

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL DUYGU  
DÜZENLEMELERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
Damla ULUSOY**

**Danışman  
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Kasım 2018  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL DUYGU  
DÜZENLEMELERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Damla ULUSOY**

**Danışman  
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

**Kasım 2018  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Damla ULUSOY

**“Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenlemeleri İle Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



**Hazırlayan**

Damla ULUSOY



**Danışman**

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ** danışmanlığında **Damla ULUSOY** tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenlemeleri İle Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

14 / 11 / 2018

**JÜRİ:**

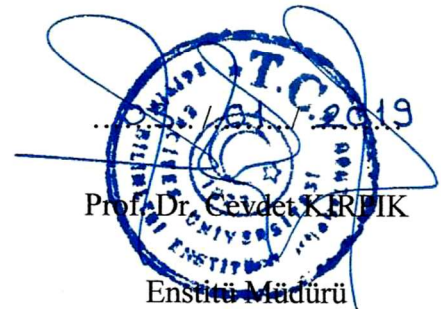
Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Doç. Dr. Özden TAŞĞIN

## ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **03/01/2019** tarih ve **...01..02.....** sayılı kararı ile onaylanmış olup, öğrencinin mezuniyet tarihi **.21/12./2018...**'dir.



## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan ve beni daima destekleyen danışmanım Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye içten teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim için beni yüreklendiren, daima sonsuz destek sunan âdeta ikinci annem, anne yarısı teyzem Nurgül ERYILMAZ'a, eğitim hayatımın her aşamasında ve dahi göreve başladığım günden beri her zorlandığımda destekleriyle yanımda olan sevgili ailem, annem Nurhan ERHAN'a, babam Hüseyin ERHAN'a ve biricik kardeşim Mehmet Arif ERHAN'a sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans eğitimimi tamamlamamda kuşkusuz en büyük pay sahibi insanlardan birisi sevgili anneannem, Hayriye ERYILMAZ, yavrularıma kol kanat germesi sayesinde, çalışmaya konsantre olmamda önümdeki engelleri kaldıran, bana en büyük desteği sunan insan. İyi ki benim anneannemsin, iyi ki varsın canım anneannem.

Zor günlerde daima omuz omuza olduğumuz, her düştüğümde beni kaldıran, her dağıldığımda beni toparlayan, bu çalışmayı evin üçüncü çocuğu bilip, her aşamasında benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Volkan ULUSOY'a müteşekkirim.

Son olarak bir eğitimci gözüyle; henüz şekil almamış ham nesillere baktığımda gördüğüm, onlara ne anlattırsanız anlatın, yaptıklarınızı örnek aldıklarıdır. Benim de öğretmen bir anne sıfatıyla iki evlat yetiştiren bir insan olarak şükür sebeplerim, kızlarım, Berrak ULUSOY ve Beril ULUSOY'a ve onların nezdinde bana emanet yetiştirdiğim bütün öğrencilerime evlatlarıma en iyi şekilde örnek olmaya çalışıyorum. Bu sebeple çalışmanın, öğrenmenin, ortaya bir şeyler koymanın yaşı, herhangi bir engeli olmadığını görsünler isterim. Onlar sayesinde hayata daha kolay ve daha güçlü tutunabildim. Bu tezi evlatlarıma ve elbette kızlarıma ithaf ediyorum.

Damla ULUSOY

Kasım 2018, KAYSERİ

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEMELERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Damla ULUSOY**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Kasım 2018  
Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada genel tarama modelinin alt modeli olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 12 devlet ilkokulunda görev yapan 216 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Şimşek (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002) tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi SPSS 23.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin, bilişsel duygu düzenleme stratejileri 9 alt boyutunun (“Plan yapmaya yeniden odaklanma”, “Olumlu yeniden değerlendirme”, “Olayın değerini azaltma”, “Diğerlerini suçlama”, “Olumlu yeniden odaklanma”, “Felaketleştirme”, “Ruminasyon”, “Kendini suçlama”, “Kabul”) ve disiplin anlayışlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim türü ve okuttukları sınıf mevcudu değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı incelenmiş ve sonuçları analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde disiplin anlayışları ile Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu; bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutlardan Ruminasyon, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Diğerlerini Suçlamanın, sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel duygu düzenleme, Bilişsel duygu düzenleme stratejileri, disiplin, sınıf öğretmenleri, okul.



**INVESTIGATING OF THE REALIATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE  
EMOTION REGULATION STRATEGIES AND DISCIPLINE  
UNDERSTANDING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**

**Damla ULUSOY**

**Erciyes University Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, November 2018  
Supervisor: Associate Professor Hasan BOZGEYİKLİ**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate of the realitionsip between cognitive emotion regulation strategies and discipline understanding of elementary school teachers. Relational survey method which is a sub method of survey method was used in the research. Sample of the study consists of 216 elemantary school teachers who are working in the 12 various schools of the Ankara Çankaya province. “Personal Information Form” which was developed by the researcher, Teacher Discipline Opinion Scale” (Şimşek, 2004) and Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002) were used in order to gather data. The data which were obtained as a result of the administration of the questionnaire were analyzed using the SPSS 23.00 statistical package software. Elementary school teachers’ discipline understanding and the nine sub-level of cognitive emotion regulation strategies (Refocus on Planning, Positive Reappraisal, Positive Refocusing, Putting into Perspective, Otherblame, Catastrophizing, Rumination, Self-blame, Acceptance.) were investigated in focus of the gender, age, marital status, occupational seniority and attendance size of clasroom variables and results were analized. Based on the regression analyses, it is found that Otherblame and Catastrophizing which are the some of sub level of cognitive emotion regulation strategies has relation with the discipline understanding of elemantary school teachers in negative direction. Positive Reappraisal, Rumination and Otherblame which are the some of sub level of cognitive emotion regulation strategies were significant predictors of discipline understanding of elemantary school teachers.

**Keywords:** Cognitive Emotion Regulation, cognitive emotion regulation strategies, discipline, elementary school teachers, school.

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....</b>	<b>ii</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK.....</b>	<b>iii</b>
<b>KABUL VE ONAY SAYFASI .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>v</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>xi</b>
<b>GİRİŞ .....</b>	<b>2</b>
1.1. Problemin Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2.1. Alt Amaçlar: .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar: .....	5
1.5. Tanımlar .....	5
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>2</b>
2.1. Bilişsel Duygu Düzenleme.....	2
2.1.1. Duygu Düzenleme .....	2
2.1.2. Bilişler ve Duygu Düzenleme.....	15
2.1.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri .....	17
2.1.4. İlgili Araştırmalar .....	18
2.2. Disiplin İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	28
2.2.1. Disiplin Kavramı.....	28
2.2.2. Disiplinin Amacı ve Önemi .....	30
2.2.3. Disiplin Anlayışının Gelişimi .....	31
2.2.4. Disiplin Yaklaşımları .....	32
2.2.4.1. Cezaya ve Yasaklara Dayalı Disiplin Yaklaşımı .....	32

2.2.4.2. İntikamcı Disiplin Yaklaşımı .....	33
2.2.4.3. İyileştirici Disiplin Yaklaşımı .....	34
2.2.4.4. Önleyici Disiplin Yaklaşımı .....	35
2.2.4.5. Modern Disiplin Yaklaşımı .....	37
2.2.5. Eğitimde Disiplin .....	38
2.2.6. Okulda Disiplin Uygulamaları .....	39
2.2.6.1. Okulda Disiplinin Paydaşları .....	40
2.2.6.1.1. Öğrenci .....	40
2.2.6.1.2. Öğretmen .....	41
2.2.6.1.3. Yönetim .....	42
2.2.6.1.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma .....	43
2.2.6.1.5. Program .....	44
2.2.6.1.6. Aile .....	45
2.2.6.2. Disiplin Anlayışları .....	46
2.2.6.3. Okul Eğitiminde Disiplinin Önemi .....	48
2.2.7. Disiplin İlişkilerinde Ceza ve Ödül .....	49
2.2.8. İlgili Araştırmalar .....	50
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	56
3.2. Evren ve Örneklem .....	56
3.3. Veri Toplama Araçları .....	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	58
3.3.2. Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği .....	59
3.3.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği .....	59
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	60
<b>BULGULAR .....</b>	<b>63</b>
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular .....	63
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Yaşlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular .....	65
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Medeni Durumlarına Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular .....	69
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Kıdemlerine Göre Anlamli Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular ...	72

