- Ceza, davranıştan sonra, olabilecek en kısa sürede verilmelidir. Böyle yapılmazsa öğrenci, davranışıyla ceza arasındaki bağlantıyı göremeyebilir. Ayrıca sorun davranış bağladığında pekiştirecin izlenmesi engellenmelidir. Ceza, bireysel etkinlikler için bütün gruba verilmemelidir.
- Grup etkinlikleri için bazı öğrenciler cezalandırılmamalıdır.
- Bireysel özellikleri ya da kişilikleri etkileyici, onur kırıcı, küçültücü cezalar verilmemelidir.
- Ceza, öğrencinin davranışı tekrar etmemesini sağlayacaksa verilmelidir. Ayrıca öğrenci, çok yavaş bile olsa gelişmeye çalışıyorsa ceza verilmemelidir.
- Ceza, uygulanırken sakın olunmalıdır. Sorumlu davranışı kazandırmak, önce yetişkinin sorumlu davranışı göstermesi ile olanaklıdır. Çünkü yetişkin bir modeldir
- Ceza, cezalandırılan kişinin daha sonraki başarımını ve duygularını etkiler. İstenmeyen davranışın hemen son bulmasını ve diğer öğrencilerin caymasını sağlayabilir ama düő kırıklığı, kızgınlık, acizlik, nefret, düşmanlık kırgınlık gibi olumsuz duygular yaratabilir, yanlış davranış- tepki döngüsüne neden olabilir. Ceza tek başına, öğrenciye disiplin ve sorumluluğu öğretmede çok yetersizdir. (Emmer &Others, 1997, s.128; Atwater & Lau, 1997).

Dilekmen'in (2001, s.34) yaptığı araştırmaya göre, ne yazık ki öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlarından en önemlileri arasında bedensel cezaya başvurma ve öğrencilere alaycı sözlerle hakaret etme davranışı gelmektedir. Ceza vermenin uygun olup olmadığının tartışıldığı bir çağda bedensel cezanın, hem insani, hem de eğitsel açıdan bakıldığında savunulacak bir yanının olmadığı açıktır.

Muller ve arkadaşlarının (1995) araştırmasına göre bedensel ceza, öğrencinin saldırgan davranışlarını etkilemektedir.

Cotton, (2002) son yıllarda, bedensel cezanın istenmeyen davranışı azaltmadaki etkisizliğiyle ilgili pek çok çalışmanın yapıldığını ve bedensel cezanın etkisinin savunulamaz olduğunu bulduğunu belirtmekte ve araştırma sonuçlarına göre bedensel cezanın hem moral ve psikolojik nedenlerle hem de aşağıdaki gerekçelerle kullanılmaması gerektiğini yazmaktadır:

- Bedensel cezanın sonuçları öngörülemez.
- Bedensel ceza uygun olmayan davranışı engellemede başarılı olduğu zaman bile uygun davranışı beslemez.
- Bedensel ceza yetişkinlerden ve akranlardan ilgi gelmesini sağladığı için bazen istemeden, davranışı güçlendirici olur.
- Bedensel ceza, gelecekte yaratılacak iyi ilişkilere zarar vererek kırgınlık ve düşmanlık yaratır.
- Bedensel ceza, artan yıkıcılık ve okulu bırakma gibi istenmeyen çıktılarla ilişkilidir.

2.7. YURTIÇİ VE YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu kısımda araştırma problemiyle ilgili olarak önemli bulunan yurtiçindeki ve yurtdışındaki araştırmaların bulguları yer almaktadır.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Atıcı'nın (2002) 51 İngiliz ve 73 Türk, toplam 124 öğretmenin istenmeyen davranışlarla başetmede kullandıkları yöntemleri anket üzerinde belirttikleri "Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması" adlı çalışmasının başlıca bulguları şunlardır: Okuldaki tüm öğretmenler tarafından bir davranış yönetimi stratejisinin olması İngiliz öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla daha sistematik ve tutarlı bir şekilde baş etmelerini sağlarken, Türkiye'deki öğretmenler daha çok deneyim yoluyla kendi başlarına buldukları yöntemleri kullanma eğilimindedirler.

Çetin (2002), Adana'da İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada yansız ve oransız örnekleme yöntemiyle seçilen 34 ilköğretim okulunda görev yapan 230 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda şu bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerinin çoğu ciddi ve şiddetli olmaktan çok, ders akışını engelleyici nitelikte problemlerdir. En sık karşılaşılan disiplin problemleri; izinsiz konuşmak, kavga etmek, sözlü saldırıda bulunmak, ödev yapmamak, öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek ve aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak şeklindedir. Öğretmenler disiplin problemlerinin başlıca sebebi olarak aileden kaynaklanan olumsuzlukları, medya etkisini ve kalabalık sınıfları göstermektedirler. Öğretmenlerin disiplin problemleri ile baş etmede en çok ve en az kullandıkları teknikler ise şunlardır: Öğrenciyi vücut işaretleriyle sözsüz uyarmak. Dersten sonra konuşmak. Hemen durmasını söylemek. Dikkatini başka yöne çekmek. Öğrencinin vücuduna dokunarak uyarmak. Baş başa hemen konuşmak. Öğretmenler tarafından az kullanılan teknikler ise şunlardır, s. Azarlama. Bedensel ceza. Çetin tarafından yapılan bu araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin disiplin sağlamada cezalandırma yöntemlerini az tercih etmiş olmaları arzu edilen bir sonuçtur.

Sevim'in (2004) rehberlik dersi alan 87, almayan 46 öğretmene anket uygulayarak yaptığı "Rehberlik Dersi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Disiplin

Anlayışlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasında şu temel bulgular elde edilmiştir,s. Rehberlik dersi alan öğretmen adaylarının demokratik disiplin anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan, rehberlik dersi alan ve almayan grupların "itaate dayalı disiplin" anlayışları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sayın'ın (2001) 1999-2000 öğretim yılında, Eskişehir merkez ilçedeki 92 ilköğretim okulunun birinci basamağında görev yapan 1235 öğretmene anket uygulayarak yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri" adlı araştırmasının bulguları özetle şöyledir:

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşmadır. İstenmeyen öğrenci davranışları öğretmenin bazı olumsuz davranışlarından öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziksel ortamından ve öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çoğu zaman önleyici disiplin yöntemini, ara sıra iyileştirici disiplin yöntemini, çok az olarak da cezalandırıcı yöntemi kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre cezalandırıcı disiplin yöntemini daha sıklıkla kullanmaktadır. Önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermektedir. 30 yaş ve altındaki öğretmenler, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre bu yöntemleri daha sıklıkla kullanmaktadır. Cezalandırıcı disiplin yöntemini kullanma sıklığı ise yaşa göre değişmemektedir. Öğretmenlerin disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı, sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici (2001, s. 417) tarafından İzmir'de 1999-2000 öğretim yılında 19 ilköğretim okulunda yönetici ve rehber öğretmenlerle görüşme yaparak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre disiplin sorunları sınıf içi, sınıf dışı ve alt sosyo-ekonomik düzey, orta/üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görülenler olarak sınıflandırılmıştır. Sınıf içi disiplin olayları, dersin işlenmesinde,

arkadaşlarını engellemeye, öğretmene yönelik; sınıf dışı disiplin olayları saldırgan tutum ve davranışlar, okul araç ve gereçlerine, öğretmenlere yönelik, okul kurallarına aykırı tutum ve davranışlar olarak sınıflandırılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda istenmeyen davranışların yoğunluk ve şiddetinin daha fazla olduğu, ayrıca haraç isteme, öğretmene küfretme, öğrencilere cinsel taciz, çeteleşme gibi çok ciddi sorunların bile yaşandığı anlaşılmıştır.

Bu çalışmaya göre disiplin olaylarının ortaya çıkmasında sınıfların kalabalıklığı, ders malzemelerinin yetersizliği, öğretim programları, sosyal etkinlikler, oyun alanları ve kantin, okulun sosyal çevresi, öğretmen, rehberlik hizmetlerinin etkisi, öğrencinin kendisi etmenlerinin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gözütok (1993), "Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları" konulu araştırmasını Ankara'daki 9 ilköğretim, ortaokul ve lisede yapmıştır. Bu araştırmanın önemli bulguları aşağıda sıralanmıştır:

Öğretmenlerin % 57'si tokat atma, %45'i kulak çekme, %30'u saç çekme, % 14'ü sopayla vurma biçiminde öğrencilerini cezalandırmaktadırlar. Öğretmenlerin bedensel cezalandırma sıklığı şöyledir: %25'i her gün, %12'si haftada bir, % 12'si onbeş yirmi günde bir cezalandırmaktadırlar. Dayak yiyen öğrencilerin çok azı öğretmeni haklı bulup pişmanlık duymaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret, kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme, hatta öldürme arzusu içindedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında. 05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özdem (2003), Elazığ İli'nde tüm ilköğretim I. kademesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde disipline ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma ile öğretmenlerin örüşlerine başvurmuş, bunun için bir anket geliştirmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında, öğretmenlerin bitirdiği okul türü ve sınıf mevcudu değişkenleri ile disipline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, cinsiyetleri, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf

yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sağlamak için yaptıkları uygulamalarda, öğretmenlerin cinsiyetleri, bitirdiği okul türü, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin disiplin uygulamaları konusunda sorulan sorulara verdikleri bazı cevaplar, en çoktan en aza doğru sırasıyla aşağıda belirtilmiştir:

Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim. Sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım. Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışırım. İstenmeyen davranışı değerlendirirken nedenini araştırırım. Derslerde olduğunca değişik yöntem ve teknikler kullanırım. Öğrencilerle göz teması kurarım. Ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşürüm. Öğrencinin yerini değiştiririm. İstenen davranışa yöneltmek için öğrenci ile bireysel sözleşme yaparım. Öğrencilerle sınıf toplantısı yaparım. Ciddi disiplin sorunlarında rehberlik uzmanı ile görüşürüm. Öğrenciye dokunarak yerini değiştiririm.

Aydın (2001) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem yapılarak gerçekleştirilen "İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması" adlı nitel araştırmayla 8. sınıflarda yaşanan disiplin sorunlarını, sorunların nedenlerini ve uygulanan çözüm yöntemlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırmaya göre,

Sadece disiplin sağlamada güçlük çeken değil, başarılı olan öğretmen de disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır. En önemli disiplin sorunları, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgisizlikleridir. Sınıfta karşılaşılan sorunların kaynağı, öğrenciler olabileceği gibi, öğretmenler, yöneticiler, sistem, çevre ve arkadaş çevresi de olabilmektedir. Öğretmenler sorunların kaynağı olarak kendileri dışındaki etkenleri gösterirken, öğrenciler, öğretmenleri de göstermektedir. Öğrencilerin dersten sıkılmaları, sınıf geçme sisteminin olumsuz etkisi, ailenin ilgisizliği, yöneticilerin, disiplin sorunları karşısındaki tepkilerinin yetersizliği, sorunların oluşmasında önemli etmenlerdir. Disiplini sağlamada başarılı öğretmenler, sorunların çözümünde daha ılımlı, başarısız olanlar daha sert yaklaşımlar kullanmaktadır. Disiplin sorunlarının çözümünde, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak olarak uygulayabilecekleri, yazılı bir kurallar listesi yoktur ve

deneyimlere göre, çözüm yöntemleri uygulanmaktadır. Dersin işleniş yöntemi, öğretmen tepkilerinin olumlu olması, rehberlik servislerinin öğretmen ve öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmeleri, disiplin sorunlarının çözümünde önemlidir. Disiplini sağlamada başarılı olan öğretmenlerin özellikle derse girişteki selamlamayı önemsemesi, yoklamayı ad okuyarak değil sınıf başkanından alması, ders anlatırken sürekli dolaşması, dersi kendisinin anlatması ve değişik öğrencilere kritik sorular sorması disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenden ayrılan yönlerin dikkat çekici olanlarıdır.

Demiroğlu (2001), "İlköğretim Okulları I. Kademe Sınıf Düzeninin Sağlanmasında Öğretmen Özelliklerinin Etkisi" adlı çalışmada tarama modeli kullanmıştır. Araştırma anketleri, Karadeniz Ereğli sınırları içinde tesadüfî örneklem yoluyla seçilmiş 3'ü özel olmak üzere 18 İlköğretim okulundaki 155 I. Kademe öğretmenlerine ve 1735 4.ve 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yapılan değerlendirmede, sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi belirgin farklılıklarla ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çok sert öğretmen davranışları büyük bir çevre tarafından kabul görmemekte, disiplin sağlanması açısından öğretmenlerden pozitif yaklaşımlar beklenmektedir. Öğretmenin, alanına hâkim ve tecrübeli olması sınıf disiplinini sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Araştırmada, sınıf düzeninin sağlanmasında kolaylaştırıcı öğretmen özelliklerini belirlemeye yönelik aşağıda verilen maddelerin bazılarında hem öğrenci ve hem de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından olumlu yanıtlar verilmiştir:

Öğretmenin derse planlı girmesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemesi, sınıf kurallarını görülebilecek bir yere asması, öğrencileri konu ve amaçtan haberdar etmesi, öğrencilere sıcak davranması, yargılayıcı değil betimleyici tavırlarla öğrencilere yaklaşması, öğrenci aileleriyle görüşüp durumlarını bildirmesi, fiziksel cezaya yer vermemesi, öğrencileri sabır ve anlayışla dinlemesi, derse geç gelmemesi, öğrencilerin sınıf içi davranış beklentilerinin belirlenmesi, değişik etkinliklerle öğrencileri derse katmayı teşvik etmesi. Demiroğlu'nun çalışmasındaki sınıf düzeninin sağlanmasında kolaylaştırıcı öğretmen özelliklerinin dikkat çeken yanı, öğretmenlerin disiplin sorunlarına dar bir açıdan yaklaşmamış olmalarıdır; çünkü

buradaki öğretmenlerin, sadece disiplin sorunları çıktığı anda değil, çıkmadan önce ve çıktıktan sonra da etkili olarak kullandıkları yöntemleri olduğu göze çarpmaktadır.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Brown ve Payne (1992)' nin araştırması, 1981' den 1991 yılına kadar geçen 10 yıllık süre içerisinde okullardaki disiplin olayları hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinde değişiklik meydana gelip gelmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Belirtilen yıllarda öğretmenlik yapan 228 öğretmene, bu zaman dilimi içinde devlet okullarındaki disiplin olaylarını karşılaştırmaları için sorular sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul öncesi, 2.3.5.6.8.9 ve 12. sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin cevapları ayrıca cinsiyet, sınıflarındaki öğrenci sayısı, okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenleri açısından da analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şöyledir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %80' i (2,3 ve 5. sınıf) disiplin olaylarının çok kötüye gittiğini belirtmişlerdir. "Düzelme var" seçeneği hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir. Lise öğretmenlerinin son 10 yıldaki değişimle ilgili daha olumlu tutuma sahip olduğu, genel olarak küçük yaş grupları öğretmenlerinin kendi sınıfları ile ilgili olarak daha az olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin %32' si (genellikle liselerde görev yapmaktadırlar) disiplin olaylarında bir değişme olmadığını belirtirken, bayan öğretmenlerin %74' ü (okulöncesi ve ilkökul örnekleminde yer alan öğretmenlerin neredeyse tamamı bayandır) çok kötüleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kentsel bölgede görev yapan öğretmenlerin %66' sı, kentin kenar mahallerinde görev yapan öğretmenlerin %58' i ve kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin de %66' sı disiplin olaylarının kötüleştiği yönünde hemfikir olmuşlardır. Öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin cevapları, disiplin olaylarının kötüleştiği ve çok kötüleştiği seçeneklerinde toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlere sorulan bir diğer soru da, disiplin olaylarına ne kadar zaman ayırdıklarıdır. Cinsiyete göre bayan öğretmenler, sınıf düzeyine göre

okulöncesi ve ilkokul öğretmenleri, okulun bulunduğu çevre açısından kent okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yapan öğretmenler 10 yıl öncesine göre disiplin olaylarına daha fazla zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Tomal'ın (2001) ilkokul öğretmenleriyle, lise öğretmenlerinin baskın disiplin stillerini incelediği "A Comparison of Elementary And High School Teacher Discipline Styles" adlı araştırmasının örneklemini 21 lise ve 84 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, anketle toplanmıştır. Bu anket beş boyuttan oluşmuştur, s. Zorlama, geri çekilme, destekleme, uzlaşma ve görüşme. Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı disiplin stili, sırasıyla zorlama, görüşme ve desteklemedir. İlkokul öğretmenleri ise görüşme, destekleme ve zorlama stillerini kullanmaktadırlar.

Tulley ve Chiu (1995), ilk ve ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin problemlerinin algılanması ve bu problemlerle baş etmede kullanılan stratejiler konusuna, stajyer öğretmenlerin algılamaları açısından yaklaşmışlardır. Araştırmada, üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamaları sırasında karşılaştıkları disiplin problemleri, baş etme stratejileri ve adayların bu stratejileri nasıl değerlendirdiği (etkili - etkisiz) incelenmiştir. Çalışma, ilk ve orta düzey okullarda öğretmen olmak üzere eğitim gören toplam 135 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğretmen adaylarından sınıf ortamında karşılaştıkları spesifik disiplin olaylarını ve kullandıkları teknikleri tanımlamaları istenmiştir. Disiplin problemleri özellikle tanımlanarak verilmemiş, öğretmenlerden, son iki ay içinde öğrencilerin ne yaptığı, kendilerinin ne yaptığı ve özellikle hangi davranışlarının disiplin problemini çözmeye etkili ve etkisiz olduğunu yazmaları istenmiştir. Gönderilen 254 hikâyenin (151'i ilkokul, 103'ü orta düzeyde) analiz edilmesi ile elde edilen araştırma bulguları aşağıda verilmiştir.

Etkili ve etkisiz yönetim olaylarının her ikisiyle ilgili olan hikâyeler 5 kategori (karışıklığa neden olma, meydan okuma, dikkatsizlik, saldırganlık ve çok yönlü olaylar) halinde düzenlenmiştir. 254 hikâyenin %63,0'ünde "konuşarak ya da kasten öğretimi engelleme", "karışıklığa yol açma" problem davranışlar olarak belirtilmiş,

80 öğretmen adayı bu davranışlarla mücadelede etkisiz olduğunu tanımlamıştır. İkinci olarak en fazla meydana gelen problem davranış, "meydan okumadır". "Pozitif pekiştirme kullanma" ve "açıklama yapma" en iyi stratejiler olarak bulunmuştur. "Tepkisiz kalma", "cevap vermeme" stratejileri ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından etkili olmayan stratejiler olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bir diğer önemli sonuç ise, öğretmen adaylarının yaşlarının farklılık göstermesine rağmen problem davranışların tiplerinin ve bu davranışlarla mücadele stratejilerinin benzerlik göstermesidir.

Tulley ve Chiu (1997), öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları disiplin yaklaşımlarına karşı öğrenci tercihlerini belirlemek amacıyla, Indiana' daki 8 okul bölgesinden 4,5 ve 6. sınıflarından toplam 712 öğrenci ile bir araştırma yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak 12 maddelik bir anketin kullanıldığı araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir. Öğrencilerin %59 (420 öğrenci)' u yüzleştirme-sözleşme, %19 (135 öğrenci)' u ilişki kurma-dinleme ve %17 (121 öğrenci)' si kural-ödül-ceza disiplin yaklaşımını tercih etmişlerdir. Cinsiyet farklılığı olmaksızın akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin, düşük olan öğrencilere göre daha çok yüzleştirme-sözleşme yaklaşımını tercih ettiği, akademik başarıları düşük olan öğrencilerin ise yüksek olan öğrencilere göre daha çok kural-ödül-ceza yaklaşımını tercih ettiği elde edilen bir diğer önemli sonuçtur.

Tulley ve Chiu (1998) bir diğer çalışmalarında, öğrencilerin, sınıf içinde disiplin problemlerine karşı öğretmenlerinin kullandıkları disiplin tekniklerini algılamalarını araştırmıştır. Araştırmada; öğrencilerin hangi davranışları disiplin sorunu olarak tanımladıkları, öğretmenlerin bu sorunlara karşı hangi stratejileri kullandıkları ve öğrencilerin bu stratejilerin etkililiği hakkında düşünceleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Çalışmada Indiana' da ki 3 okulun 6. sınıfından 134 öğrenci seçilmiş, çalışmanın verileri öğrencilerden tipik durum/olay tekniği (critical incident technique) ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları anekdotların analizi sonucunda öğrencilerin tarif ettikleri disiplin problemleri; engel olma, yönergelere uymama, saldırganlık, çalışmayı bitirmeme ve diğer davranışlar (kopya çekme, not yazma, yalan söyleme) kategorilerinde toplanmıştır. Öğrencilerin belirttikleri bu davranışlara karşı öğretmenlerin uyguladıkları disiplin

stratejileri ise; geleneksel ceza (cümle ya da sınıf kurallarını yazma) yer değiştirme (engelleme, ayrıcalıkları kaldırma), açıklama yapma (davranışın uygunluğu ve uygunsuzluğu ile ilgili), ceza uygulama (bağırma, fiziksel ceza), uyarı ve öğrenci davranışına tepki vermeme-önemsememe olarak bulunmuştur.

Analizler sonucunda, öğretmenlerin en sık kullandığı ve en etkili olan stratejinin geleneksel ceza olduğu, bunu açıklama yapma stratejisinin izlediği bulunmuştur. Engel olma davranışında geleneksel cezanın birinci sırada tercih edildiği, karşı koyma ile ilgili problem davranışlarda ise açıklama yapmanın etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Etkililik açısından olumlu bir orana sahip olan bir diğer strateji uyarıdır. Öğretmenler tarafından %9 oranında tercih edilmesine rağmen, % 52 oranında etkili olmuştur. Engel olma ve karşı koyma hem kız, hem de erkeklerde en sık rastlanan problem davranışlar olarak tanımlanmış, erkeklerin problem davranışlarının daha çok saldırganlıkla ilgili olduğu belirtilmiştir.

Lewis (2001) tarafından yapılan araştırmada ise, sınıf disiplini öğrenci sorumluluğu, öğrencilerin görüşleri alınarak incelenmiştir. Araştırma, gönüllü olan 21 ilkököl ve 21 ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir. İlkokul öğrencilerinin, kendi haklarını korumaya önem verirken, başkalarını bu konuda desteklemeye çok az önem verdikleri, ortaokul öğrencilerinin ise sınıf disiplini ile ilgili sorumluluk düzeylerinin daha az olduğu sonucu elde edilmiştir. İlkokul öğrencileri, öğretmenlerinin sınıfta daha çok ödüllendirme, ipuçları, tartışma, öğrenci katılımını sağlama ve cezalandırma stratejilerini kullandığını, nadiren asabi davranışlarını belirtirken, ortaokul öğrencileri bu tekniklerin nadiren kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda gerek ilkököl, gerekse ortaokul öğretmenlerinin yanlış davranışları olan öğrencilere, nadiren de olsa sinirli bir şekilde bağırdukları görülmüştür. Hem ilkököl, hem de ortaokul öğrencileri, sınıflarında çoğu öğrencinin az sayıda da olsa problem davranış gösterdiğini ve 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 sonucu elde edilmiştir. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre daha çok kaba kuvvet ve daha az ilişki bazlı disiplin uyguladıkları, kızların erkek öğrencilere göre sınıf disiplinde daha sorumlu davrandıkları, kaba kuvvete dayalı disiplin yöntemiyle daha çok karşılaşmış öğrencilerin öğretmen problem davranışları disipline ederken kendilerini daha çok engellenmiş hissettikleri araştırmanın önemli sonuçlarından bazılarıdır.

Manning ve Bear (2002) tarafından yapılan araştırma, çocukların ceza hakkındaki kaygıları ile saldırgan davranışları arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, iki ilkokulda, toplam 16 öğretmenin sınıfından seçilen öğrencilerle yapılmıştır. Öğretmenlerin 5'i birinci sınıf, 11'i ikinci sınıf düzeyinde görev yapmaktadır. Toplam 203 öğrenci (108 erkek, 95 kız)' den veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %68'i ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırma verilerinin toplanmasında bire-bir görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerden fiziksel ve sözel saldırganlık içeren davranışları gözleme sıklıkları ile bilgi alınmış ve öğrenciler, öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda saldırgan ve saldırgan olmayan olarak iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilere, saldırganlık içeren 6 davranış; vurma, çalma, kavga başlatma, sırayı bozma, sataşma ve arkadaşlarına karşı imalı söz kullanma davranışlarını neden göstermemeleri gerektiği sorularak ahlaki muhakeme güçleri belirlenmek istenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, saldırganlık içeren davranışları gösteren öğrencilerin, davranışlarının kendileri üzerindeki sonuçlarından (ceza) haberdar olduklarını ve saldırgan olmayan çocuklarla karşılaştırıldığında daha fazla ceza kaygısı yaşadıklarını göstermiştir. Ancak saldırgan davranışlarının diğerleri üzerindeki psikolojik etkileri ile ilgili kaygıları, kendi yaşadıkları cezalandırılma kaygısından daha azdır. Saldırgan davranışlar gösteren ve göstermeyen kız öğrencilerin ceza ile ilgili kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmazken, saldırgan davranışlar gösteren erkek öğrencilerin ceza ile ilgili kaygılarının, saldırgan davranışlar göstermeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma yöntemi araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümü ve yorumlanması başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma tarama modelidir. Anket çalışması ile ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleri, sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve bunlarla baş etme yolları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleri ile baş etme yollarının cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşma durumu faktör bazında incelenmiştir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

İlköğretim okulları birinci kademelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmamızın ana kütlelerini oluşturmaktadır. Yaklaşık 402.000 öğretmenden(www.tesav.org.tr) öğrenciden oluştuğu değerlendirilen söz konusu ana kütle temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örneklem alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülme sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmemiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülme sıklığına göre kabul edilen \pm örneklem hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için %95 güven aralığında, \pm % 5 örneklem hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 245$ olarak

hesaplanmıştır. Bu çerçevede anket soruları tesadüfi olarak belirlenen farklı ilköğretim okullarında görev yapan 256 öğretmene uygulanmıştır. Bu çerçevede araştırma bulgularının %95 güven aralığında, $\pm\%5$ örnekleme hatası ile genellenebileceği söylenebilir.

3.3. VERİLER VE TOPLANMASI

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Formalar örneklem grubundaki öğretmenlere elden dağıtılmış, doldurulmalarını müteakip teslim alınmıştır.

Anket öğretmenlerin demografik özellikleri ile sınıf mevcutlarının ölçüldüğü sorular ile öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerini, sınıf disiplinine ilişkin görüşlerini ve bunlarla baş etme yollarını ölçen sorulardan oluşmaktadır.

Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan sınıf disiplinine ilişkin görüşlerini her bir maddeyi (1) Tamamen Katılıyorum, (2) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılmıyorum, (5) Hiç Katılmıyorum, Sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına yönelik görüşlerini her bir maddeyi (1) Çok Fazla, (2) Fazla, (3) Orta, (4) Az, (5) Çok Az seçeneklerinden birini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi SPSS 15 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Anketin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alfa) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 256 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; “Değişken Silindiği Taktirde Ölçeğin Alfa Katsayısı” (Alpha if Item Deleted) değerleri her iki ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği taktirde, geri

kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu kapsamda Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,513$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,513	26

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 13, 23 ve 33 ncü soruların anketten çıkartılmasının ölçeğin güvenilirliğini arttıracakı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede 13, 23 ve 33 ncü sorular anketten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S8	63,8957	83,151	,304	,481
S9	63,4435	86,056	,146	,502
S10	63,8348	84,523	,213	,493
S11	64,4304	86,639	,233	,496
S12	64,2000	88,108	,075	,511
S13	62,6348	76,242	,048	,572
S14	63,4261	86,717	,112	,507
S15	64,1696	85,102	,278	,489
S16	64,2391	89,074	,051	,513
S17	62,7696	84,554	,198	,494
S18	62,9478	83,561	,257	,486
S19	63,8130	82,668	,311	,479

Tablo 2

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri (Devamı)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S20	62,7435	85,056	,170	,498
S21	64,0391	87,287	,147	,503
S22	62,5826	85,799	,183	,498
S23	62,8783	79,645	,124	,515
S24	64,2565	88,803	,091	,509
S25	63,6826	84,995	,216	,493
S26	64,4000	88,695	,155	,505
S27	64,4391	88,178	,175	,503
S28	64,0652	86,253	,183	,498
S29	62,9913	84,035	,225	,491
S30	62,6304	85,762	,194	,497
S31	62,4565	84,817	,228	,492
S32	62,7000	85,818	,159	,500
S33	64,2870	90,869	-,094	,547

Tekrarlanan analiz sonrasında Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,513$ 'den, $\alpha = 0,631$ 'e yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,631	23

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 12 ve 14 ncü soruların anketten çıkartılmasının ölçeğin güvenilirliğini arttıracakları anlaşılmaktadır.