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Çalıştıkları Okulun Eğitim Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular .....	77
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular .....	80
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular .....	84
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Disiplin Anlayışlarını Anlamlı Düzeyde Yordamasına İlişkin Bulgular .....	85
<b>TARTIŞMA- SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>88</b>
5.1. Tartışma.....	88
5.2. Sonuçlar.....	91
5.3. Öneriler .....	94
5.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	94
5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	95
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>97</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>111</b>
Ek 1 Anket Formu .....	111
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>114</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çeşitli Araştırmacılara Göre Temel Duygular.....	12
Tablo 2. Disiplin Anlayışları.....	46
Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı .....	57
Tablo 4. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı .....	57
Tablo 5. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı .....	57
Tablo 6. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı .....	57
Tablo 7. Katılımcıların çalıştıkları okulun eğitim türüne göre dağılımı .....	58
Tablo 8. Katılımcıların okuttukları sınıf mevcuduna göre dağılımı .....	58
Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	63
Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri .....	65
Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları .....	67
Tablo 12. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları .....	68
Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları.....	70
Tablo 14. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre aritmetik ortalama, standart sapma değerleri .....	72
Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları.....	74
Tablo 16 Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının Kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları.....	75
Tablo 17 Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okulun eğitim şekline göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları .....	78
Tablo 18 Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıfın mevcuduna göre aritmetik ortalama, standart sapma değerleri.....	81

Tablo 19. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları .....	82
Tablo 20. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları .....	83
Tablo 21. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki.....	84
Tablo 22. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışını açıklama gücü ...	85
Tablo 23. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışını açıklama gücü ...	85

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problemin Durumu

Duygu kavramı ile ilgili çalışmalar nesnellik ve gözlenebilirliğe verilen büyük önem sebebiyle uzun bir dönem boyunca, diğer çalışmalara göre daha geri planda kalmıştır. Duyguların daha nesnel, niceliksel olarak ölçülebilmesine olanak tanıyan yeni ölçme araçları sayesinde duygu kavramı son zamanlarda yeni araştırmalarda daha fazla ele alınmaktadır. Duygular genel olarak fizyolojik ve bilişsel öğeleri olan ve yanı sıra davranış üzerinde etkisi olan duyumlardır (Morgan, 1993). Bireyler, karşılaştıkları durumla ilgili duygusal tepkilerden önce, bilişsel unsurları devreye sokmakta, devamında duygusal şekilde davranış ortaya koymaktadır (Lazarus, 1999). Bilişsel duygu kuramlarında ise, önce duygu tecrübe edilir ve bunun hangi duygu olarak ortaya çıkacağı saptanır (Joorman, Yoon ve Siemer, 2010). Bu süreçte duygusal olayların önemi, öngörülebilirliği ve denetlenebilir olma derecesi gibi farklı boyutlardan oluşmaktadır. Ayrıca, duygusal durumların belirli değerlendirme tiplerini yapmak için de eğilim oluşturdukları söylenmektedir. Bu suretle, bireylerin belli duyguları yaşama ihtimalleri artmaktadır. . Bilişler ya da bilişsel süreç bizim duygularımızı ya da hislerimizi yönetmemizde, duygular üstünde kontrol sahibi olmamızda ya da tam tersine duygularımızın yarattığı baskılar altında ezilmemizde önemli rol oynarlar.

Duygu düzenleme kavramı, duygusal tepkileri gözlemlemenin, değerlendirmenin yanı sıra, amaca erişmede kullanılan bütün dâhili ve harici süreçlerdir (Thompson, 1994). Literatürde bilişsel duygu düzenleme stratejileri genel olarak dokuz başlıkta ele alınır. Bunlar; kendini suçlama, kabul etme, zihinsel geviş getirme ya da ruminasyon, olumlu yeniden odaklanma, plana yeniden odaklanma, olumlu yeniden gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme, felaket haline getirme ve başkalarını suçlamadır (Garnefski ve dig.,

2002). Bu konuda yapılan çalışmalar, duygu düzenlemenin hem davranışsal hem de yaşantısal olarak duyguları içeren diyalektik yapısını göstermektedir.

Disiplin de duyguların dışavurumunun bastırılmasını ortaya çıkarabilmekte, olumlu ve olumsuz duyguları kontrol ederek düzenleyebilmektedir. Literatüre bakıldığında disiplin kavramı, bir gaye etrafında toplanmış insanların, düzen etrafında hayatlarını sürdürmeleri için alınmış tedbirler, kurallar ve uygulama biçimleri şeklinde tanımlanmıştır (Köktaş ve Köktaş, 2007). Mevcut kurum ve gruplar, barındırdıkları üyelerin birbirleri ile olan etkileşimini düzene koymak, kurumun yahut grubun birliğini tamamlamak için kendilerine ait kurallar oluşturmaktadırlar. Bu kuralların toplumda bulunan farklı kurumların kurallarıyla da eşgüdümü olması beklenmektedir. Dolayısıyla aynı toplumda yaşayan bireylerin, karşılıklı olarak birbirlerinin davranışlarını kontrol etmelerine neden olmaktadır. Böylece disiplin altına alanla, disiplin altına alınan birey arasında; karşılıklı sevgi ve saygının olduğu bir ilişkinin sağlanması gerekmektedir (Rasmussen, 1957; Dodson, 1978).

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli elemanlarının başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikler eğitim sürecin başarılı bir şekilde, planlanan amaçlar doğrultusunda ilerlemesinde büyük paya sahiptir. “Disiplin ve benimsenen disiplin anlayışları” öğretmenlerin kişisel ve de mesleki bir özelliği olarak karşımıza çıkmakta, öğretmenlerin bir disiplin anlayışını benimsemelerinde, kişisel felsefeleri, değerleri ve tecrübelerinin önemli bir belirleyici olduğunu belirtilmektedir (McDaniel, 1994).

Okul öğrenciye sorun çözme yetileri edindirir. Böylece öğrenci, kendi davranışlarının sebebini, sonucunda olanları ve etkilerini okulda öğrenmek durumundadır. Özgürlük, kişinin davranışlarından sorumlu olmasıdır. Bireysellik, sorumlulukların kabul edilemeyeceği anlamında değildir. Bireyin, özgür iradesiyle ortaya koyduğu davranışların sosyal açıdan doğuracağı sonuçları anlaması gerekir. Burada kritik nokta, disiplinin amacını belirleyen öge dışarıdan uyarılar değil, bireyin otokontrolüdür. Eğitimde disiplin ise, öğrenciye istendik davranışı öğretmek; bunu sergilediğinde ödüllendirmek, sergilemediğinde cezalandırmaktır (Ataman, 2003). Bu anlamıyla disiplin, istenilen davranışı öğretmek ve kişinin bilincinde yer etmesini sağlamaktır.



Ceza, olumsuz davranışa bir tepki, bir geribildirimdir. Disiplin ise olumsuz davranış ve bunun sonrasında gelişen durumlara engel olmak için mevcuttur. Okul disiplini, öğrenci davranışlarını öz kontrole dayandırır. Kuralları yerine getirmenin emir ve talimatlara uymaktan ziyade, anlayış ile edindirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumlarında disiplin, olumlu olmayan davranışları yok ederek, sağduyulu nesiller yetiştirebilmek için önemlidir ve gereklidir. Bireyin kontrol mekanizması olmadığında, dilediğini yapmayı doğru bulmaktadır. Bu da sistemin alt üst eder. İyi olmak tek başına okuldaki disiplin sorunlarını çözmeye yetmemektedir. Öğrenciye, okul kültürü aşılmalı, sorumluluklar verilmeli, böylece oluşacak bireysel kontrol mekanizması ile disiplin sorunları minimuma çekilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaç edinildiği bu çalışmada öncelikli olarak bilişsel duygu düzenleme konusuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında ise disiplinle ilgili olarak kuramsal bilgiler değerlendirilerek eğitim alanında disiplin konusu işlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

### **1.2.1. Alt Amaçlar:**

1. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları çalıştıkları okulun eğitim türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları okuttukları sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri disiplin anlayışlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinin temelini oluşturan öğretmen öğrenci ilişkisini yönetecek olan öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine hâkim olmalıdır. Öğretmenlerin bu süreci ve bireysel gelişimi esas alan bir disiplin anlayışına sahip olması, öğrencilerin iç dünyasına ve duygularına daha çok yaklaşabilmesine ve eğitim sistemini daha etkin hale getirebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu dönemin önemini vurgulayan birçok çalışma yapılmıştır (Dreikurs ve Cassel, 1991; Dodson, 1978; Rasmussen, 1957). Ülkemizde disiplinle ilgili araştırmalara bakıldığında betimsel olarak sınırlı kalmaları ile birlikte öğretmenlerin disiplin anlayışları birçok açıdan değerlendirilmiştir (Ağır, 1991; Akman, 1992; Eripek, 1980; Uysal, 1991). Ancak öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile duygu düzenlemelerini içeren bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yurt dışında da öğretmenlerin disiplin sorunlarının çözümü için çeşitli araştırmalar yapılmış (Cameron, 1998) ancak uygulama seviyesinde araştırmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenin mevcut düşünce yapısına müdahale etmek; öğrencisiyle ve diğer bireylerle sosyalleşirken kullanacağı yeni beceriler kazandırmak, büyük oranda etkisi altına aldığı öğrenciyi, keşfedeceği kazanımlarla daha iyi tanımasını sağlayacaktır. Öğrencisiyle ilişkisinde yeni yollar keşfeden bunları kullanarak daha fazla verim alacağını bilen bir öğretmen, kuralları irdeleyip farkına vararak uygun şekilde uygulamak için gayret göstereceği düşünülebilir. Böylece farklı, yeni ve verimli bir eğitim atmosferi oluşur. Bu güdülenme sürecinin maksimum seviyede olumlu olması için de öğretmenin bilişsel duygu düzenleme stratejilerini kullanması iyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi için temel şartlardan birisidir.