Bu çerçevede 12 ve 14 ncü sorular anketten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S8	55,4632	57,754	,353	,603
S9	55,0130	60,700	,161	,627
S10	55,3983	58,719	,268	,613
S11	55,9913	60,852	,295	,614
S12	55,7662	62,780	,073	,636
S14	54,9827	61,608	,108	,634
S15	55,7316	59,536	,332	,609
S16	55,8009	62,978	,098	,631
S17	54,3290	59,352	,217	,620
S18	54,5065	58,373	,286	,611
S19	55,3766	57,549	,348	,603
S20	54,3117	59,668	,193	,624
S21	55,6017	61,667	,178	,624
S22	54,1429	60,601	,196	,622
S24	55,8182	63,410	,093	,631
S25	55,2468	59,848	,233	,618
S26	55,9610	63,768	,111	,629
S27	56,0000	63,513	,117	,629
S28	55,6277	61,287	,179	,624
S29	54,5584	59,343	,221	,620
S30	54,1905	59,851	,253	,616
S31	54,0173	58,913	,293	,611
S32	54,2597	60,828	,157	,627

Tekrarlanan analiz sonrasında Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha=0,631$ 'den, $\alpha=0,648$ 'e yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,648	21

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise herhangi bir sorunun anketten çıkartılmasının ölçeğin iç tutarlılığını arttırmayacağı gözlenmektedir. Bu çerçevede 21 maddelik ölçek yapısı korunarak, faktör analizi bu yapı üzerinden yapılmıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S8	50,8155	53,651	,363	,620
S9	50,3605	56,283	,179	,643
S10	50,7554	55,022	,249	,634
S11	51,3391	57,182	,263	,634
S15	51,0858	55,820	,309	,629
S16	51,1545	58,648	,113	,647
S17	49,6953	54,411	,264	,632
S18	49,8712	54,276	,288	,629
S19	50,7296	53,190	,374	,618

Tablo 6

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri (Devamı)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S20	49,6481	56,470	,147	,648
S21	50,9528	57,735	,166	,643
S22	49,4850	56,259	,214	,638
S24	51,1717	58,901	,124	,646
S25	50,6009	55,017	,283	,630
S26	51,3004	59,823	,082	,648
S27	51,3519	59,289	,125	,646
S28	50,9785	56,866	,202	,639
S29	49,9185	54,825	,247	,634
S30	49,5451	55,913	,243	,635
S31	49,3777	54,271	,331	,624
S32	49,6052	56,921	,146	,647

Tablo 7'deki yönlendirilmiş faktör analizi sonuçlarından ölçeğin 8 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı maddelerin birden fazla faktör üzerinde yüksek yüklemeye (loading) sahip oldukları ve tek bir faktör üzerindeki yükleme değerlerinin 0,5'in altında olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu maddenin belirgin bir olguyu ölçmede yetersiz olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Altunışık, 2005, s.339). Bu çerçevede güçlü bir faktör yapısı elde edebilmek amacıyla tek bir faktör altında 0,5'in daha yüksek yüklemeye sahip olmayan 8, 26 ve 27 nci maddeler anketten çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen							
	1	2	3	4	5	6	7	8
S8	,443	,304	,038	,428	-,004	-,028	-,043	,067
S9	-,222	,045	-,003	,775	,093	,096	-,053	,159
S10	,015	,081	,019	,395	-,009	,034	-,144	,643
S11	,146	,028	,011	-,042	,049	,001	,076	,835
S15	,508	-,192	-,030	,140	,059	,343	-,009	,180
S16	,633	,158	-,103	-,149	-,382	-,030	-,153	,076
S17	,098	,650	,049	,053	,026	,163	,105	-,063
S18	,132	,380	-,142	,236	,615	-,050	-,189	,064
S19	,583	,221	-,099	-,017	,366	,037	,131	,010
S20	,045	-,058	,113	-,078	,809	,137	,028	,016
S21	,621	-,285	,009	-,132	,221	-,106	,221	,069
S22	-,144	,718	,126	,012	,063	-,014	,130	,157
S24	-,058	,151	,003	-,164	-,156	,200	,715	,064
S25	,195	-,144	-,011	,464	-,085	,545	,230	-,141
S26	,283	-,186	-,649	,073	-,067	,224	,175	,040
S27	,281	-,072	-,534	,036	-,070	-,076	,276	,318
S28	,169	,147	-,001	,156	,162	-,284	,702	-,102
S29	,298	-,001	,568	,442	-,147	-,080	,080	,065
S30	,067	,051	,663	,005	,037	,243	,284	,175
S31	,159	,409	,277	-,046	-,035	,555	,085	,010
S32	-,123	,143	-,068	,028	,179	,674	-,122	,035

Tekrarlanan analiz sonrasında elde edilen yönlendirilmiş faktör analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ise 9 ve 15 nci maddelerin birden fazla faktörün altında 0,5’den daha düşük yüklemeye sahip oldukları görülmektedir. Bu çerçevede 9 ve 15 nci maddeler anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen						
	1	2	3	4	5	6	7
S9	-,346	-,065	,209	,479	,361	,210	-,146
S10	-,009	,077	,000	,777	,110	,064	-,132
S11	,224	,056	-,020	,719	-,079	-,056	,178
S15	,486	-,148	,053	,242	,056	,416	,027
S16	,657	,198	-,398	,029	,040	-,065	-,238
S17	,058	,645	,064	,008	,021	,094	,074
S18	,100	,314	,680	,153	,041	-,069	-,295
S19	,597	,193	,380	,031	,034	,053	,080
S20	,063	-,005	,755	-,051	-,072	,129	,075
S21	,680	-,269	,179	,032	,057	-,050	,230
S22	-,155	,696	,124	,154	,110	-,177	,105
S24	,015	,190	-,172	,017	-,067	,134	,783
S25	,096	-,092	,007	-,001	,359	,663	,086
S28	,179	,062	,234	-,048	,279	-,246	,570
S29	,112	,050	-,076	,088	,835	-,009	-,089
S30	-,036	,245	,004	,009	,557	,141	,281
S31	,088	,570	-,030	-,052	,166	,440	,084
S32	-,124	,241	,126	,043	-,180	,645	-,086

Tekrarlanan analiz sonrasında elde edilen yönlendirilmiş faktör analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ise 16 ve 28 nci maddelerin birden fazla faktörün altında 0,5’den daha düşük yüklemeye sahip oldukları görülmektedir. Bu çerçevede 16 ve 28 nci maddeler ankettten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S10	-,060	,051	,030	,128	,724	,063
S11	,213	,092	-,011	,118	,603	-,099
S16	,448	,053	-,454	-,146	,326	,073
S17	,025	,624	,057	-,016	,074	,215
S18	,119	,217	,680	-,125	,288	,060
S19	,709	,160	,236	-,061	,100	,165
S20	,149	-,014	,781	,069	-,097	,063
S21	,787	-,219	,035	,086	,024	-,085
S22	-,154	,719	,153	,078	,186	-,039
S24	,213	,504	-,283	,180	-,360	-,023
S25	,179	-,131	-,061	,378	-,089	,585
S28	,414	,354	,084	,299	-,244	-,316
S29	,026	-,041	-,046	,737	,269	,006
S30	-,025	,205	,058	,718	,016	,124
S31	,081	,401	-,024	,215	,040	,592
S32	-,106	,092	,146	-,109	,001	,699

Tekrarlanan analiz sonrasında elde edilen yönlendirilmiş faktör analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ise 31 nci maddenin birden fazla faktörün altında 0,5’den daha düşük yüklemeye sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede 31 nci madde anketten çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S10	-,010	,054	-,078	,090	,133	,810
S11	,137	-,053	,287	,041	-,115	,706
S17	,614	,150	-,019	,042	,133	,053
S18	,160	,804	,040	-,028	,024	,137
S19	,141	,261	,701	-,056	,143	,092
S20	,077	,690	,229	,049	,022	-,167
S21	-,183	,015	,811	,084	-,080	,063
S22	,678	,235	-,209	,102	-,084	,164
S24	,594	-,435	,290	-,005	-,021	-,185
S25	-,073	-,085	,186	,372	,609	-,082
S29	-,052	,046	-,037	,832	,002	,155
S30	,322	-,016	,055	,677	,064	-,012
S31	,477	,018	,086	,237	,503	,023
S32	,087	,106	-,123	-,198	,785	,089

Tekrarlanan analiz sonrasında elde edilen yönlendirilmiş faktör analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ise tüm maddelerin farklı maddeler altında ve 0,5’in üzerinde bir yüklemeye sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca her faktörün altında birden fazla madde yer almaktadır.

Bu çerçevede 18 ve 20 nci sorular 1nci Faktör, 19 ve 21 nci sorular 2 nci Faktör, 17, 22 ve 24 ncü sorular 3 ncü Faktör, 29 ve 30 ncu sorular 4 ncü Faktör, 10 ve 11 nci sorular 5 nci Faktör, 25 ve 32 nci sorular 6 ncü Faktör altında toplanmıştır.

Her bir faktörde yer alan sorular ve içerikleri dikkate alınarak faktörler incelendiğinde; 1 nci Faktör “Öğretmenlerin Maddi Problemlerinin Sınıf Disiplinine Etkisi”, 2 nci Faktör, “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine

Etkisi”, 3 ncü Faktör, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, 4 ncü Faktör, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi”, 5 nci Faktör “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”, 6 ncı Faktör “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S10	,057	-,075	-,040	,089	,814	,117
S11	-,058	,285	,168	,052	,695	-,093
S17	,170	-,027	,636	,075	,069	,165
S18	,814	,036	,105	-,029	,128	,010
S19	,280	,695	,133	-,047	,091	,120
S20	,670	,234	,089	,060	-,162	,052
S21	,007	,815	-,179	,073	,062	-,099
S22	,273	-,226	,651	,125	,174	-,111
S24	-,415	,274	,646	,008	-,175	,011
S25	-,097	,190	-,026	,401	-,090	,658
S29	,039	-,031	-,068	,833	,156	-,011
S30	,002	,046	,307	,686	-,004	,030
S32	,122	-,123	,112	-,174	,106	,796

Tablo 12’deki Faktör Analizi sonuçlarından ise ölçeği oluşturan 6 faktörün toplam varyansın % 64’ünü açıkladığı, diğer bir ifade ile öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerini % 64 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşleri Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Eigen değerleri			Yüklemelerin Yönlendirilmiş Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplamsal %	Toplam	% Varyans	Toplamsal %
1	2,043	15,712	15,712	1,499	11,531	11,531
2	1,473	11,332	27,045	1,472	11,326	22,857
3	1,407	10,821	37,865	1,456	11,198	34,055
4	1,230	9,459	47,324	1,400	10,768	44,823
5	1,114	8,571	55,895	1,310	10,076	54,899
6	1,027	7,897	63,792	1,156	8,893	63,792
7	,893	6,871	70,663			
8	,817	6,287	76,950			
9	,706	5,429	82,379			
10	,650	4,999	87,378			
11	,620	4,772	92,150			
12	,570	4,381	96,531			
13	,451	3,469	100,000			

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları ölçeğinin güvenilirlik katsayısının ise $\alpha = 0,717$ olduğu gözlenmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,757	25

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 48 nci sorunun anketten çıkartılmasının ölçeğin güvenilirliğini arttıracığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede 48 nci soru anketten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S34	56,6204	126,525	,376	,744
S35	57,3889	130,313	,302	,749
S36	57,0694	128,204	,389	,745
S37	57,1574	131,268	,283	,751
S38	56,6898	129,480	,323	,748
S39	57,0417	129,268	,354	,747
S40	57,6157	132,396	,289	,751
S41	57,4815	131,339	,312	,750
S42	56,8889	128,825	,373	,746
S43	56,2593	124,277	,448	,740
S44	55,6759	124,890	,361	,744
S45	57,2778	130,053	,354	,748
S46	56,2963	125,186	,433	,741
S47	55,9167	124,719	,364	,744
S48	55,9259	109,734	,187	,812
S49	56,9769	129,753	,311	,749
S50	56,1343	125,819	,363	,745
S51	55,8704	127,202	,284	,750
S52	57,1991	130,495	,332	,749
S53	57,1713	129,203	,330	,748
S54	57,4398	133,048	,237	,753
S55	57,1528	127,004	,474	,742
S56	56,9630	126,845	,366	,745
S57	55,0278	129,004	,238	,752
S58	56,9815	127,628	,336	,747

Tekrarlanan analiz sonrasında, Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,717$ 'den, $\alpha = 0,812$ 'ye yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,812	24

Tablo 14'de yer alan Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise 57 nci sorunun anketten çıkartılmasının ölçeğin güvenilirliğini arttıracığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede 57 nci soru anketten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S34	53,4537	100,082	,378	,804
S35	54,2222	103,346	,313	,807
S36	53,9028	101,204	,414	,803
S37	53,9907	103,721	,325	,807
S38	53,5231	102,111	,360	,805
S39	53,8750	102,538	,358	,806
S40	54,4491	105,663	,271	,809
S41	54,3148	104,152	,334	,807
S42	53,7222	101,755	,399	,804
S43	53,0926	98,336	,438	,801
S44	52,5093	99,163	,340	,807
S45	54,1111	102,722	,391	,805

Tablo 16

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri (Devamı)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S46	53,1296	98,541	,452	,801
S47	52,7500	99,621	,318	,809
S49	53,8102	102,638	,333	,807
S50	52,9676	98,273	,415	,803
S51	52,7037	99,930	,313	,809
S52	54,0324	103,259	,361	,806
S53	54,0046	101,530	,384	,804
S54	54,2731	105,446	,278	,809
S55	53,9861	100,116	,503	,800
S56	53,7963	100,991	,339	,807
S57	51,8611	102,511	,229	,813
S58	53,8148	100,803	,350	,806

Tekrarlanan analiz sonrasında, Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları ölçeğinin güvenilirlik katsayısının $\alpha = 0,812$ 'den, $\alpha = 0,813$ 'e yükseldiği gözlenmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğinin Güvenilirlik Değeri

Cronbach Alfa	Madde Sayısı
,813	23

Madde silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise herhangi bir sorunun anketten çıkartılmasının ölçeğin iç tutarlılığını arttırmayacağı gözlenmektedir. Bu çerçevede 23 maddelik ölçek yapısı korunarak, faktör analizi bu yapı üzerinden yapılmıştır.