Duygu düzenlemeyi nörolojik bir perspektifle irdeleyen çalışma sonuçları, zayıf duygu düzenleme becerisine sahip olan insanların daha az empati yapabildiğini ortaya koymaktadır (Decety, Michalska, Akitsuki ve Lahey, 2009). Bununla birlikte insanların duygu düzenleme stratejileri ile ilgili araştırmalar aynı zamanda içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri ve iyi oluşları arasında yakın bir bağlantının olduğu sonucuna varmıştır (Eastabrook, Flynn ve Hollenstein, 2013, Garnefski vd., 2004;

Kakihara ve Tilton-Weaver, 2009; Sarıtaş, 2012). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin duygu düzenleme ile ilgili stratejileri kullandıklarında öğrencilerin üzerinde ne gibi etkisi olabileceği, disiplin anlayışını ne ölçüde etkileyebileceği hakkında araştırma yapılmıştır. Türkiye’de bilişsel başa çıkma stratejileriyle ilgili birçok çalışma bulunurken, duygu düzenlemenin bilişsel boyutunun yeterince ele alınmadığı görölmektedir. Özellikle eğitim boyutunda sınıf öğretmenlerinin örneklem alındığı bu araştırmanın literatüre yeni bir kaynak kazandıracığı ve ilgili alanda gerçekleştirilecek diğer çalışmalara katkıda bulunacağından önemli olduğu düşünölmektedir.

#### 1.4. Sınırlılıklar:

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir;

- a. Bu araştırma, Ankara İli Çankaya İlçesi’nde çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b. Bu araştırmada elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, şimşek (2004) tarafından geliştirilen Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002) tarafından geliştirilen Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği’nin ölçtüğu puanlarla sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

*Duygu Düzenleme:* Yeni bir duygusal tepkinin başlatılmasını veya süren duygusal tepkilerin değişmesini kapsayan; duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değerştirmenin yanında amaca ulaşmayı da içeren tüm içsel ve dışsal süreçler.

*Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri:* Kişiler tarafından sergilenen uyumlu ve uyumsuz başa çıkma stratejileridir. Bu araştırmada Garnefski ve diğer. (2002, 2005)’nin dokuz başlıkta ele aldığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ifade etmektedir.

*Disiplin:* Toplumun, yasalarına ve düzenle ilgili normlarına ve yazılı kurallarına, buldukları toplumun genel düşünce ve davranışlarına uyumları amacıyla var olan önlemlerin tamamı.

# İKİNCİ BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Bilişsel Duygu Düzenleme

İnsanın duygularını yönetmesi; başarılı ve mutlu olması için önemlidir. Zihninden geçen duygu ve düşüncelerin farkına varan kişi, düşündüklerinin gerçekçi olmadığını anlayarak kendini kontrol altına alabilir. Ancak, Ben-Sharar'a (2012) göre mükemmeliyetçi insan, hayatı sürekli olarak olumlu duyguların yaşandığı bir süreç olarak görerek duygusal anlamda dogmacı bir tutum sergiler, acı ve üzüntü veren duygularını bastırmaya çalışır.

Markus ve Kitayama'ya (1991) göre; bireyin ilişkilerini sürdürüp uyumlu bir sosyal etkileşimi koruması için diğer bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini ve ilişkilerinde ne gibi davranışlarda bulunabileceklerini anlaması gerekmektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin duygularını düzenleyebilmeleri ve başkalarını anlayabilmeleri halinde, karşılaşılabilecekleri güçlüklerle başa çıkabilmeleri mümkün olmaktadır.

#### 2.1.1. Duygu Düzenleme

Duygu kavramının ele alınıp tartışılması ilk olarak felsefe alanında başlamıştır. Felsefe tarihine baktığımızda Antik Yunan döneminden bu güne akıl-duygu çatışması en önemli tartışma konularından birisi olmuştur (Atabek, 2000). Felsefe tarihinde aklın üstünlüğü ve duygunun zararlı olduğu düşüncesi ilk olarak Stoacılar tarafından dile getirilmiştir. Stoacılara göre bilge kişilerin duyguların tesirinde kalmaması gerekir, çünkü duygular kişiye zarar verir. Bu zararın etkisinden kurtulabilmek ancak kişinin aklını ve mantığını

kullanmasına bağlıdır. Duyguların etkisinde kalmayan kişilerin, bilge kişiler olduğu ileri sürülmüştür (Özen,2015). Felsefe tarihindeki önemli filozoflardan bir olan Platon, kesin olan ve kabul edilen bilgilerin doğuştan geldiğini, bu bilgilere duyularımız aracılığı ile ulaşmanın imkânsız olduğunu ve bilgiye ulaşmanın düşünce ile mümkün olabileceğini öne sürer. Zira Platon’a göre; bilgi duyulara bağlı olsaydı kişiden kişiye farklılık gösterirdi. Bu bilgi mükemmellikten uzak ve kalıcı temellerden yoksun olurdu. Oysa gerçek bilginin kalıcı olan, değişmeyen temele dayanması gerekir (Birlik, 2013). Platon, arzu, istek, tutku ve korku gibi duyguların kişilerin düşünmelerini engellediğini, mantıklı düşünmenin imkânsız hale geldiğini ve duyguların mutlaka akıl tarafından yönetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Platon’a göre duygular, dizginlenmesi gereken vahşi atlar gibidir. Akıl ise araba sürücüsüne benzer. Sürücünün mutlaka vahşi atları dizginlemesi gerekir (Ledoux, 2006).

Platon’un öğrencisi olan Aristoteles, hocası Platon’u takip ederken aynı zamanda hocasının fikirlerine karşı yeni fikirler geliştirmiştir (Birlik, 2013). Aristoteles gerçek bilginin temelinde aklın bulunduğunu, kişilerin temel ilkeleri kavrama gücünün olduğunu öne sürmüştür. Bu kavrama gücü ve sezgisel görüşle anlam kazanan yetiye “Nous” adını vermiştir (Arslan, 2005). Aristo’ya göre; duygular bilinç fonksiyonları ile beraber ortaya çıkar ve bu fonksiyonlara eşlik eder. Aristo duyguların kontrol edilmesinin zor olduğunu ama ancak erdem sahibi olmak için duyguları kontrol etmek gerektiğini savunur (Çakar ve Arbak, 2004).

“Düşünüyorum, o halde varım” sözüyle tarihe damgasını vuran Descartes duyguların kişilerin sahip oldukları düşüncelere bağlı olarak ortaya çıktığını ileri sürer. Mesela kişi karşılaştığı durumun öfkeli olmayı gerektirdiğini düşünüyorsa öfkelenir. Descartes zihnin aklın kaynağını, bedeninin ise duyguların kaynağını oluşturduğunu ve bu ikisi arasında yani akıl ile duygu arasında çok büyük bir uçurum olduğunu savunur. Bu uçurumu düalizm kavramıyla ifade eder (Damasio, 1994). Descartes’e göre; duygu hayvani bir ruhtur, ruhun alt basamaklarındaki değersiz bir üründür (Aldanmaz, 2014). Algıların duyguları oluşturduğunu ve bazı fizyolojik belirtilerin bu algılarla ortaya çıktığını ifade eder. Descartes algıları 3 gruba ayırır. Birinci algı grubu kişinin kendi dışında bulunan nesnelere ilgilidir. Örneğin güneşi görmek, araba sesini duymak gibi. İkinci algı grubu ise kişinin kendi bedeniyle ilgilidir. Acıkmak, susamak gibi durumlar bu algı türüne örnektir. Üçüncü algı grubu ise kişinin kendi ruhuyla ilgili olan algı

türüdür. Descartes'e göre sevgi, nefret, arzu, sevinç, üzüntü ve merak temel duygulardır. Bu duyguların dışında kalan tüm duygular, bu 6 duygunun alt türü veya bileşimidir. Mesela minnet duygusu, sevgi duygusunun bir türüdür (Yazıcı, 2016).

17. yüzyıla gelindiğinde Spinoza'nın etkisini görmekteyiz. Spinoza'ya göre ruh ile beden zorunlu birliktelik içindedir. Ruh, beden ile birlikte yaşamaya mecburdur. Bu birliktelik, çatışmayla değil uyumla olmaktadır. Uyumun nedeni olarak, beden ve ruhu Tanrı'nın eşit olan parçaları olarak kabul etmesi görülür. Spinoza'ya göre; ruh ve bedenin işleyişi bedenden ruha doğrudur. Yani ruhun öğrenmesi ve eyleme geçmesi için bedenin etkilenime (duyguya) ihtiyacı vardır (Atış, 2015). Kant, duyguları kontrol edilemeyen hisler olarak değerlendirir ve ahlaki yargı alanı dışında bırakır (Yazıcı, 2016).