Tablo 18

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S34	49,3379	93,472	,384	,804
S35	50,1142	96,634	,323	,807
S36	49,7854	94,637	,418	,803
S37	49,8721	97,011	,327	,807
S38	49,4110	95,601	,354	,806
S39	49,7717	95,938	,360	,805
S40	50,3288	98,699	,298	,808
S41	50,1963	97,370	,349	,806
S42	49,5982	95,287	,392	,804
S43	48,9635	92,026	,425	,802
S44	48,3927	93,074	,322	,809
S45	50,0000	95,844	,414	,804
S46	49,0183	92,477	,427	,802
S47	48,6393	93,222	,313	,809
S49	49,6941	95,323	,372	,805
S50	48,8630	92,100	,404	,803
S51	48,5936	94,765	,259	,812
S52	49,9178	96,571	,370	,805
S53	49,8813	94,637	,403	,803
S54	50,1507	98,431	,306	,808
S55	49,8721	93,965	,486	,800
S56	49,6758	94,202	,352	,806
S58	49,7032	94,283	,353	,806
S51	48,5936	94,765	,259	,812
S52	49,9178	96,571	,370	,805
S53	49,8813	94,637	,403	,803

Tablo 18

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenilirliğine Etkileri (Devamı)

	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Bütün Korelasyonu	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S51	48,5936	94,765	,259	,812
S52	49,9178	96,571	,370	,805
S53	49,8813	94,637	,403	,803
S54	50,1507	98,431	,306	,808
S55	49,8721	93,965	,486	,800
S56	49,6758	94,202	,352	,806
S58	49,7032	94,283	,353	,806

Tablo 18'deki yönlendirilmiş faktör analizi sonuçlarından ölçeğin 6 faktörden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı maddelerin birden fazla faktör üzerinde yüksek yüklemeye (loading) sahip oldukları ve tek bir faktör üzerindeki yüklem değerlerinin 0,5'in altında olduğu görülmektedir. Bu çerçevede ölçeğin faktör yapısını bozan 49 ncu madde ölçekten çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S34	,042	,529	-,032	,315	-,042	,421
S35	,156	,070	,148	-,006	,138	,697
S36	,053	,629	,033	,092	,070	,473
S37	,195	,589	-,049	-,041	-,033	,431
S38	,161	,787	,178	-,016	-,059	-,073
S39	,087	,770	,102	,004	,172	-,107
S40	-,064	,024	,060	,090	,841	,137
S41	,084	,073	,122	,002	,827	,107

Tablo 19

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları (Devam)

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S42	,680	,165	,079	-,133	,213	,172
S43	,801	,082	,060	,081	,062	,048
S44	,726	,088	-,054	,190	-,020	-,091
S45	,134	-,018	,281	,330	,553	-,046
S46	,380	,062	,006	,583	,287	-,227
S47	,165	-,130	,093	,582	-,009	,202
S49	,016	,031	,327	,179	,285	,405
S50	,330	,132	,164	,554	-,043	-,141
S51	,576	,068	-,018	,067	-,094	,183
S52	-,164	,049	,346	,581	,262	-,011
S53	-,018	,102	,628	,344	,097	-,075
S54	-,190	,043	,731	,143	,244	-,069
S55	,238	,104	,703	,129	-,028	,177
S56	,050	,031	,665	,050	,092	,213
S58	-,099	,091	,205	,582	,092	,190

Tekrarlanan analiz sonrasında elde edilen yönlendirilmiş faktör analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde ise tüm maddelerin farklı maddeler altında ve 0,5’in üzerinde bir yüklemeye sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca her faktörün altında birden fazla madde yer almaktadır.

Bu çerçevede 42, 43, 44 ve 51 nci sorular 1nci Faktör, 53, 54, 55, ve 56 ncı sorular 2 nci Faktör, 17, 22 ve 24 ncü sorular 3 ncü Faktör, 46, 47, 50, 52 ve 58 ncı sorular 4 ncü Faktör, 34, 35, 36, ve 37 nci sorular 5 nci Faktör, 38 ve 39 ncu sorular 6 ncı Faktör altında toplanmıştır. Her bir faktörde yer alan sorular ve içerikleri dikkate alınarak faktörler incelendiğinde; 1 nci Faktör “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, 2 nci Faktör, “Disiplin Kurallarını Öğretme”, 3 ncü Faktör, “Sorunların Nedenine İnerik

Ortak Çözüm Bulma”, 4 ncü Faktör, “Yoğun İletişim”, 5 nci Faktör “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, 6 ncı Faktör “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Yönlendirilmiş Faktör Analizi Sonuçları

	Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
S34	,043	-,004	,289	-,032	,618	,304
S35	,175	,216	-,042	,179	,651	-,207
S36	,060	,061	,066	,083	,671	,404
S37	,203	-,014	-,061	-,015	,659	,334
S38	,153	,150	-,005	-,079	,233	,764
S39	,078	,068	,016	,149	,178	,782
S40	-,062	,068	,095	,848	,103	-,001
S41	,086	,131	,013	,836	,100	,045
S42	,685	,091	-,122	,221	,193	,103
S43	,799	,063	,099	,062	,075	,054
S44	,718	-,071	,213	-,035	-,047	,118
S45	,126	,267	,347	,544	-,090	,046
S46	,361	-,018	,608	,267	-,167	,148
S47	,160	,109	,569	-,005	,124	-,172
S50	,314	,136	,568	-,066	-,089	,206
S51	,579	-,003	,066	-,086	,186	-,002
S52	-,178	,340	,588	,254	,029	,039
S53	-,031	,629	,357	,097	-,012	,104
S54	-,195	,714	,155	,236	-,110	,122
S55	,238	,714	,129	-,019	,149	,071
S56	,053	,687	,044	,108	,154	-,012
S58	-,108	,230	,573	,101	,273	-,046

Tablo 20’deki Faktör Analizi sonuçlarından ise ölçeği oluşturan 6 faktörün toplam varyansın % 58’ini açıkladığı, diğer bir ifade ile öğretmenlerinin sınıf disiplininde

karşılaştıkları sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları % 58 oranında ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yolları Ölçeği Varyans Analizi Sonuçları

Bileşen	Başlangıç Eigendeğerleri			Yüklemelerin Yönlendirilmiş Toplamı		
	Toplam	% Varyans	Toplamsal %	Toplam	% Varyans	Toplamsal %
1	4,547	20,667	20,667	2,490	11,319	11,319
2	2,668	12,125	32,793	2,273	10,330	21,649
3	1,923	8,741	41,534	2,158	9,809	31,458
4	1,500	6,820	48,354	2,071	9,416	40,874
5	1,145	5,205	53,559	2,069	9,405	50,278
6	1,044	4,745	58,304	1,766	8,025	58,304
7	,970	4,407	62,711			
8	,895	4,070	66,781			
9	,864	3,927	70,709			
10	,838	3,810	74,518			
11	,697	3,168	77,686			
12	,640	2,911	80,597			
13	,568	2,583	83,180			
14	,521	2,366	85,547			
15	,507	2,303	87,850			
16	,495	2,252	90,102			
17	,482	2,190	92,292			
18	,437	1,985	94,277			
19	,397	1,803	96,081			
20	,345	1,569	97,650			
21	,272	1,237	98,887			
22	,245	1,113	100,000			

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ

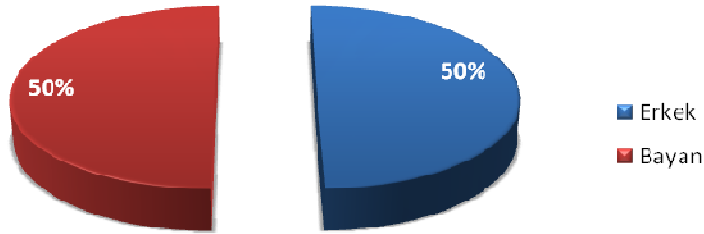
Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, okuttukları sınıf, mesleki hizmet süresi, en son bitirdikleri okul, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve sınıf yönetimi konusunda verilecek bir meslek içi eğitime katılma isteği frekans tanımlayıcı istatistiği kullanarak incelenmiş, sonuçlar tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyetleri baz alınarak incelendiklerinde % 50'sinin Erkek, % 50'sinin ise bayan olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Erkek	125	49,2	49,8	49,8
	Bayan	126	49,6	50,2	100,0
	Toplam	251	98,8	100,0	
Kayıp	Sistem	3	1,2		
Toplam		254	100,0		



Şekil 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

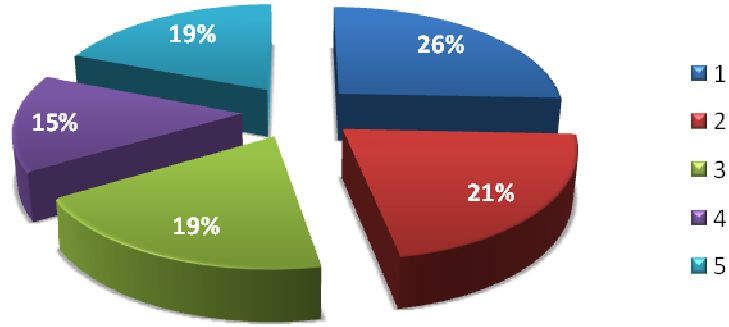
Araştırmaya katılan öğretmenler okuttukları sınıflar baz alınarak incelendiklerinde %

26'sının 1 nci sınıf, % 21'inin 2 nci sınıf, % 19'unun 3 ncü sınıf, % 15'inin 4 ncü sınıf, % 19'unun 5 nci sınıfı okuttukları anlaşılmaktadır.

Tablo 23

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	1,00	65	25,6	25,7	25,7
	2,00	54	21,3	21,3	47,0
	3,00	49	19,3	19,4	66,4
	4,00	37	14,6	14,6	81,0
	5,00	48	18,9	19,0	100,0
	Toplam	253	99,6	100,0	
Kayıp	Sistem	1	,4		
Toplam		254	100,0		



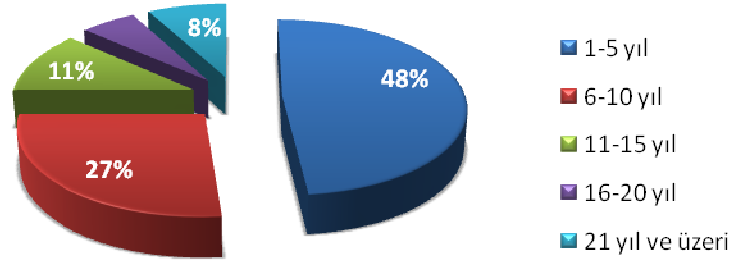
Şekil 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenler meslek süreleri baz alınarak incelendiklerinde % 48'inin 1-5 yıl, % 27'sinin 6-10 yıl, % 12'sinin 11-15 yıl, % 6'sının 16-20 yıl, % 8'inin 21 yıl ve üzeri süredir öğretmen oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 24

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	1-5 yıl	122	48,0	48,4	48,4
	6-10 yıl	67	26,4	26,6	75,0
	11-15 yıl	29	11,4	11,5	86,5
	16-20 yıl	14	5,5	5,6	92,1
	21 yıl ve üzeri	20	7,9	7,9	100,0
	Toplam	252	99,2	100,0	
Kayıp	Sistem	2	,8		
Toplam		254	100,0		



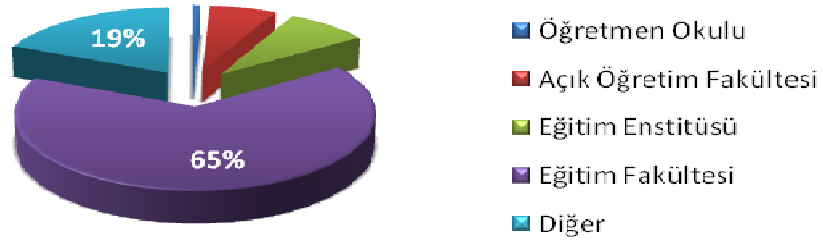
Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Sürelerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenler en son bitirdikleri okul baz alınarak incelendiklerinde % 1'inin öğretmen okulu, % 7'sinin açık öğretim fakültesi, % 8'inin eğitim enstitüsü, % 66'sının eğitim fakültesi, % 19'unun ise bunların dışındaki bir eğitim kurumunu bitirdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 25

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okula Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Öğretmen Okulu	2	,8	,8	,8
	Açık Öğretim Fakültesi	17	6,7	6,7	7,5
	Eğitim Enstitüsü	21	8,3	8,3	15,9
	Eğitim Fakültesi	165	65,0	65,5	81,3
	Diğer	47	18,5	18,7	100,0
	Toplam	252	99,2	100,0	
Kayıp	Sistem	2	,8		
Toplam		254	100,0		



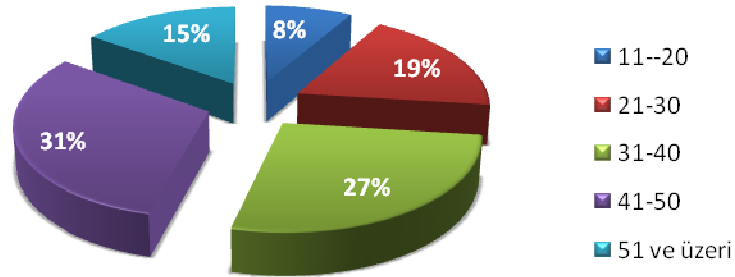
Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin En Son Bitirdikleri Okula Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıflarındaki öğrenci sayıları baz alınarak incelendiklerinde % 8'inin 10-20 arası, % 19'unun 21-30 arası, % 27'sinin 31-40 arası, % 31'inin 41-50 arası, % 15'inin 51 ve üzeri mevcudu olan sınıflarda ders yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 26

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	10-20	21	8,3	8,3	8,3
	21-30	47	18,5	18,7	27,0
	31-40	68	26,8	27,0	54,0
	41-50	78	30,7	31,0	84,9
	51 ve üzeri	38	15,0	15,1	100,0
	Toplam	252	99,2	100,0	
Kayıp	Sistem	2	,8		
Toplam		254	100,0		



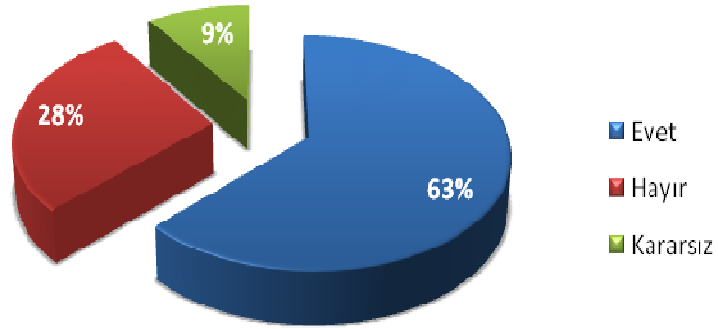
Şekil 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma istekleri baz alınarak incelendiklerinde % 63'ünün bu tür bir eğitime katılmak istedikleri,% 28'inin böyle bir eğitimi istemediği, % 10'unun ise bu konuda kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet İçi Kursa Katılma İsteklerine Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Evet	156	61,4	62,7	62,7
	Hayır	69	27,2	27,7	90,4
	Kararsız	24	9,4	9,6	100,0
	Toplam	249	98,0	100,0	
Kayıp	Sistem	5	2,0		
Toplam		254	100,0		



Şekil 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Hizmet İçi Kursu Katılma İsteklerine Göre Dağılımları

4.2. ÖĞRETMENLERİN SINIF DİSİPLİNİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre değişimi t-testi ve varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen ilişkilere ait ortalama değerler verilerek sonuçlar istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimine ait t-testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur. Tablonun

anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Öğretmenlerin Maddi Problemlerinin Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerle cinsiyet arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-testi Sonuçları

		t-testi				
		t	df	Anlamlılık	Ortalama Fark	Standart Hata
DF1	Varyansların eşitliği varsayımı	-1,023	248	,307	-,13200	,12907
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	-1,023	247,712	,307	-,13200	,12907
DF2	Varyansların eşitliği varsayımı	,145	248	,884	,01600	,11001
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	,145	244,439	,884	,01600	,11001
DF3	Varyansların eşitliği varsayımı	-1,973	249	,050	-,17760	,09000
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	-1,975	241,293	,049	-,17760	,08994
DF4	Varyansların eşitliği varsayımı	-,524	249	,601	-,06184	,11796
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	-,524	246,158	,601	-,06184	,11801

Tablo 28

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-testi Sonuçları (Devamı)

DF5	Varyansların eşitliği varsayımı	3,005	248	,003	,29600	,09849
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	3,005	246,672	,003	,29600	,09849
DF6	Varyansların eşitliği varsayımı	,908	249	,365	,09863	,10865
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	,908	248,198	,365	,09863	,10867

Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 29’da verilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu faktörlere ait ortalama puanları ve t-testi sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla katıldıkları, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 29

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
DF3	Erkek	125	2,7893	,64277	,05749
	Bayan	126	2,9669	,77632	,06916
DF5	Erkek	125	2,0800	,80673	,07216
	Bayan	125	1,7840	,74956	,06704

Öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur. Tablonun

anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Ailenin ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşleri ile hizmet süresi değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Öğretmenlerin Maddi Problemlerinin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerle hizmet süresi arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 30

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
DF1	Gruplar Arası	3,563	4	,891	,860	,488
	Grup İçi	254,706	246	1,035		
	Toplam	258,269	250			
DF2	Gruplar Arası	16,284	4	4,071	5,819	,000
	Grup İçi	172,104	246	,700		
	Toplam	188,388	250			
DF3	Gruplar Arası	7,210	4	1,803	3,658	,006
	Grup İçi	121,706	247	,493		
	Toplam	128,916	251			
DF4	Gruplar Arası	8,734	4	2,184	2,556	,039
	Grup İçi	211,015	247	,854		
	Toplam	219,749	251			
DF5	Gruplar Arası	6,392	4	1,598	2,627	,035
	Grup İçi	149,638	246	,608		
	Toplam	156,030	250			
DF6	Gruplar Arası	4,157	4	1,039	1,423	,227
	Grup İçi	180,402	247	,730		
	Toplam	184,559	251			

Öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Ailenin ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 31’de verilmiştir.