18. yüzyılda duyguların içinde yer aldığı düşüncelerin gerekli olduğu savunulmaya başlanmış olsa da sanayi devrimi ile birlikte aklın duygular üstündeki hâkimiyeti kabul edilmiştir. Rasyonalizmde yaşanan tüm sorunların çözümü olduğuna inanılmıştır (Robbins, 2001).

Duygunun gelişimine bakıldığında; duygu, doğumdan sonraki ilk bebeklik döneminde ayrışmamış enerji olarak başlar. Hayatı devam ettirebilmek için gerekli olan enerji buradan sağlanır. Zamanla organizma yaşamın devam etmesi için gerekli veya gereksiz zararlı olan öğelerin farkına varmaya başlar. Böylece önceleri ayrışmayan enerjinin, gelişen değerlendirme ile kullanılması duygular aracılığı ile gerçekleşir (Yurt, 2006).

Duygular, çocuğun temel ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların etkisinin dışavurumudur. Acı veya haz şeklinde hissedilen duygular, çocuğa sevinç, mutluluk, üzüntü, korku, öfke, kıskançlık, saldırganlık ve ağlama olarak yansır. Duygular, bilgi sahibi olma ve tecrübe kazanmayla değişime uğrayarak zaman içinde gelişir ve değişir (Megep, 2007).

Duygusal gelişim, kişinin kendini net ifadesi, duygularını kontrol altına alabilmesi, kendisi ve etrafıyla barışık ve uyum içinde olabilmesidir. Çocukların duygusal özellikleri ile ilgili araştırmalarda, duygusal gelişimin zaman içinde olgunlaşma ve de öğrenme sonucu gerçekleştiğini, bunların hep birlikte var olduğunu göstermiştir (Kandır ve Alpan, 2008).

Ergenlik döneminde duyguların yoğunluğu artar. Bu dönemi çocukluk ile ayıran; çocukların kıskançlık, mutluluk gibi duyguları olduğu gibi etrafına yansıtıran ergenlerin duygularını belli etmemeye çalışmalarıdır. Duygularında istikrarsızlık vardır. Ani iniş-çıkışlar görülür. Tepkileri önceden kestirilemez. Çoğu kez yalnız kalmak isterler (Megep, 2007).

İlk yıllardaki duygusal gelişim, bireyin sonraki yıllardaki davranışlarının temelini oluşturur. Erikson'un kuramına göre ilk iki yılda gelişen en önemli duygu güven duygusudur (Cüceloğlu, 1996).

Konrad ve Hendl duyguların kişide istek uyandıran ama bağımsız bir ölçüye sahip olmadıklarından dolayı tek başına değil, bilinç fonksiyonları ile hareket ettiklerini belirterek duygunun işlevini açıklamışlardır (Konrad ve Hendl, 2001). Dökmen'e (2000) göre duygular, kişinin doğaya ve topluma uyum sağlamasını sağlar.

Duygular, organizmanın temel ve ikincil amaçlarını korurlar. Bazı amaçlar doğuştan, bazıları öğrenilmiştir. Temel amaçlar biyolojik sisteme kodlanmıştır. Bazı amaçlar ise örneğin bağlanma figürüyle yakınlığın ve sıcaklığın devamının sağlanması için geliştirilen yola ilişkin inançlar da olduğu gibi öğrenilmiştir. Duygular biyolojik sistemi belli bir şekilde davranmaya hazır tutarlar. Biliş çevreyle etkileşim halinde olan benlik hakkında bilgi verir. Örneğin; kızgınlık, organizmayı saldırarak kendini korumaya hazır olması için bilgi sağlarken, sevgi, yakın-sıcak davranmaya hazır olmak için bilgi sağlar (Özen, 2015).

Duyguların olmayışı ya da tam olarak anlaşılmasını akılcı davranma ve karar verme yetilerimizi bozar. Duyguların işlevine baktığımızda aşağıdaki amaçlardan söz etmek mümkündür (Goleman, 2011);

a) Duygular, kişinin eyleme geçebilmesi için ihtiyaç duyduğu enerjiyi temin ederler. Duygular olaylarla, bireylerin gösterdikleri tepkiler arasında aracılık görevini üstlenirler. Duygular, bireylerin farklı durumlarda uygun tepkileri vermelerini sağlayan uyarıcılardır.

b) Duygular, gelecekteki davranışların biçimlendirilmesine yardımcı olur. Duygular, bireylerin gelecekte uygun tepkiler vermesini sağlayan bilgilerin öğrenilmesine pay

sahibidirler. Birey nahoş bir durumla karşılaştığında, duygusal tepki oluşur. Bu da bireye daha sonra benzer bir durumda ne yapması gerektiğini öğretir. Bunun gibi daha önceki davranışlar nihayetinde edinilen hoş tecrübeler de güdüleyici niteliktedir. Bu şekilde tatmin duygusu yaşatan davranışların ileride tekrardan ortaya çıkma ihtimali artmaktadır.

c) Sosyal ilişkilerin düzene koyma konusunda faydalıdır. Bireyler, sözel veya sözsüz iletişimde bulduklarında içinde buldukları duygular karşındaki bireyler için genellikle nettir. Bu davranışlar, karşılakilere göre, bireyin o anda yaşadığı duyguları daha iyi anlamak ve olası davranışları yordama da birer ipucudur. Bu da uyumlu ve olumlu sosyal iletişimi sağlar. Örneğin; bir anne çocuğunun yüzünde korkunç bir resme baktıktan sonra korkulu bir ifade gördüğünde, bunu ipucu olarak görüp onu rahatlatılabilir. Bu da çocuğun çevresiyle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmesini sağlar (Ünlü, 2001). Sosyologlara göre duygular; hedefe ilerleme, evlenme, aile kurma, eşine bağlı olma gibi sadece mantığa bırakılmayacak hadiseler ve görevler karşısında kişiye yol gösterir. Yaşanan her duygu kişiyi bir şekilde hareket etmeye ve karşılaştığı güçlüklerle mücadele etmeye yönlendirir.

Shapiro'ya (1997) göre duygular, kişilerin kendilerini tabiat içinde konumlandırmalarına göre gelişmektedir. Örneğin korku, kişilerin kendilerini tehlikelerden korumasını sağlarken, öfke ise kişinin ihtiyaç duyduğu şeye ulaşması esnasında karşılaştığı engellerle başa çıkmasına yardımcı olur.

Kişiler yaşam boyunca pek çok kararlar alırlar. Evden çıkarken ne giyeceğinden, lokanta hangi yemeği yiyeceğine; hangi mesleği icra edeceğinden kiminle evleneceğine kadar pek çok konuda kararlar verirler. Bu kararları verirken sadece mantığa dayanmazlar. Çünkü mantık tek başına karar vermede yeterli olmaz. Gerçekçi ve doğru kararların alınmasında kişinin, güdülerine ve geçmişte yaşadığı olaylardan edindiği duygusal deneyimlere gereksinimi vardır. Duyguların bilincinde olmamak, kişinin alacağı kararlarda yanılmasına sebep olabilir. Bazen kişinin yaşadığı acil durumlar, yapması gereken eylem ve vereceği karar konusunda düşünmesine engel olur. Acil durumlarda zaman kaybı olmadan insanın harekete geçmesi de duyguları aracılığı ile gerçekleşir. Duygunun başlamasına neden olan durum ile duyguyu yaşamaya başlama arasındaki süre çok kısadır (Yurt, 2006).



Köknel (2009), kişiliğin gelişmesinde, olgunlaşmasında, davranışın ortaya çıkmasında rol oynayan, başlıca duygu çeşitlerinin hazdan eleme doğru sıralanabileceğini belirtir. Haz kapsamına giren duyguları, sevgi, aşk, neşe, umut, keyif, mest olma, coşku olarak sınıflandırır. Elem veren duyguları ise; acıma, kıskançlık, korku, kaygı, sıkışma, baskı, öfke, köpürme, tedirginlik ve aşırı sinir duyarlılığı olarak sınıflandırır.

Plutchik (1980), sekiz ana kategoriye ayırdığı duyguları ‘duygu çemberi’ olarak isimlendirmiştir. Bu kategorilerde yer alan duygular; öfke, korku, tikslenme, şaşkınlık, üzüntü, sevinç ve onaydır. Plutchik’e göre bu ana duyguların birleşmesi veya birbirine karışması sonucu yeni duygular oluşabilmektedir. Örneğin şaşkınlık duygusu üzüntü ile birleştiğinde kişide hayal kırıklığı duygusu ortaya çıkabilir. Ya da sevinç duygusu ile umut duygusu birlikte yaşandığında iyimserlik duygusu yaşanabilir. Plutchik ayrıca hissedilen duygunun şiddetine ve yaşandığı yoğunluğa bağlı olarak duyguların daha çok çeşitlenebileceğini ve duygu sayısını artabileceğini ifade etmiştir.