Öğretmenlerin söz konusu faktörlere ait ortalama puanları ve varyans analizi sonuçlarından hareketle, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi, kural ve öğütlerin sınıf disiplinine etkisi ve ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisine hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları, hizmet süresi arttıkça söz konusu faktörlere katılma oranının düşüş gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 31

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
DF2	1-5 yıl	122	1,9672	,84241	,07627
	6-10 yıl	66	2,1591	,80460	,09904
	11-15 yıl	29	2,4828	,79600	,14781
	16-20 yıl	14	2,3571	,90784	,24263
	21 yıl ve üzeri	20	2,8000	,90902	,20326
	Toplam	251	2,1653	,86807	,05479
DF3	1-5 yıl	122	2,7801	,69376	,06281
	6-10 yıl	67	2,8358	,75739	,09253
	11-15 yıl	29	3,2299	,50477	,09373
	16-20 yıl	14	2,9524	,63860	,17067
	21 yıl ve üzeri	20	3,2167	,83263	,18618
	Toplam	252	2,8909	,71666	,04515

Tablo 31

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi (Devamı)

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
DF4	1-5 yıl	122	3,1066	,97326	,08811
	6-10 yıl	67	3,3955	,89416	,10924
	11-15 yıl	29	3,5345	,88571	,16447
	16-20 yıl	14	3,5714	,64621	,17271
	21 yıl ve üzeri	20	3,0250	,92445	,20671
	Toplam	252	3,2520	,93568	,05894
DF5	1-5 yıl	122	1,7828	,78726	,07128
	6-10 yıl	66	2,0530	,72393	,08911
	11-15 yıl	29	1,9483	,65934	,12244
	16-20 yıl	14	2,2857	1,06904	,28571
	21 yıl ve üzeri	20	2,1500	,84449	,18883
	Toplam	251	1,9303	,79001	,04987

Öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okula bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Öğretmenlerin Maddi Problemlerinin Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerle mezun oldukları okul arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 32

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
DF1	Gruplar Arası	8,878	4	2,220	2,189	,071
	Grup İçi	249,391	246	1,014		
	Toplam	258,269	250			
DF2	Gruplar Arası	7,762	4	1,941	2,643	,034
	Grup İçi	180,626	246	,734		
	Toplam	188,388	250			
DF3	Gruplar Arası	3,011	4	,753	1,477	,210
	Grup İçi	125,905	247	,510		
	Toplam	128,916	251			
DF4	Gruplar Arası	1,117	4	,279	,316	,867
	Grup İçi	218,632	247	,885		
	Toplam	219,749	251			
DF5	Gruplar Arası	4,279	4	1,070	1,734	,143
	Grup İçi	151,751	246	,617		
	Toplam	156,030	250			
DF6	Gruplar Arası	2,624	4	,656	,890	,470
	Grup İçi	181,935	247	,737		
	Toplam	184,559	251			

Öğretmenlerin mezun oldukları okula bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 33’de verilmiştir.

Öğretmenlerin söz konusu faktöre ait ortalama puanları ve varyans analizi sonuçlarından hareketle, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisine eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin açık öğretim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 33

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
DF2	Öğretmen Okulu	2	2,2500	,35355	,25000
	Açık Öğretim Fakültesi	17	2,5294	,78004	,18919
	Eğitim Enstitüsü	20	2,5750	,92160	,20608
	Eğitim Fakültesi	165	2,0576	,86674	,06748
	Diğer	47	2,2340	,82654	,12056
	Toplam	251	2,1653	,86807	,05479

Öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin ders verdikleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 34’de sunulmuştur. Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Öğretmenlerin Maddi Problemlerinin Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerle sınıf mevcutları arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 34

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
DF1	Gruplar Arası	7,602	4	1,900	1,865	,117
	Grup İçi	250,667	246	1,019		
	Toplam	258,269	250			
DF2	Gruplar Arası	12,341	4	3,085	4,311	,002
	Grup İçi	176,048	246	,716		
	Toplam	188,388	250			
DF3	Gruplar Arası	6,083	4	1,521	3,058	,017
	Grup İçi	122,833	247	,497		
	Toplam	128,916	251			
DF4	Gruplar Arası	4,855	4	1,214	1,395	,236
	Grup İçi	214,894	247	,870		
	Toplam	219,749	251			
DF5	Gruplar Arası	3,177	4	,794	1,278	,279
	Grup İçi	152,853	246	,621		
	Toplam	156,030	250			
DF6	Gruplar Arası	6,167	4	1,542	2,135	,077
	Grup İçi	178,391	247	,722		
	Toplam	184,559	251			

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin Sınıf Disiplinine İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
DF2	10-20	21	2,1429	,95056	,20743
	21-30	47	2,4681	,89930	,13118
	31-40	68	1,9044	,61848	,07500
	41-50	77	2,3182	,94559	,10776
	51 ve üzeri	38	1,9605	,85726	,13907
	Toplam	251	2,1653	,86807	,05479
DF3	10-20	21	2,5159	,77083	,16821
	21-30	47	2,8652	,79752	,11633
	31-40	68	2,7941	,60410	,07326
	41-50	78	3,0641	,68809	,07791
	51 ve üzeri	38	2,9474	,74948	,12158
	Toplam	252	2,8909	,71666	,04515
DF6	10-20	21	2,3810	,99881	,21796
	21-30	47	2,8936	,85932	,12535
	31-40	68	2,9926	,77021	,09340
	41-50	78	2,8846	,88612	,10033
	51 ve üzeri	38	2,9211	,80979	,13137
	Toplam	252	2,8790	,85749	,05402

Öğretmenlerin söz konusu faktöre ait ortalama puanları ve varyans analizi sonuçlarından hareketle, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi ve öğretmenlerin tavizsiz tutumlarının sınıf disiplinine etkisine ilişkin görüşlere öğretmenlerin katılım oranının yaşlarına bağlı olarak azaldığı sonucuna varılmıştır.

4.3. ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN PROBLEMLERİ VE BUNLARLA BAŞ ETME YOLLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim süresi, bitirilen okul ve sınıftaki öğrenci sayısına göre değişimi t-testi ve varyans analizi yardımıyla incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen ilişkilere ait ortalama değerler verilerek sonuçlar istatistiksel olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimine ait t-testi sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Yoğun İletişim”e ilişkin görüşlerle cinsiyetleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-Testi Sonuçları

		t - testi				
		t	df	Anlamlılık	Ortalama Fark	Standart Hata
UF1	Varyansların eşitliği varsayımı	,971	249	,332	,10528	,10841
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	,971	248,234	,332	,10528	,10838
UF2	Varyansların eşitliği varsayımı	3,536	248	,000	,29000	,08201
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	3,536	238,830	,000	,29000	,08201
UF3	Varyansların eşitliği varsayımı	2,470	249	,014	,22546	,09128
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	2,469	247,339	,014	,22546	,09131
UF4	Varyansların eşitliği varsayımı	1,794	248	,074	,12933	,07208
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	1,794	243,375	,074	,12933	,07208

Tablo 36

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimine Ait t-Testi Sonuçları (Devamı)

		t - testi				
		t	df	Anlamlılık	Ortalama Fark	Standart Hata
UF5	Varyansların eşitliği varsayımı	4,388	249	,000	,39020	,08891
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	4,384	235,102	,000	,39020	,08900
UF6	Varyansların eşitliği varsayımı	5,491	249	,000	,53946	,09825
	Varyansların eşitsizliği varsayımı	5,489	247,360	,000	,53946	,09828

Öğretmenlerin söz konusu faktöre ait ortalama puanları ve t-testi sonuçlarından hareketle, bayan öğretmenlerin “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” erkek öğretmenlerden daha fazla maruz kaldıkları ve buna bağlı olarak “Disiplin Kurallarını Öğretme” ve “Sorunların Nedenine İnerak Ortak Çözüm Bulma” yaklaşımlarını erkelere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 37

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Bağlı Olarak Değişimi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
UF2	Erkek	125	2,0967	,70904	,06342
	Bayan	125	1,8067	,58137	,05200
UF3	Erkek	125	2,7084	,74943	,06703
	Bayan	126	2,4829	,69591	,06200
UF5	Erkek	125	2,2480	,78320	,07005
	Bayan	126	1,8578	,61618	,05489
UF6	Erkek	125	2,4720	,80649	,07213
	Bayan	126	1,9325	,74927	,06675

Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerak Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşleri ile hizmet süresi değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Yoğun İletişim”e ilişkin görüşlerle cinsiyetleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerak Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 39’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
UF1	Gruplar Arası	21,076	4	5,269	7,850	,000
	Grup İçi	165,799	247	,671		
	Toplam	186,876	251			
UF2	Gruplar Arası	4,789	4	1,197	2,812	,026
	Grup İçi	104,720	246	,426		
	Toplam	109,509	250			
UF3	Gruplar Arası	4,019	4	1,005	1,914	,109
	Grup İçi	129,661	247	,525		
	Toplam	133,680	251			
UF4	Gruplar Arası	1,514	4	,378	1,160	,329
	Grup İçi	80,240	246	,326		
	Toplam	81,754	250			
UF5	Gruplar Arası	6,562	4	1,641	3,211	,014
	Grup İçi	126,199	247	,511		
	Toplam	132,761	251			
UF6	Gruplar Arası	20,536	4	5,134	8,355	,000
	Grup İçi	151,776	247	,614		
	Toplam	172,313	251			

Öğretmenlerin söz konusu faktöre ait ortalama puanları ve varyans analizi sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin yıllar ilerledikçe “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” daha az maruz kaldıkları ve buna bağlı olarak “Disiplin Kurallarını Öğretme” ve “Sorunların Nedenine İnerak Ortak Çözüm Bulma” uygulamalarına daha az başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 39

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
UF1	1-5 yıl	122	2,6653	,81114	,07344
	6-10 yıl	67	2,9366	,87076	,10638
	11-15 yıl	29	2,9971	,87216	,16196
	16-20 yıl	14	3,5536	,64434	,17221
	21 yıl ve üzeri	20	3,5333	,70524	,15770
	Toplam	252	2,8938	,86286	,05435
UF2	1-5 yıl	121	1,8437	,57328	,05212
	6-10 yıl	67	2,0012	,75203	,09188
	11-15 yıl	29	2,1466	,64613	,11998
	16-20 yıl	14	2,3333	,66586	,17796
	21 yıl ve üzeri	20	1,8917	,74344	,16624
	Toplam	251	1,9519	,66184	,04178
UF5	1-5 yıl	122	1,9208	,62442	,05653
	6-10 yıl	67	2,0858	,78160	,09549
	11-15 yıl	29	2,2414	,68623	,12743
	16-20 yıl	14	2,2857	,67123	,17939
	21 yıl ve üzeri	20	2,4125	1,01720	,22745
	Toplam	252	2,0608	,72728	,04581
UF6	1-5 yıl	122	1,9344	,72997	,06609
	6-10 yıl	67	2,3731	,83640	,10218
	11-15 yıl	29	2,5862	,69525	,12910
	16-20 yıl	14	2,2857	,61125	,16336
	21 yıl ve üzeri	20	2,7250	1,09394	,24461
	Toplam	252	2,2083	,82856	,05219

Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okullara bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin Kurallarını Öğretme” konularına ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul değişkeni arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerle mezun oldukları okul arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 40

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
UF1	Gruplar Arası	11,182	4	2,795	3,930	,004
	Grup İçi	175,694	247	,711		
	Toplam	186,876	251			
UF2	Gruplar Arası	5,228	4	1,307	3,083	,017
	Grup İçi	104,280	246	,424		
	Toplam	109,509	250			
UF3	Gruplar Arası	,504	4	,126	,234	,919
	Grup İçi	133,176	247	,539		
	Toplam	133,680	251			
UF4	Gruplar Arası	,691	4	,173	,524	,718
	Grup İçi	81,063	246	,330		
	Toplam	81,754	250			
UF5	Gruplar Arası	3,521	4	,880	1,682	,155
	Grup İçi	129,241	247	,523		
	Toplam	132,761	251			
UF6	Gruplar Arası	2,746	4	,686	1,000	,408
	Grup İçi	169,567	247	,687		
	Toplam	172,313	251			

Öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenen öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Disiplin Kurallarını Öğretme”ye ilişkin görüşlerine ait ortalamalar Tablo 41’de verilmiştir.