Cüceloğlu (2006), duyguların sınıflandırılmasının kolay olmamasına rağmen duyguları, olumlu – olumsuz ve güçlü – zayıf olarak boyutlandırabileceğini belirtmiştir. Atabek (2000), duyguların durumlara veya nesnelere karşı geliştirilen yaklaşma veya uzaklaşma sağlamalarına göre sınıflandırmanın mümkün olduğunu belirtmiştir.

Duygusal düşünsel davranışçı terapistleri duyguların yaşamın tuzu-biberi ve çeşnileri olduğunu ancak bu duyguların yararlı olan ve zararlı olan şeklinde ayrılması gerektiğini belirtirler. Zararlı duyguların, kişilerin amaçlarına ulaşmasını engelleyen, yaşamlarının tadını kaçıran ve kendilerine zarar veren bazı davranışlar göstermelerine yol açan duygular olduğunu ifade ederler. Burada dikkat edilmesi gereken noktanın, olumsuz ancak uyumu sağlayan duyguların, rahatsızlık veren duygularla, ayırımın zor olduğunu ama mutlaka bu ayırımın yapılması gerektiğini vurgularlar (Köroğlu, 2012).

Kuramcılar ve bilim insanları duyguları farklı şekilde sınıflandırsalar da; duyguların ortak özellikleri olduğu da vurgulanmıştır. Konrad ve Hendl (2001), duyguların ortak özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır;

- a) Duygular önceden belirlenemez, kendiliğinden oluşur ve istem dışıdır.
- b) Herhangi bir duygu ortaya çıktığında heyecan duygusu da hissedilir.

- c) Duyguların bazıları hoşça giden duygulardır, bazıları da hoşça gitmeyen duygulardır.
- d) Beden dili, yüz hareketleri, mimikler ve jestler duyguların dışı yansımaları sağlar.

Tablo 1. *Çeşitli Araştırmacılara Göre Temel Duygular*

Temel Duygular	Esası	Kaynak
Tiksinti, cesaret, arzu, umutsuzluk, öfke, nefret, umut, sevgi, üzüntü, neşesizlik, korku	Hareket eğilimine göre	Arnold (1960)
Nefret, üzüntü, korku, öfke, neşe, hayret	Evrensel yüz ifadeleri	Ekman, Friesen ve Ellsworth (1982)
Mutluluk, arzu, merak, şaşkınlık, keder, hayranlık	Harekete hazırlılık şekilleri	Frijda (1987)
Endişe, öfke, dehşet ve neşe	Fiziksel bağlantı	Gray (1982)
Nefret, öfke, küçümseme, ıstırap, korku, merak, sevinç, suçluluk, utanç ve hayret	Fiziksel bağlantı	Izard (1972)
Korku, sevgi, öfke ve keder	Bedensel bağlantı	James (1884)
Nefret, öfke, kıvanç, korku, hassaslık, bağlılık ve şaşkınlık	Güdülerle ilişki	Mc Dougall (1926)
Zevk, acı	Öğrenilmemiş duygusal durumlar	Mowrer (1960)
Endişe, öfke, nefret, üzüntü ve mutluluk	Önermesel içeriğe ihtiyaç duymama	Oatley ve Johnson-Laird (1987)
Korku, beklenti, panik ve öfke	Fiziksel bağlantı	Panksepp (1982)
Ümit, kabul, öfke, nefret, sevinç, korku, hayret ve üzüntü	Biyolojik sürece uyarılma	Plutchik (1980)

**Tablo 1.** Devamı

Merak, öfke, nefret, ıstırap, , sevinç, utanç, korku, küçümseme ve hayret	Sinirsel ateşleme yoğunluğu	Tomkins (1984)
Öfke, sevgi ve korku	Fiziksel bağlantı	Watson (1930)
Üzüntü ve mutluluk	Nitelikce bağımsız	Weiner ve Graham (1984)

Tabloyu incelediğimiz zaman temel duyguların bazılarının ortak, bazılarının farklı olduğu görülmektedir. Bu durum duygular konusunda bilim insanlarının farklı kuramları savunmalarından kaynaklanmaktadır.

Bireyler duygularını üç yolla dışarı yansıtırlar. Yüz ifadesi, ses ve beden dili. Kültürden kültüre farklılık veya benzerlik gösterse de yüz ifadesi, duyguların en belirgin dışa yansıtma yoludur. Bireyin yüz fotoğraflarına bakarak duygular hakkında veri elde etmek için üç boyutlu bir sistem geliştiren psikologlar, duyguları hoş ve nahoş olarak ikiye ayırmışlardır. Mutluluk belirtilerini hoş; keder ve öfke gibi duyguları da nahoş olarak değerlendirmişlerdir. Nahoş duygularda dudakların aşağıya doğru sarktığını, hoş duygularda yukarı doğru kıvrıldığını, sevinçliyken gözlerin yukarı doğru, üzüntülüken aşağı doğru baktığını ifade etmişlerdir. Ayrıca dikkat esnasında gözlerin iri bir şekilde açıldığını, burun deliklerinin genişlediğini ve ağzın açıldığını belirtmişlerdir. Sesler aracılığı ile kişiler, duygu ve heyecanlarını ifade ederler. Çığlık atmak, korku ve hayret duygusunu; inlemek, acı ve mutsuzluk duygusunu; iç çekmek, üzüntü duygusunu; gülmek ise bireyin keyifli olduğunu gösterir. Sesin titremesi, kişinin aşırı kederli olduğunu; şiddetli, keskin ve tiz oluşu da öfkeli oluşun işaretidir (Ünlü, 2001).

Bireyin pek çok davranışının temelinde duygusal süreçler bulunmaktadır. Bu nedenle duyguları yönetebilme becerisi büyük önem taşımaktadır. Bu süreç; öncelikle duyguların farkına varmak, bu duyguları tanımak, onları yönlendirebilmek ve onlarla uyumu sağlayabilmek becerilerine sahip olmakla mümkündür. Bu aynı zamanda duygusal olgunluk olarak da tanımlanabilir (Töremen ve Çankaya, 2008). Duygusal olgunluk, duyguların farkında olmak ve de onları kontrol edebilmektedir. Duygusal

olgunluk, farklılıklara saygı duyması, sorun çözmesi becerilerini iyi kullanması ve düşüncelerini doğru biçimde ortaya koyması ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurması ve devam ettirmesidir (Akçay ve Çoruk, 2012). Duyguları etkili yönetebilmek için bazı özelliklere sahip olmak, bu özellikleri geliştirmek ve etkili bir şekilde kullanabilmek gerekir.

Duygular, biliş ve davranışlar ile alakalıdır ve buradan hareketle duygu işleme süreci, gelişimsel sonuçları etkileyen karmaşık bir süreçtir (Cole vd, 2004). Duygular ile alakalı diğer süreçler ile birlikte duygu düzenleme becerisinin çocuk gelişiminde temel bir öneme sahip olduğu son yirmi yıldır yapılan araştırmalar ile ortaya konulmaktadır.

Duygu düzenleme kavramı günümüze gelene kadar birçok anlam karmaşasından geçmiştir. Düzenleme kelimesinden kast edilenin duyguların dışarıdan bir düzenleyici aracılığıyla düzenlenmesi mi, duyguların bazı dışsal yapıları düzenlemesi mi olduğu, yoksa tüm bunlardan bağımsız olarak kişinin kendini düzenlemesinin duygusal boyutunun mu kast edildiği tartışılmıştır (Cole vd, 2004). Duygu düzenleme çalışmalarına bakıldığında, insanların duygularının farkına nasıl vardıklarının, onları nasıl deneyimlediklerinin ve nasıl ifade ettiklerinin ele alındığı görülmektedir (Gross, 1998). Bu çalışmalar, duygu düzenlemenin uyum değerine ve bunun zihinsel ve bedensel sağlıkla ilişkisine bakmaktadır.

Duygu düzenleme; duyguların başka şeyleri, düşünceleri, fizyoloji veya davranışları aynı zamanda da duyguları düzenlemesi gibi bir anlamı akla getirebilir. Bunun yanında duyguların kendilerini düzenlemesinden farklı süreçlerdir. Bu süreçler kendiliğinden veya kontrollü olabilmekte, bilinçli veya bilinçsiz gerçekleşebilmekte, duygu üretimini bir veya daha fazla noktada etkileyebilmektedir (Gross ve Thompson, 2006).

Duygu düzenleme, yeni bir duygusal tepkinin başlatılması veya süren duygusal tepkilerin değişmesini kapsamaktadır (Ochsner ve Gross, 2005). Bu kavram, duygusal tepkileri gözleme, değerlendirme ve değiştirmenin yanında amaca ulaşmadaki tüm dahili ve harici süreçleri içerir (Thompson, 1994). Dolayısıyla duygu düzenleme, bünyesinde farklı düzenlemeleri de taşır. Bunlar; kendine ait duygularını, başkaları tarafından oluşturulmuş duyguları, duyguyu ve altında özellikleri düzenleme gibidir (Thompson ve Calkins, 1996).

Gross ve Thompson'a (2006) göre duygu düzenleme süreçleri beş grupta toplanabilir. Durum seçimi, olumlu ya da olumsuz duygu doğuracak hareketin gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesinin seçimidir. Durum değişimi, doğacak olumsuz duygunun önüne geçmek için mevcut çevrenin değiştirilmesidir. Dikkat açılımı, özellikle durumun değişmesinin bir seçenek olmadığı durumda bireyin dikkatini olumsuz duygu yaratacak durumdan uzaklaştırarak başka bir şeye yönlendirmesidir. Bilişsel değerlendirme ise bireyin mevcut duruma nasıl yaklaştığını ve nasıl yorumladığını gözden geçirerek olumlu duyguları öne çıkaracak şekilde durumu yeniden ele almasıdır. Son adım olan tepki değişimi ifadesel, fizyolojik ve yaşantısal baskılama içerir.

### **2.1.2. Bilişler ve Duygu Düzenleme**

Bilişler insan duygularında önemli bir role sahiptirler. Mevcut kuramlara göre, duygunun bilişsel olarak değerlendirilmesi; duygunun tecrübe edilmesi ve bu duygunun hangi duygu olacağına karar verilmesidir (Joorman vd. 2010). Bu süreçte duygusal olayların önemi, öngörülebilirliği ve denetlenebilirliğinin derecesi gibi farklı boyutlardan oluşmaktadır (Lazarus, 1991).

Bir duygunun oluşmasında bilişlerin gereken şartlarından biri olup olmaması tartışılan konular arasındadır. Bu tartışmaların sonucunda dikkat, yorumlama, tutumlar ve anıların, duyguların deneyimlenmesindeki etkinliği ve bilişlerle duyguların ayrılabilmenin güçlüğü düşünülmüştür (Joorman vd. 2010). Lazarus (1991) da, duygu ve bilişleri ayırmanın ise yapay bir ayrım olacağını ifade etmiştir.

Joorman ve diğerlerine (2010) göre bilişler duyguları, duygular da bilişleri etkilemektedir. Duygusal durumların, duygu durumuyla uyumlu anıların faaliyete geçmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Ayrıca, duygusal durumların belirli değerlendirme tiplerini yapmak için de eğilim oluşturdukları söylenmektedir. Bu suretle, bireylerin belli duyguları yaşama ihtimalleri artmaktadır (Konrad ve Hendl, 2001).

Tüm bu süreçlerin başlaması, stratejik olduğu kadar otomatik olarak da gerçekleşebilir. Bilişler ve duygulardaki otomatik süreçlerin önemi dikkate alındığında, duygu oluşturma ve düzenleme süreçleri hızlı ve bilinç düzeyinde daha az ulaşılabilir durumda ortaya çıkabilir. Bilişsel süreçlerin otomatik olması, söz konusu unsurların

ayrıştırılmasını güçleştirmekte, zaman zaman kişinin kendisinin bile farkında ve niyetli olmaması duygu üretme ve düzenlemenin ayrıştırılmasını zorlaştırıcı hale getirmektedir (Mauss vd. 2007).

Bilişlerin duygusal tecrübelerin karmaşık bir bölümü olduğu kabul edilirken duygusal bozukluklarda bilişler ve duygu düzenleme ilişkisini araştıran çalışmaların da azlığı oldukça ilginçtir. Bozuklukların bilişsel yönlerinin araştırıldığı çalışmalar önceki yıllarda önemli ölçüde artarken, hangi bilişsel süreçlerin duygu düzenleme güçlüklerine sebep olduğuna ilişkin nedensel açıklamalar yapabilecek çalışmaların eksikliği devam etmektedir (Joorman vd,2010).

Duyguların bilişsel açıklamasının yapılması, Arnold'un (1960) çalışmalarına kadar dayanmaktadır. Daha sonraki çalışmalar, bir durum karşısındaki öznel tutumların ortaya çıkan duygusal tepkilerin doğasını ve şiddetini belirleyeceğini desteklemiştir (Lazarus, 1991). Duygusal psikopatolojinin bilişsel açıklamaları da benzer olarak yüklem ve sonuç çıkarma süreçlerinde bireye özgü tarzın psikopatolojiye olan eğilimin temelinde yer alabileceğini öne sürmüştür (Beck, 2008). Araştırmacılar, yaşam tecrübelerinin olumsuz anlamlandırılmasının depresyon ve kaygı bozukluklarında yüksek eğilim meydana getirebileceğini söylemişlerdir. Bu bozukluklardaki olumsuz duygu durumları, olaylar karşısındaki uygun olmayan zihinsel temsillere "uygun" olarak çıkan duygusal tepkiler olarak görülebilir (Özen, 2015).

Birçok model, olumsuz duygulara olan eğilimi açıklamakta bilişsel psikolojiden faydalanmıştır. Bu modeller, genel olarak işlemlerdeki düşük seviyede gerçekleşen taraflılıkların üzerinde durmaktadır. Ayrıca, bireysel farklılıkların da bu süreçteki etkinliği de söz konusudur. Bilişsel katılık, bireylerin durumu değerlendirmesine etki eden bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Algı ve dikkatteki bilişsel yanlılıklar katı, otomatik ve bilinçdışı ortaya çıkan durum değerlendirilmesiyle duygu düzenlemenin gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir (Köroğlu, 2012). Bireysel farklılıklar, duruma uygun olmayan stratejilerin seçiminde de ön plana çıkmaktadır. Travmatik olaylar sonrasında örtük bellek, risk taşımayan bir durumda da bireyi koşullara uymayacak şekilde durum seçme ve değiştirmesi için yönlendirebilmekte ve hatalı stratejiler kullanmasına neden olabilmektedir (Joorman vd, 2010). Literatürdeki bu bilgiler, duygu

ve bilişler arasındaki ilişkinin gücünü göstermekte, benzer ilişkinin bilişler ve duygu düzenleme arasında da olabileceğini düşündürmektedir.

### 2.1.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri

Bilişsel başa çıkma ve bilişsel duygu düzenleme kavramları aynı anlamda kullanılmaktadır. Her iki kavram da artan duygusal tepkiyi yönetebilme becerisini vurgulamaktadır ve kişiler tarafından sergilenen uyumlu ve uyumsuz başa çıkma stratejileridir. Bilişler ya da bilişsel süreç bizim duygularımızı ya da hislerimizi yönetmemizde, duygular üstünde kontrol sahibi olmamızda ya da tam tersine duygularımızın yarattığı baskılar altında ezilmemizde önemli rol oynarlar (Garnefski vd. 2002).

Garnefski ve diğerleri (2002, 2005) bilişsel duygu düzenleme stratejilerini dokuz başlıkta ele almaktadır:

1) *Kendini suçlama*: Bireyin yaşadıklarından ötürü kendini suçlu bulma düşünceleridir. Janoff-Bulman (1979) kendini suçlamanın iki türünü açıklamıştır: Bunlardan; davranışsal kendini suçlamada ilgi kontrol üzerinedir, değiştirilebilir bir kaynağa (kişinin davranışı) atıfta bulunulur ve gelecekte olumsuz sonuçtan kaçınılabileceği inancı ile ilişkilidir.

Kendini suçlamada odaklanılan saygıdır ve nispeten değiştirilemeyen bir kaynağa (kişinin karakterine) atıfta bulunulur. Kendini suçlama, geçmişte yaşanan olumsuz sonuçlar karşısında duyulan değersizlik inancıyla ilişkilidir. Anderson ve diğerleri (1994) bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlamanın; hem davranışsal hem de kategorik olarak depresyon ve yalnızlığa katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

2) *Kabul etme*: Duygusal anlamda sağlıklı yaşam sürmenin ön koşulu kabullenmedir (Ben-Shahar, 2012). Var olanı kabullenme düşünceleridir. İnkâr etmenin tersidir. İşlevsel bir başa çıkma stratejisidir. Kabul etmede; gerçek stres verici durumun kabulü ve sorunla aktif olarak başa çıkılamayacağını kabulü olarak bilişsel sürecin iki yönü vurgulanır.

3) *Zihinsel geniş getirme (rumination)*: Olumsuz olayla ilişkili olan duygular ve düşünceler hakkında devamlı düşünmeyle ilgilidir. Geviş getirme tepkileri, kişinin

yaşadığı olumsuz duygu durumunu ya da kendisine yönelik olan dikkatini değiştirmeye çalışmak yerine, kendi görünümüne ve depresif ruh haline odaklanarak meşgul olması şeklinde ifade edilebilir (Beck, 2008).

4) *Olumlu yeniden odaklanma*: Bu strateji, problem konusu olayı değil, hoş giden durum ve olayları düşünmekle ilgilidir. Birey kendini üzen bir olay olduğunda iyi hissettiği duygu ve anlara yönelir (Garnefski vd, 2002).