Öğretmenlerin söz konusu faktöre ait ortalama puanları ve varyans analizi sonuçlarından hareketle, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Disiplin Kurallarını Öğretme” uygulamalarına diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha az başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Tablo 41

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okula Bağlı Olarak Değişimi

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
UF1	Öğretmen Okulu	2	2,6250	2,29810	1,62500
	Açık Öğretim Fakültesi	17	3,1765	1,00687	,24420
	Eğitim Enstitüsü	21	3,4603	,59955	,13083
	Eğitim Fakültesi	165	2,7697	,80631	,06277
	Diğer	47	2,9858	,93692	,13666
	Toplam	252	2,8938	,86286	,05435
UF2	Öğretmen Okulu	1	3,7500	.	.
	Açık Öğretim Fakültesi	17	1,7647	,56920	,13805
	Eğitim Enstitüsü	21	2,2024	,71617	,15628
	Eğitim Fakültesi	165	1,9298	,66303	,05162
	Diğer	47	1,9468	,60329	,08800
	Toplam	251	1,9519	,66184	,04178

Öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcutlarına bağlı olarak değişimine ait varyans analizi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

Öğretmenlerin Sınıf Disiplininde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla Baş Etme Yollarına Yollarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcutlarına Bağlı Olarak Değişimine Ait Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
UF1	Gruplar Arası	2,507	4	,627	,840	,501
	Grup İçi	184,368	247	,746		
	Toplam	186,876	251			
UF2	Gruplar Arası	2,045	4	,511	1,171	,324
	Grup İçi	107,463	246	,437		
	Toplam	109,509	250			
UF3	Gruplar Arası	3,742	4	,935	1,778	,134
	Grup İçi	129,938	247	,526		
	Toplam	133,680	251			
UF4	Gruplar Arası	1,914	4	,478	1,474	,211
	Grup İçi	79,840	246	,325		
	Toplam	81,754	250			
UF5	Gruplar Arası	1,071	4	,268	,502	,734
	Grup İçi	131,690	247	,533		
	Toplam	132,761	251			
UF6	Gruplar Arası	,985	4	,246	,355	,840
	Grup İçi	171,328	247	,694		
	Toplam	172,313	251			

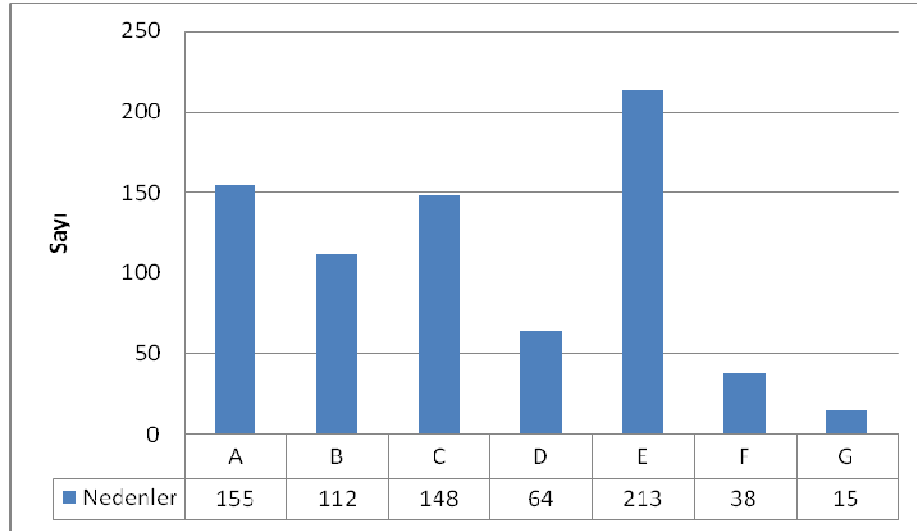
Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden; öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerle sınıf mevcutları arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin

Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerak Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerinin sınıf mevcutlarından bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

4.4. ÖĞRETMENLERİN SINIF DİSİPLİNİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN KAYNAKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE SÖZ KONUSU SORUNLARA YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplininde karşılaştıkları sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri ile söz konusu sorunlara yaklaşımlarına ilişkin bulgular tanımlayıcı istatistikler yardımıyla incelenmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Disiplin Sorunun Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin disiplin sorunun nedenlerine ilişkin görüşleri Şekil 7 ve altında yer alan tabloda özetlenmiştir. Buna göre “Öğretmenlerin Davranışlarının Tutarsız Olması (E)” temel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunu sırasıyla “Öğretmenlerin Derse hazırlıksız Gelmesi (A)”, “Öğretmenlerin Öğrencilerine Karşı Tutumu (C)”, “Öğretmenlerin Dersi Öğrencinin Seviyesine İnerak Anlatmaması (B)”, “Öğretmenlerin Şahsi Problemlerini Sınıfa Taşması (D)”, “Öğretmenlerin Sınıfta Geleneksel Yöntemler Kullanması (F)” ve “Diğer Yöntemler (G)” izlemektedir.

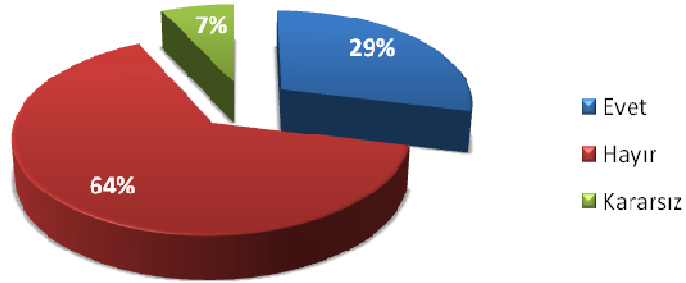
Öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkilerine ilişkin görüşleri

Tablo 43’de özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 29’u cinsiyetin disipline etkisinin olduğunu, % 63’ü etkisinin olmadığını düşünürken, % 7’lik bir kesim konu hakkında kararsız kalmıştır.

Tablo 43

Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Evet	118	28,2	28,8	28,8
	Hayır	263	62,8	64,1	92,9
	Kararsız	29	6,9	7,1	100,0
	Toplam	410	97,9	100,0	
Kayıp	Sistem	9	2,1		
Toplam		419	100,0		



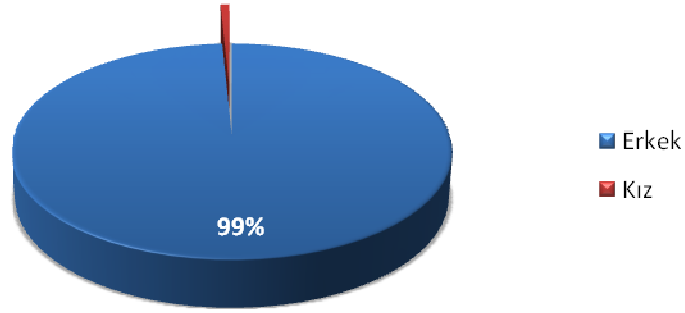
Şekil 8. Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri Tablo 44’de özetlenmiştir. Buna öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin % 99’u erkeklerin, % 1’i ise kızların disiplin sorununa yol atçalarına inanmaktadır.

Tablo 44

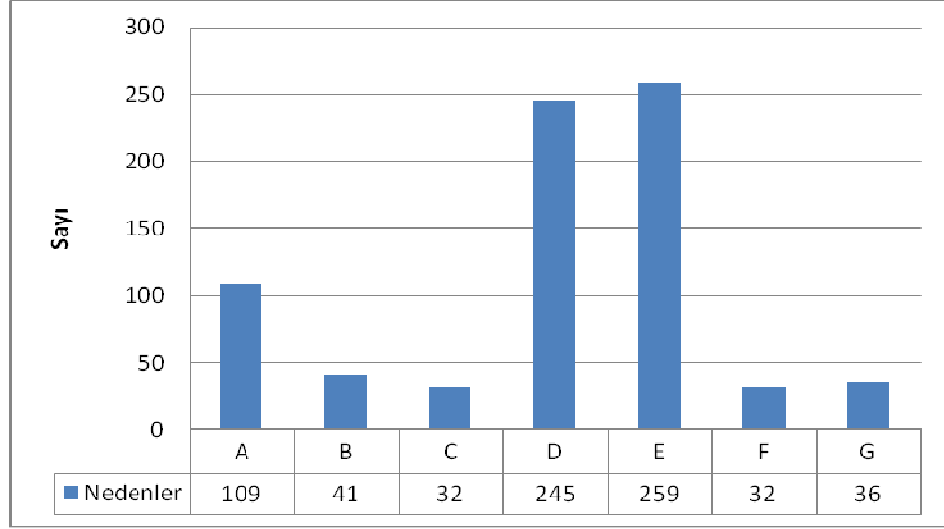
Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Erkek	127	30,3	99,2	99,2
	Kız	1	,2	,8	100,0
	Toplam	128	30,5	100,0	
Kayıp	Sistem	291	69,5		
Toplam			100,0		



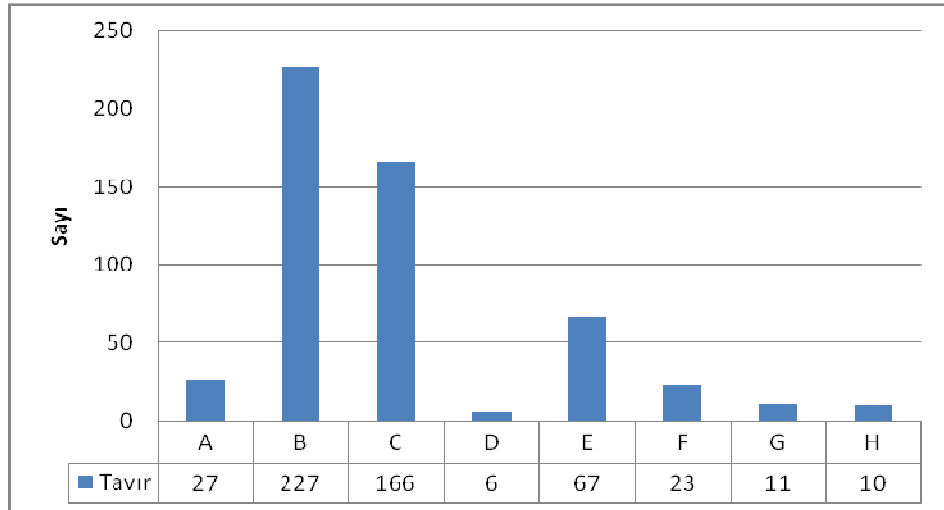
Şekil 9. Öğretmenlerin Öğrencilerin Cinsiyetinin Sınıf Disiplinine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sınıf disiplini bozan davranışların nedenlerine etkilerine ilişkin görüşleri Şekil 10 ve altında yer alan tabloda özetlenmiştir. Buna göre “Öğrenci (E)” temel neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciyi sırasıyla “Aile (D)” ve “Öğretmen (A)” izlemektedir. “Sınıf (B)”, “Okul (C)”, “Eğitim Programı (F)” ve “Öğretim Yöntemleri (G)” ise sınıf disiplinini sınırlı ölçüde etkileyen faktörlerdir.



Şekil 10. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Davranışların Nedenlerine Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin ceza verdikleri öğrenciye aynı hatayı tekrar yaptığında izleyecekleri tavra ilişkin görüşleri Şekil 11 ve altında yer alan tabloda özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Öğrenci (B)” ve “Ailesi (C)” ile görüşecekleri anlaşılmaktadır. Bu iki tavrı “Sorumluluk Verme” uygulaması izlemektedir. “Sınıf İçinde Azarlama (A)”, Daha Ağır Ceza Verme (F)”, “Fiziksel Ceza Uygulama (G)”, “İdareye Gönderme (D)” ise öğretmenler tarafından nadiren tercih edilen uygulamalardır.



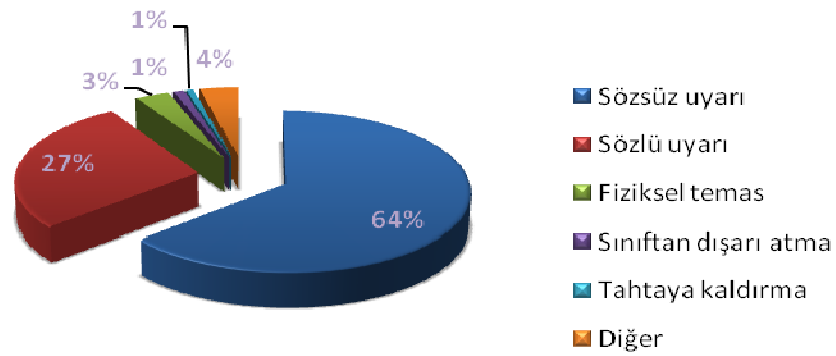
Şekil 11. Öğretmenlerin Ceza Verdikleri Öğrencilere Karşı Tavrıları

Öğretmenlerin sınıfta disiplini mimikle bozan öğrencilere ilk yaklaşımları Tablo 45’de özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 64’ü sözsüz uyarı, % 28’i sözlü uyarı, % 3’ü fiziksel temas, % 1’i sınıftan dışarı atma, % 1’i tahtaya kaldırma uygulamalarını tercih ederken, % 4’lük bir bölüm sayılanlar dışında bir uygulama kullanmaktadır.