5) *Plâna yeniden odaklanma*: Durumu değiştirmek için bir plan yapmak (Garnefski vd, 2002) ya da stresle nasıl başa çıkılacağını, problemin en iyi nasıl yönetileceğini ve atılacak adımların ne olacağını düşündürmektir.

6) *Olumlu yeniden gözden geçirme*: Bir olayın olumlu yanlarını aramak, meydana gelen olayın kişiyi daha güçlü yaptığını düşünmek ve kişisel gelişimle ilgili olarak olaya olumlu bir anlam yüklemektir (Garnefski vd, 2002).

7) *Bakış açısına yerleştirme*: Karşılaşılan durumun ciddiyetinin başka durumlarla karşılaştırılarak azaltılması ve dünyada daha kötü şeylerin olduğunu zihnimizde vurgulamaktır. Sosyal karşılaştırmaların farklı psikopatolojilerin temellerinde rol oynaması nedeniyle, bireyin yaşadığı olumsuz yaşam olayını, stres yükü daha fazla olan geçmiş deneyimleri ile karşılaştırması, şimdiki olayın stres yoğunluğunu azaltabilir (Garnefski vd, 2002).

8) *Felaketleştirme*: Karşılaşılan olayların yaşadıklarından çok daha fena durumda olduğunu, hatta daha fazla fenalaşacağını ve durumun berbat olduğunu ortaya koyan düşüncelerdir. Birey, durumunun en kötüsü olduğunu ve daha da kötü durumda olamayacağını düşünür. (Konrad ve Hendl, 2001). Bir olay meydana geldiğinde olumsuz sonuçlarla baş edilmez olduğunu düşünür.

9) *Başkalarını suçlama*: Yaşanılanlar için başkalarını suçlama ve yapılan hataların sorumluluğunun başkasında olduğunu düşünmeyle ilgilidir (Garnefski vd. 2002).

#### **2.1.4. İlgili Araştırmalar**

Duygu düzenleme üzerine yapılan çalışmalar özellikle son on yılda ortaya çıkmış ve hızlı bir artış göstermiştir. Bu konudaki çalışmaların iki farklı boyutu bulunmaktadır Gross ve Thompson'ın (2006) da belirttiği gibi boyutlardan biri kişilik psikolojisi



yaklaşımıdır. Köklerini, stres ve baş etme konusundaki araştırmalardan, savunma mekanizmalarının psikoanalitik çalışmalarından ve işlevsel duygu teorisinden almaktadır. Diğer boyut ise gelişimsel psikolojidir. Bunun kökleri de anne çocuk ilişki dinamiklerini temel alan çoklu faktörler üzerinden (sosyalleşme, mizaç gibi) gelişimsel sürecin önemini vurgular. Bu konuda yapılan çalışmaların üç yönü bulunmaktadır. Birincisi duygu düzenlemenin hem davranışsal hem de yaşantısal olarak duyguları içeren diyalektik yapısıdır.

Bu konuda başta Gross ve Thompson (2006) duygu düzenlemenin işlevsel, gelişimsel ve nörofizyolojik boyutlarını, çeşitli deneylerle ölçmüş ve sınanabilir sonuçlar ve stratejiler elde etmişlerdir. İkinci yönünde duygu düzenlemenin kontrol ve düzenleme arasındaki ayrımı vardır.

Cole ve diğerlerinin (1994) yaptıkları çalışmalarda duygunun ve duygusal davranışın kontrol edilmesi, ayarlanmasının çok ötesinde bileşenlere ve karmaşıklığa sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Kişinin duygu kontrolünün yaratabileceği duygusal kısıtlanmaya vurgu yapmışlardır. Üçüncü yönde ise anne-çocuk ilişkisi, aile yapısı, kültür ve çevresel değişkenleri içerir. Çocuğun mizaç özellikleri, bakım verenlerin davranışlarının (sevgi, şefkat, bağlılık, aynalama gibi) etkileşimi, çocuk ve ebeveynleri arasındaki ilişkinin niteliğinin bağlamı sosyo-duygusal yeterliliklerin temelleri olarak yer alır.

Richards ve Gross (2000) duygu düzenlemenin hafıza üzerindeki bilişsel sonuçlarını test ettikleri deneysel bir çalışma yapmıştır. 43 katılımcıya negatif duygu ortaya çıkardığı bilinen ve daha önce izlemedikleri kısa bir film gösterilmiştir. Bu filmde karısına evlilik dışı bir ilişkisi olduğunu söyleyen bir erkek, karısı ile küçük çocuklarının gözü önünde bir kavgaya başlamakta ve ardından çocuk ağlamaktadır. Katılımcıların yarısına film gösterimi sırasında duygu belirten davranışları engellemeleri söylenmiş (bastırma), diğer katılımcılara da sadece filmi seyretmeleri (kontrol) söylenmiştir. Bastırmanın bilişsel etkisini değerlendirmek için katılımcılar filmi izledikten sonra filmde geçen sesli ve görsel detaylarla ilgili sürpriz bir ipucuyla tanımlama testi uygulayan araştırmacılar, katılımcılara hafıza testine verdikleri cevapların her birinden ne kadar emin olduklarını sormuştur. Sonuçlar göstermiştir ki duygu dışavurumu bastırma yöntemini kullanan bireyler, kontrol grubu ile

kıyaslandığında hem objektif hafıza hem de hafıza güven derecelendirmesinde daha düşük puan almıştır. Diğer bir deyişle duygu dışavurumu bastırma yöntemini kullanan bireylerin, deneyimledikleri olaya dair, bilişsel yeniden değerlendirme yöntemini kullananlara göre, daha az ayrıntı hatırladıkları ortaya çıkmıştır.

Başka bir çalışmada Barret, Gross, Christensen ve Benvenuto (2001), bireylerin duygularını ayırt etme becerileri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi deneysel bir çalışmada incelemiştir. Çalışmaya 19'u erkek toplam 53 kişi katılmıştır. Katılımcılardan, iki hafta boyunca yaşadıkları en yoğun duygu deneyimlerini bir günlüğe not etmeleri istenmiştir. Sonrasında not ettikleri olumlu ve olumsuz duygularını ne ölçüde düzenledikleri sorulmuştur. Barret ve diğerleri (2001) negatif duygularının ayırımını daha yüksek düzeyde yapabilen bireylerin, negatif duygularını düzenleme yoluna daha çok başvurduklarını ve dolayısıyla duygularını kontrol edebildiklerini ifade etmiştir.

Izard ve diğerleri (2001) düşük gelir düzeyi olan ailelere sahip 72 adet okul öncesi çocukla yaptığı bir incelemesinde; duyguları anlama becerisini geliştirme amaçlı eğitim verildiğinde; çocukların sosyal davranışlarının ve akademik başarılarının olumlu yönde gelişmekte, davranış ve öğrenme problemlerinin azalmakta, sosyalliklerinin artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, başkalarının yüz ifadelerini tanıyabilen ve duygularını anlayabilen çocukların ilerleyen yıllardaki sosyallikleri ve akademik başarılarına da olumlu yönde etkisi olduğunu göstermiştir.

Garnefski Legerstee, Kraaij, Kommer ve Teerds (2002), ergenleri ve yetişkinleri karşılaştırdıkları bir çalışmada, ergenlerin yetişkinlere oranla daha az bilişsel strateji rapor ettiğini bulmuştur. Sonuçlara göre en büyük fark olumlu tekrar değerlendirme stratejisinde görülmüştür. Bu da yetişkinlerin ergenlere oranla olumsuz yaşam olaylarına daha fazla olumlu anlam yükleme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak psikopatoloji açısından bakıldığında hem ergenlerde hem de yetişkinlerde kullanılan stratejiler ile depresyon ve anksiyete semptomlarının ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grupta da semptomlar ruminasyon, felaketleştirme, kendini suçlama stratejileri ile pozitif, olumlu tekrar değerlendirme ile negatif yönde anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Bireylerdeki psikopatoloji semptomlarını yordayan en güçlü değişken ruminasyon stratejisi olmuştur.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyetlere göre karşılaştırıldığı çalışmada kadınların erkeklere oranla zihinsel gevş getirme, facialaştırma ve olumlu yeniden odaklanma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Her iki cinsiyetin de kendini suçlama, zihinsel gevş getirme ve facialaştırma stratejileri depresyonla pozitif ilişkili, olumlu tekrar odaklanmayla negatif ilişkili bulunmuştur.

Hill ve Craft (2003), ebeveynlerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmalarıyla, matematik ders başarısı arasındaki ilişkilerde duygu düzenleme, akademik beceri ve olumlu sosyal iletişimin arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırma 103 anaokulu öğrencisi ve onların anneleri ile yürütülmüş; bu bağlamda çocuklarla ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde duygularını etkili biçimde düzenleyebilmelerinin, ailelerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmaları ve akademik başarıyla olan ilişkilerde anlamlı arabuluculuk rolü oynadığı saptanmıştır.