Tablo 45

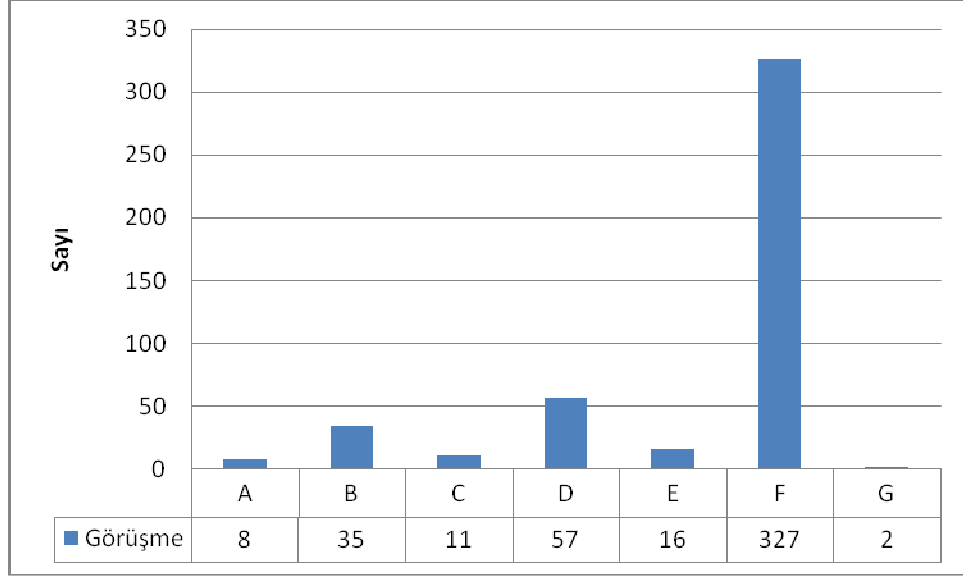
Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilere İlk Yaklaşımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamsal Yüzde
Geçerli	Sözsüz uyarı	252	60,1	63,6	63,6
	Sözlü uyarı	109	26,0	27,5	91,2
	Fiziksel temas	13	3,1	3,3	94,4
	Sınıftan dışarı atma	4	1,0	1,0	95,5
	Tahtaya kaldırma	3	,7	,8	96,2
	Diğer	15	3,6	3,8	100,0
	Toplam	396	94,5	100,0	
Kayıp	Sistem	23	5,5		
Toplam			100,0		



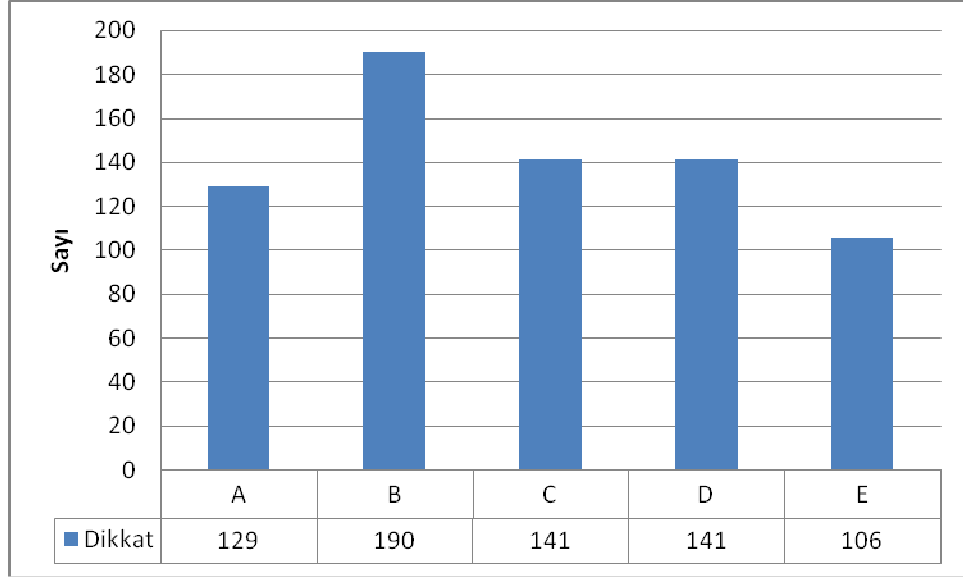
Şekil 12. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilere İlk Yaklaşımları

Öğretmenlerin sınıf disiplini bozan öğrencilerin davranışlarını düzeltmek için kiminle görüştükleri Şekil 14 ve altında yer alan tabloda özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Öğrenci (F)” ile görüşeceklerini ifade etmektedirler. Öğrenci ile görüşmeyi sınırlı olarak kullanılmakla birlikte, “Veliler” ve “Rehber Öğretmen” takip etmektedir. “Okul İdaresi (A)”, “Diğer Öğretmenler (C)” ve “Arkadaşlar (E)” nadiren başvurulan seçeneklerdir.



Şekil 13. Öğretmenlerin Sınıf Disiplini Bozan Öğrencilerin Davranışlarını Düzeltmek İçin Kiminle Görüştükleri

Öğretmenlerin ceza verirken dikkat ettikleri hususlar Şekil 15 ve altında yer alan tabloda özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öncelikle davranışın “Sürekliliğine (B)” dikkat etmekte bunun yanında “Davranışın Şiddeti (A)”, “Sıklığı (C)” ve “Oluştugu Şartlara (D)” ikincil fakat eşit derecede dikkat etmekte, “Öğrencinin Gelişim Özellikleri (E)” en az dikkat edilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 14. Öğretmenlerin Ceza Verirken Nelere Dikkat Ettikleri

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri, sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve bunlarla baş etme yollarına ilişkin değerlendirmeler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Aile ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisine erkek öğretmenlerin bayanlara oranla daha fazla katıldıkları, ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda ise tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Kural ve Öğütlerin Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Ailenin ve Sınıf Mevcudunun Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi, kural ve öğütlerin sınıf disiplinine etkisi ve ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisine hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları, hizmet süresi arttıkça söz konusu faktörlere katılma oranının düşüş gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları okula bağlı olarak “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisine eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin açık öğretim fakültesi ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır.

Ders verdikleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak “Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”, “Öğretmenlerin Disiplin Anlayışlarının Sınıf Disiplinine Etkisi” ve “Öğretmenlerin Tavizsiz Tutumlarının Sınıf Disiplinine Etkisi”ne ilişkin görüşlerindeki değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplinine etkisi, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplinine etkisi ve öğretmenlerin tavizsiz tutumlarının sınıf disiplinine etkisine ilişkin görüşlere öğretmenlerin katılım oranının yaşlarına bağlı olarak azaldığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Yoğun İletişim”e ilişkin görüşlerle cinsiyetleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değişimlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bayan öğretmenlerin “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” erkek öğretmenlerden daha fazla maruz kaldıkları ve buna bağlı olarak “Disiplin Kurallarını Öğretme” ve “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma” yaklaşımlarını erkelere oranla daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına”

ilişkin görüşleri ile hizmet süresi değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Yoğun İletişim”e ilişkin görüşlerle cinsiyetleri arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yıllar ilerledikçe “Sınıf İçi Sorun Kaynakları” ve “Sınıf Dışı Sorun Kaynaklarına” daha az maruz kaldıkları ve buna bağlı olarak “Disiplin Kurallarını Öğretme” ve “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma” uygulamalarına daha az başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin Kurallarını Öğretme” konularına ilişkin görüşleri ile mezun oldukları okul değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerle mezun oldukları okul arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı” ve “Disiplin Kurallarını Öğretme” uygulamalarına diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha az başvurdukları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerle sınıf mevcutları arasındaki ilişkinin ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “Uyarı ve Ceza Kullanımı”, “Disiplin Kurallarını Öğretme”, “Sorunların Nedenine İnerek Ortak Çözüm Bulma”, “Yoğun İletişim”, “Sınıf İçi Sorun Kaynakları”, “Sınıf Dışı Sorun Kaynakları”na ilişkin görüşlerinin sınıf mevcutlarından bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin disiplin sorunun nedenlerine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Buna göre; “Öğretmenlerin Davranışlarının Tutarsız Olması” temel sorun olarak karşımıza

çıkmaktadır. Bu sorunu sırasıyla “Öğretmenlerin Derse hazırlıksız Gelmesi”, “Öğretmenlerin Öğrencilerine Karşı Tutumu”, “Öğretmenlerin Dersi Öğrencinin Seviyesine İnerik Anlatmaması”, “Öğretmenlerin Şahsi Problemlerini Sınıfa Taşması”, “Öğretmenlerin Sınıfta Geleneksel Yöntemler Kullanması” ve “Diğer Yöntemler” izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkilerine ilişkin görüşlerine incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 29’u cinsiyetin disipline etkisinin olduğunu, % 63’ü etkisinin olmadığını düşünürken, % 7’lik bir kesim konu hakkında kararsız kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetinin sınıf disiplinine etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine göre, % 99’u erkek öğrencilerin, % 1’i ise kız öğrencilerin disiplin sorununa yol atçılarına inanılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf disiplini bozan davranışların nedenlerine etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Öğrenci” temel neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciyi sırasıyla “Aile” ve “Öğretmen” izlemektedir. “Sınıf”, “Okul”, “Eğitim Programı” ve “Öğretim Yöntemleri” ise sınıf disiplinini sınırlı ölçüde etkileyen faktörlerdir.

Öğretmenlerin ceza verdikleri öğrenciye aynı hatayı tekrar yaptığında izleyecekleri tavra ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün “Öğrenci” ve “Ailesi” ile görüşecekleri anlaşılmaktadır. Bu iki tavrı “Sorumluluk Verme” uygulaması izlemektedir. “Sınıf İçinde Azarlama”, “Daha Ağır Ceza Verme”, “Fiziksel Ceza Uygulama”, “İdareye Gönderme” ise öğretmenler tarafından nadiren tercih edilen uygulamalardır.

Öğretmenlerin sınıfta disiplini mimikle bozan öğrencilere ilk yaklaşımları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin % 64’ü sözsüz uyarı, % 28’i sözlü uyarı, % 3’ü fiziksel temas, % 1’i sınıftan dışarı atma, % 1’i tahtaya kaldırma uygulamalarını tercih ederken, % 4’lük bir bölüm sayılanlar dışında bir uygulama kullanmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf disiplini bozan öğrencilerin davranışlarını düzeltmek için kiminle görüştikleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün

“Öğrenci” ile görüşeceklerini ifade etmektedirler. Öğrenci ile görüşmeyi sınırlı olarak kullanılmakla birlikte, “Veliler” ve “Rehber Öğretmen” takip etmektedir. “Okul İdaresi”, “Diğer Öğretmenler” ve “Arkadaşlar” nadiren başvurulan seçeneklerdir.

Öğretmenlerin ceza verirken dikkat ettikleri hususlar incelendiğinde öncelikle davranışın “Sürekliliğine” dikkat edilmekte, bunun yanında “Davranışın Şiddeti”, “Sıklığı ” ve “Oluştugu Şartlara” ikincil fakat eşit derecede dikkat edilmektedir. “Öğrencinin Gelişim Özellikleri” en az dikkat edilen konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

1. Okullar, dersler ve diğer etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verecek duruma getirilmelidir.
2. Öğretmen, disiplin sorunlarına karşı öğrenciyle olan ilişkisinde, baskı kurmadan ve taviz vermeden öğrenciyle sağlıklı bir ilişki kurmalı ve onun gelişimi için gerekli desteği sunduğu demokratik bir yaklaşımı benimsemelidir.
3. Ders programları öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde değiştirilmeli; öğrenciye çalışma alışkanlığı ve sevgisi kazandırılmalıdır.
4. İlgili kurum ve üniversitelerle işbirliği yaparak, okulunda velilere yönelik eğitim seminerleri düzenlemeli, aileler disiplin ve çocuk psikolojisi konularında bilinçlendirilmelidir.
5. Öğretmenlerin sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirmeye ve daha etkili kullanabilmelerine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenerek katılımları sağlanmalı, güzel konuşma, diksiyon, jest ve mimikler, beden duruşu, duygularını öğrencileri aşılamadan, azarlamadan açıklama ve bağırmadan konuşma, empati kurma gibi vb. konularda uygulamalı eğitim yapılmalıdır.

6. Okullardaki rehberlik uzmanları artırılmalı ve etkin çalışmalarını sağlanmalıdır. Rehberlik servisinde görev alan kişiler öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik destek programları koordine etmelidir.
7. Öğrencilerin kararlara katılımını göstermelik olmaktan çıkarılıp, başta onur kurulları olmak üzere çeşitli öğrenci kurulları kurulmalı ve etkin çalıştırılmalıdır. Bu kurulların diğer okullardaki kurullarla iletişim kurması sağlanmalıdır.
8. Öğrenciler birçok olumlu davranışı öğretmenini örnek alarak kazanabilirler. Bu nedenle öğretmen, örnek tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olmalıdır.
9. Öğretmen hatalı davranışları azaltmada, mümkün olduğunca hatalı davranışları görmezlikten gelmeli, ancak görmezden gelinen hatalı davranış yerine, öğrencinin olumlu davranışını da mutlaka takdir ve teşvik etmelidir.
10. Her okul disiplin sorunlarını saptayarak öğrenci ve veli katılımıyla kendi disiplin politikasını oluşturmalı; bu politikayı yazılı olarak tüm öğrenci ve velilere vermeli; politikanın izlenmesinde tarafların etkin desteğini almalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyüz, Yahya, (1997). *Türk Eğitim Tarihi(Başlangıçtan 1997'ye)*, İ.K.Ü. Yayınları, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2002). *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik*.
- Ataman, A. (2000), "Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Atıcı, M. (2002). *Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. C.29, s.9-26.
- Atwater, L. E. ; Lau, A. N. (1997). *Effects of Rewards and Punishment on Leader Charisma, Leader Effectiveness and Follower Reactions*. Academic Search Elite. <http://www.globalnet.com>. 30. 04. 2003.
- Atıcı, M. (2003), "İstenmeyen davranışlarla başa çıkmada Glasser' in Problem Çözme Yaklaşımı' nın uygulanması", *Eğitim ve Bilim*, c.28.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklâm San. Tic. Ltd. Şti.

- Aydın, B. (2001). *İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytekin, H. (2000), "Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Bacanlı, H. (2002), "Ana -baba ile ilişkiler", E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başar, H. (1997), *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)*, Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Başaran, İ. E. (1983), *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bluestein, J. (1998), *21st. Century Discipline-Teaching Students Responsibility and Self-Management, (2. Edition)*, CA: A Division of Frank Schaffer Publications, Inc.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.
- Brown, W. E. ; Payne, T. (1992), "Teachers' views of discipline changes from 1981 to 1991", *Education*, c.112, S.4.

- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Burden, P. E. (1995), *Classroom Management and Discipline*, Methods to facilitate Cooperation and Instruction, USA: Longman Publishers.
- Cangemi, J. P. ; Khan, K. H. (2001), "Inappropriate classroom management", *Education*, c.100, S.3.
- Cangelosi, J. S. (1997). *Classroom Management Strategies*. USA:Longman.
- Canter and Jones Models, (2004), <http://www.humboldt.edu>
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Charlton T. ; Kenneth D. (1997). *Managing Misbehavior in Schools*. Routledge New York.
- Charlton, T. ; George, J. (1997). *The Development Of Behavior Problems*. Tony Charlton, Kenneth David (Edt.). *Managing Misbehavior İn* (pp. 17-76). New York: Roudlledge.
- Charles, C. M. (1996), *Building Classroom Management*, New York: Longman Publishes.
- Cotton, K. (2002). *School Wide and Classroom Discipline*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html>, 06. 09. 2002 Cumhuriyet Gazetesi. 21. 07. 2005
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çetin, Yılmaz, (2002). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Davie, R. (1997). *Assesing and Understanding Children's*. Tony Charton, Kenneth David (Edt.). *Managing Misbehavior* (pp. 53-76). New York: Roudlledge.
- Dawis, Keith. (1982). *İşletmede İnsan Davranışı*. (Çev. Kemal Tosun vd.). İstanbul Üniversitesi Yayın No: 3028 İstanbul.
- Daniels, I. V. (2003), "How to manage distruptive behavior in inclusive classrooms", *The Council for Exceptional Children*, www.teachervision.com.
- Demiroğlu, A. (2001), "*İlköğretim okulları birinci kademedede sınıf düzeninin sağlanmasında öğretmen özelliklerinin etkisi*", Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ; Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dobson, J. (1995), "The Dobson Love and Punishment Model", C. H. Wolfrang (Ed.), *Solving Discipline Problems Methods and Models for Today's Teacher (3. Edition)*, USA: Allyn and Bacon.
- Docking, Jim (1996), *Managing Behavior in The Primary School*. London: David Fulton Publishers.

- Dreikurs, Rudolf, Grundwald, Benice B., Pepper, Floy. C., (2003).*Lehrer und Schüler Lösen Disziplinprobleme*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel, Berlin.
- Dilekmen, M. (2001). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları*. Çağdaş Eğitim.
- Edwards, C. H. (1993), *Classroom Discipline and Management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey: Printice Hall.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. ;Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fidan, N. ; Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Matbacılık.
- Geçtan, E. (2000). *Psikodinamik, Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Giancola, S. P. ; Banicky, L. (1998). *Discipline*. <http://www.udel.edu/chep/edbriefts3.html>, 4/28/2004.
- Glasser, W. (1998). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gaustad, J. (1992), "School discipline", ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR, ss. 5, ED350727.
- Gözütok, D. (1993), *Öğretmenlerin Dayağa Karşı Tutumları ve Okullarda Dayak Uygulamaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Gordon, Thomas, *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Çev: Emel Aksay, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Joan, G. (1992), "School discipline", ERIC Clearinghouse on Educational Management Eguene OR, ED350 72 7.
- Hançerlioğlu, O. (1979). *Felsefe Sözlüğü*. Remzi Kitabevi. İstanbul
- Humpers, T. (1998). *Disiplin Nedir? Ne Değildir?* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hyman, A. I. (1997), *School Discipline and School Violence* Boston : Allyn and Bacon A Viacom Company.
- Ilgar, M. Z (2002). *Rehberliğin Başlıca Türleri*. Gürhan Can (Edt.). Psikolojik Danışma ve Rehberlik İçinde (26-41). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Jones, V. F. , Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management, Creating Communities of Support and Solving Problems (5. Edition)*, Usa: Allyn & Bacon Company.
- Kauffman, J. M.; Mostert, M. P. ; Trent, S. C. ; Hallahan, D. P. (1998), *Managing Classroom Behaviour (2. Edition)*, USA: Allyn and Bacon Company.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kılbaş, Ş. (2003), *Sınıf Yönetimi*, Adana: Nobel Kitapevi.
- Koç, G. (2002). *Davranışçı Yaklaşım*. Ayten Ulusoy (Edt.). Gelişim ve Öğrenme İçinde (s. 131-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.

Köktaş, Ş. K. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Korkmaz, İ. (2002), "İstenmeyen Davranışların Önlenmesi", Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). *Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler*.

Külahoğlu, Ş. (2001). *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Lewis, R. (2001), "Classroom discipline and student responsibility. the students view", *Teaching and Teacher Education*, c.17.

Lewis, R. (1999), "Teachers coping with the stress of classroom discipline", *Social Psychology of Education*, c.3.

Manning, M.A.; Bear, G. G. (2002), "Are childrens' concerns about punishment related to their aggression", *Journal of School Psychology*, c.40, S.6.

Martin, G. ; Pear, J. (1992), *Behaviour Modification What It Is And How To Do It?*, USA: Prentice Hall International Editions.

Nelsen, J. ; Lott, L.; Glenn, H. S. (2000), *Positive Discipline In The Classroom*, (3. Edition), USA: Prime Publishing.

Nelson, D, (2002). *Sınıfta Pozitif Disiplin*, Çev. Miyase Koyuncu, İstanbul:Hayat Yayınları,

Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Öztürk, H. (1983). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Utku Yayınevi.
- Özyürek, M. (1999). *Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öğülmüş, Selahiddin, (2004). *Ben Sorun Çözebilirim*, Babil Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (1997), *Öğrenme ve Öğretme, (Yaratıcılığı Geliştirme, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenme Biçemleri)*, Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Özdiñç, B. ; Spocki B., (2000), "Çocuk bakımı ve eğitimi", www.canımannem.com.
- Öztürk, B.; Koç, G. (2001), "Öğretmen beklentileri ve öğrenci üzerindeki etkileri", *Eğitim Yönetimi*, 7 (27).
- Özyürek, M. (1996), *Sınıfta Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özdem, Erol, (2003).*İlköğretim I.Kademesindeki Öğretmenlerin Sınıf Disipline İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları*, Fırat Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Pala, (2005). *Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri*, Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:13, Bişkek. www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf
- Pang, S. N. (1992). School Climate: A Discipline View. Speeches, Conference Papers. ED 354589.

- Pişkin, M. (1999). Özsayıyı Geliştirme Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Edt.). İlköğretimde Rehberlik İçinde (s. 95-125). Ankara:. Nobel Yayın Dağıtım.
- Porter, L. (2000). Behavior in Schools Theory and Practice For Teachers. Philadelphia: Open University Press.
- Sarıtaş, M. (2000), "Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama", L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*", Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sayın, N. (2001), " Sınıf Öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri", *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selçuk, Z. (1999). Bireyi Tanıma Teknikleri. Yıldız Kuzgun (Edt.). İlköğretimde Rehberlik İçinde (s. 51-95). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevim, S. A. (2004). *Rehberlik Dersi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Disiplin Anlayışlarının Karşılaştırılması*. Eğitim Bilimleri ve Uygulama. 3 (5), 21-33.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara :Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel, (1996). *Eğitim Felsefesi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- Tertemiz, N. (2000), "Sınıf yönetimi ve disiplin", L.Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Terzi, Ç. (2001), "Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1981). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi.
- Tomal, D. R. (1999), *Discipline by Negotiation, Methods for Managing Student Behavior* Lancaster : Technomic Publishing Co. Inc.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. Beyaz Yayınları: İstanbul
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1998), "Children perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques", *Journal of Instructional Psychology*, c.25, S.3.
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1997), "Student preferences of teacher discipline styles", *Journal of Instructional Psychology*, c. 24, S.3.
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1995), "Student teachers and classroom discipline", *The Journal of Educational Research*, c. 88, S. 3.
- Türnüklü, A. (2003), "İlkokullarda sınıf yönetimi", www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez-ozetleri/aturnuklu.html.
- Türnüklü, A. (2000), "Sınıf içi davranış yönetimi", *Eğitim Yönetimi Dergisi*, yıl.6, S.21
- Türnüklü, A. (1999), "İlköğretimde sınıf içi istenmeyen davranışlar ve nedenleri", *Yaşadıkça Eğitim*, S. 64.
- Türnüklü, A. ; Şahin, İ. , Öztürk, N. (2002), "İlköğretim okullarında öğrenci, öğretmen, okul yöntemcisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri", *Eğitim Yönetimi*, S.32.

Türnüklü, A. ; Zoraloğlu, Y. (2001). *İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 5 (20), 417-441.

Uzun, Ahmet, (2001).*Özgürleştiren Disiplin*, Bilge Yayınları, İstanbul

Weber, W. A. (1986), "Classroom management", J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills*, ss. 272-357, Toronto: DC. Heath and Company, Lexington Massachusetts.

Varış, F. (1978). Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 75

Watkins, Chris ; Wagner, Patsy (2005). *Improving School Behavior*. London : Paul Chapman Publishing Ltd.

Wolfgang, C. H. (1999). *Solving Discipline Problems, Methods and Models for Today's Teachers*. New York : John Wiley B. Sons, inc.

Yavuzer, H. (1982). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Yeşilyaprak, B.(2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.pps .

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/simsek.htm>

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/dincer.htm>

EKLER

1. Anket
2. İzin ve Onaylar

EK 1

ANKET

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, “İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları” adlı yüksek lisans tez çalışmasının verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette sınıf disiplininin sağlanmasına yönelik görüş ve uygulamaların belirlenmesi için sorular yer almaktadır. Bu anket bilimsel bir araştırmada kullanılacağı için isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın, sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi adına, anketteki tüm soruları yanıtlamanız gerekmektedir. Değerli vakitlerinizi ayırdığınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim... Saygılarımla...

Dr. Adil Serdar SAÇAN

Tez Danışmanı

Gürcan ELESER

Yeditepe Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz
() 1- Erkek
() 2- Bayan
2. Çalıştığınız ilköğretim okulunun adı
(.....)
3. Okutmakta olduğunuz sınıf (.....)

4. Meslekteki hizmet süreniz ne kadardır?

- 1- 1-5 yıl
 2- 6-10 yıl
 3- 11-15 yıl
 4- 16-20 yıl
 5- 21 yıl ve üzeri

5. En son bitirdiğiniz okul türü hangisidir?

- 1- Öğretmen okulu
 2- Açık Öğretim
 3- Eğitim Enstitüsü
 4- Eğitim Fakültesi
Başka (Lütfen yazınız)

6. Sınıfınızda kaç öğrenci bulunmaktadır?

- 1- 10 – 20
 2- 21 – 30
 3- 31 – 40
 4- 41 – 50
 5- 51 ve üstü

7. Sınıf yönetimi konusunda herhangi bir hizmet içi kursuna katılmak ister misiniz?

- 1- Evet 2- Hayır 3- Kararsızım

BÖLÜM 2

Bu bölümde sınıf disiplinine ilişkin görüşler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
8- Disiplini sağlamada öğrenci yaşının etkisi olmaktadır.					
9- Okul idaresinin sınıfta disiplini sağlamada öğretmene yardımı olmaktadır.					
10- Ailenin sınıfta disiplini sağlamada öğretmene katkısı olmaktadır.					
11- Sınıf mevcudu disiplini sağlamada etkilidir.					
12- Sınıf disiplinini sağlamada alan bilgisine sahip olma önemlidir.					
13- Her öğrenciye disiplini bozduğunda aynı ceza verilmelidir.					
14- Sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir.					
15- Öğrencinin derse hazırlıksız gelmesi sınıf disiplinini etkilemektedir.					
16- Öğretmenin sınıfa ilk girdiğindeki tutumu sınıf disiplinini sağlamada etkilidir.					
17- Öğretmenin cinsiyeti sınıf disiplinini etkilemektedir.					
18- Öğrencinin ekonomik durumu sınıf disiplininde etkili olmaktadır.					
19- Okulun bulunduğu semt sınıf disiplininde etkili olmaktadır.					
20- Öğrencinin maddi problemleri sınıf disiplinini etkilemektedir.					
21- Öğrencinin sosyal yaşantısı disiplini etkilemektedir.					
22- Disiplini sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır.					
23- Sınıfta küçük bir disiplin problemi olduğunda görmemezlikten gelinmelidir.					
24- Her öğretmenin kendine göre disiplin anlayışı vardır.					
25- Disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir.					

BÖLÜM 3

Bu bölümde öğretmenlerin sınıf disiplinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yollarına yönelik sorular yer almaktadır. Size uygun olanı işaretleyiniz.	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Çok Az
34- Öğrencinin derse geç gelmesi sorun oluşturmaktadır.					
35- Sınıf mevcudunun fazla olması sorun oluşturmaktadır.					
36- Öğrencinin diğer öğrencilerin kişisel eşyalarına zarar vermesi sorun oluşturmaktadır.					
37- Sınıfta gürültü yapma disiplinsizliğe yol açmaktadır.					
38- Ev ödevlerini yapmaması sorun oluşturmaktadır.					
39- Ders araç gereçlerini okula getirmemek sorun oluşturmaktadır.					
40- Öğrencilerle göz teması kurarım.					
41- Beden dilimle öğrenciyi uyarmaya çalışırım.					
42- Öğrenciyi sözel olarak uyarırım.					
43- Öğrencinin yerini değiştiririm.					
44- Öğrenciye dokunarak yerini değiştiririm.					
45- Öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışırım.					
46- Öğrencilerle sınıf toplantısı düzenlerim.					
47- Ciddi disiplin sorunlarında rehberlik uzamanı ile görüşürüm.					
48- Ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşürüm.					
49- Ciddi disiplin sorunlarında velisi ile görüşürüm.					
50- İstenilen davranışa yönleltmek için öğrenci ile bireysel sözleşme yaparım.					
51- Disiplini sürekli bozan öğrenciye daha ağır ceza veririm.					
52- İstenmeyen davranışı değerlendirirken nedenini araştırırım.					
53- Sınıf kurallarını öğrencilerimle beraber belirlerim.					
54- Sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım.					
55- Sınıf kurallarını ilk ders öğrencilerime öğretirim.					
56- Sınıf kurallarını öğrencilerin rahat görebileceği bir yere asarım.					
57- Bazen bir öğrencinin yaptığı olumsuz bir davranıştan tüm sınıfı cezalandırma yoluna giderim.					
58- Derslerde olduğunca değişik yöntem ve teknikler kullanırım.					

59- Size göre aşağıdaki öğretmen davranışlarından hangisi daha çok disiplin sorununa neden olmaktadır? (İki seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- 1- Öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi.
- 2- Öğretmenin dersi öğrencinin seviyesine göre anlatamaması.
- 3- Öğretmenin öğrencilere karşı tutumu.
- 4- Öğretmenin şahsi problemlerini sınıfı taşıması.
- 5- Öğretmenin davranışlarının tutarsız olması.
- 6- Öğretmenin derste geleneksel yöntemler kullanması.

Başka (Lütfen yazınız.....)

60- Size göre sınıfta disiplini sağlamada öğrencilerin cinsiyet farklılığının etkisi var mı

- 1- Evet 2- Hayır 3- Kararsızım

61- Cevabınız evet ise hangi cinsiyetin çoğunlukta olduğu sınıflarda disiplin sorunu daha fazla olmaktadır?

- 1- Erkek 2- Kız

62- Sınıfta disiplini bozan davranışlar daha çok kimden/nereden kaynaklanmaktadır? (İki seçenek işaretleyebilirsiniz)

- 1- Öğretmenden 5- Öğrenciden
- 2- Sınıftan 6- Eğitim programından
- 3- Okuldan 7- Öğretim yöntemlerinden
- 4- Aileden

63- Sınıfta disiplini bozduğu için ceza verdiğiniz öğrenci, aynı hatayı tekrar yaptığında tavrınız ne olur?

- () 1- Sınıf içinde azarlarım () 5- Sorumluluk veririm
() 2- Birebir görüşürüm () 6- Daha ağır ceza veririm.
() 3- Ailesiyle görüşürüm () 7- Fiziksel ceza uygularım
() 4- İdareye gönderirim Başka (Lütfen yazınız.....)

64- Sınıfta disiplini mimikle bozan öğrenciye genellikle ilk yaklaşımınız ne olur?

- () 1- Sözsüz uyarıda bulunurum. () 4- Sınıftan dışarı atarım.
() 2 - Sözlü uyarıda bulunurum. () 5- Tahtaya kaldırırım.
() 3- Fiziksel temas sağlarım. Başka (Lütfen belirtiniz.....)

65- Sınıf disiplinini bozan öğrencinin davranışını düzeltmek için ilk kiminle görüşürsünüz?

- () 1- Okul idaresi () 5- Arkadaşları
() 2- Rehber öğretmen () 6- Kendisi ile
() 3- Diğer öğretmenler () 7- Hiç kimse
() 4- Veliler

66- İstenmeyen bir davranışı değerlendirirken (ceza verirken) neye dikkat edersiniz? (İki seçenek işaretleyebilirsiniz)

- () 1- Davranışın şiddetine () 4- Oluştığı şartlara
() 2- Sürekliliğine () 5- Öğrencinin gelişim özelliklerine
() 3- Sıklığına Başka (Lütfen yazınız.....)