Garnefski, Bann ve Kraaij (2005), hayvanları şap hastalığı sonucu telef olmuş ve büyük maddi zarara uğramış çiftçiler arasında yaptıkları çalışmada, kullanılan bilişsel stratejilerin anksiyete, depresyon, kaçınma gibi psikolojik stres durumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre ruminasyon, diğerlerini suçlama, plan yapmaya odaklanma stratejileri depresyon, anksiyete ve kaçınma puanları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterirken, olumlu değerlendirme negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermiştir.

Martin ve Dahlen, (2005) cinsiyetten bağımsız olarak zihinsel gevş getirme ve facialaştırma, kendini suçlama, olumlu yeniden gözden geçirme stratejilerinin olumsuz duyguların önemli yordayıcıları olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, yaş ortalamaları 19 olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada, öfke duygusunu deneyimlemenin zihinsel gevş getirme, facialaştırma ve düşük olumlu yeniden gözden geçirme ilişkili olduğunu, olumlu yeniden gözden geçirme ve düşük facialaştırma stratejilerini kullanan bireylerin öfkelerini daha iyi kontrol edebildiklerini bulmuşlardır.

Cole ve arkadaşları (2008), okul öncesi çocukların duygu düzenlemeye ilişkin stratejilerini anlamaya yönelik araştırma yapmıştır. 116 kız ve erkekten oluşan 3 ve 4 yaş grubu okul öncesi çocukları ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar olumsuz öfke, kızgınlık ve üzüntü için daha çok duygu düzenleme stratejisi

oluşturmuştur. Bulunan bir diğer sonuç dil gelişimin çocukların duygu düzenleme stratejilerinin farklılaşmasında büyük etken olduğudur.

Bilişsel başa çıkma stratejilerinin depresyonla ilişkisinin incelendiği bir diğer çalışmada çocuk sahibi olamayan kişilerde; kendini suçlama, zihinsel gevş getirme, facialaştırma ve olumlu yeniden gözden geçirme stratejilerinin depresif belirtilerle ilişkili olduğu saptanmıştır (Kraaij, Garnefski ve Vlietstra, 2008).

Schroever, Kraaij ve Garnefski (2008) kanser hastalarının iyilik hallerinde, amaca bağlanma ve amaçtan uzaklaşma ile zihinsel gevş getirme, facialaştırma ve olumlu yeniden odaklanma tarzı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin rolünü incelemiştir. Araştırmada amaca bağlanma ve olumlu yeniden odaklanmanın olumlu duygularla ilişkili olduğunu, olumlu yeniden odaklanmanın olumsuz duygularla daha az ilişkili olduğunu ancak facialaştırma ve zihinsel gevş getirmenin daha fazla olumsuz duyguyla anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin özellikle depresyon ve kaygıyı kapsayan psikolojik bozukluklarla ilişki bulunması nedeniyle bazı araştırmacılar depresyon ve kaygı belirtilerinin azaltılmasına yönelik bilişsel başa çıkma stratejilerini içeren müdahale programlarını kullanmışlardır. Bilişsel yaklaşıma dayalı stratejilerine dayalı müdahale programı geliştiren Kraaij ve diğerleri (2010) 73 HIV'li hasta üzerinde yaptıkları çalışmada programın HIV'li hastaların depresyon duygularını tedavi etmede maliyet etkinliğinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Schroever, Kraaij ve Garnefski (2008), kanser hastalarının iyilik hallerinde, amaca bağlanma ve amaçtan uzaklaşma ile zihinsel gevş getirme, facialaştırma ve olumlu yeniden odaklanma tarzı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin rolünü incelemiştir. Araştırmada amaca bağlanma ve olumlu yeniden odaklanmanın olumlu duygularla ilişkili olduğunu, olumlu yeniden odaklanmanın olumsuz duygularla daha az ilişkili olduğunu ancak facialaştırma ve zihinsel gevş getirmenin daha fazla olumsuz duyguyla anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Morris ve arkadaşları (2011), anne ve çocuğun duygu düzenleme stratejilerinin çocuğun öfkeli ve üzüntülü deneyimlerine etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada örneklem, okul öncesi 153 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çocuklar kasıtlı olarak anneleri

tarafından hayal kırıklığına uğratılmış ya da öfkelenilecek davranışlarda bulunulmuştur. Çocukların yüz ifadeleri ve duygu düzenleme stratejileri kayıt edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre küçük yaş grubu çocukların daha fazla üzüntü duydukları ve bunu azaltmak için annelerine daha çok odaklandıkları, büyük yaş grubunun ise duygu düzenleme becerileri daha iyi kullanarak anneyi sakinleştirmek için bilişsel düzenlemeler yaptıkları görülmüştür.

Hill ve Craft (2003), ebeveynlerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmalarıyla, matematik ders başarısı arasındaki ilişkilerde duygu düzenleme, akademik beceri ve olumlu sosyal iletişimin arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırma 103 anaokulu öğrencisi ve onların anneleri ile yürütülmüş; bu bağlamda çocuklarla ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme sürecinde duygularını etkili biçimde düzenleyebilmelerinin, ailelerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmaları ve akademik başarıyla olan ilişkilerde anlamlı arabuluculuk rolü oynadığı saptanmıştır.

Arditte ve Joorman (2011), tarafından yapılan bir çalışmada ise bilişsel yeniden değerlendirmeyi daha fazla kullanmanın ve ifadesel baskılamayı az kullanmanın depresyondan kurtulmak için önemli duygu düzenleme yaklaşım biçimleri arasında olmadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacılar, bu duygu düzenleme yaklaşım biçimlerinin depresyonun belirtileri olabileceklerini ya da depresyona yakınlıkta rol alabileceklerini, aynı zamanda depresyonun duygu düzenleme eğilimlerini değiştirebileceğini belirtmişlerdir.

Garnefski ve Kraaij (2012), geliştirdikleri bilişsel yaklaşıma dayalı stratejilerin kullanıldığı müdahale programı sonrasında, ağır işitme kaybı olan 18 ve üstü yaştaki 46 katılımcının; gevsemeye odaklandıklarını, uyumsuz bilişlerini değiştirdiklerini, kişisel amaçlarına ulaşabildiklerini, depresyon ve anksiyete puanlarında düşme olduğunu belirtmişlerdir.

Chen'de (2014) yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuğun yaşadıkları deneyimleri desteklemesinde çocuğun duygusal gelişimine bütünsel bakış açısı ile ele almıştır. Yapılan araştırma nicel olup gözlem ve görüşmeler videoya alınarak değerlendirilmiştir. Avusturya'da okul öncesine devam eden çocuklar ve aileleri bu çalışmanın evrenini oluştururken araştırma sonucunda çocukların duygusal gelişiminde ailenin pedagojik

uygulamaları, tutumları ve kendi duygu düzenleme becerilerinin çocuğun yaşadıkları deneyimlerde daha iyi baş ettikleri bulunmuştur.

Wessing ve ark. (2015), tarafından yapılan bir araştırmada çocuklarda bilişsel duygu düzenleme davranışı frontal sistemde değerlendirmiştir. Nöropsikolojik alanda yapılan bu çalışmada aktif bilişsel duygu düzenleme becerilerini kullanan 8-14 yaş arasındaki çocuklar ile çalışılmıştır. Çocukların yüzlerindeki duygusal değişimler olduğu zamanlarda beyindeki sağ parietal kortekste yük artma sol prefrontal kortekste ise aktivasyon azalması gözlemlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak; sağ parietal kortekste duygusal boyutun daha aktif olduğu söylenebilir.

Premo ve Kiel (2015), ise annenin depresif belirtilerinin yeni yürümeye başlayan çocukların duygu düzenleme becerilerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada 91 anne ve onların yeni yürümeyen çocukları ile çalışılmıştır. Laboratuvar ortamında gözlemlenen çocukların bakıcı odaklı duygu düzenleme stratejilerini tercih ettikleri bulunmuştur. Küçük yaş grubu çocukların bakıcı odaklı duygu düzenleme stratejilerini daha yüksek oranda kullandıkları 36 ay civarındaki çocukların sosyalleşme davranışlarının daha çok olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda annelerin depresif belirtilerinin yeni yürümeye başlayan çocukların duygusal özelliklerini etkilediği bulunmuştur.

Rogers ve ark. (2015), yaptığı bir araştırmada annenin duygu sosyalleşmesindeki farklılıkların 3. Sınıfa giden çocukların duygu düzenleme ve yönetimine etkisi incelenmiştir. Annelerin çocuklarının duygularını destekleyip desteklemediği, bilişsel yeniden değerlendirme yapmaları, kendi duygularını kontrol etmeleri çocukların duygusal yeterliliklerini ve duygularının yönetimini nasıl etkiliyor? Bu konulara cevap aranmıştır. Yapılan araştırmanın örneklemini 165 anne ve onların 3. Sınıfa giden çocukları oluşturmaktadır. Bulgular, annenin bilişsel değerlendirmesi ve kendi duygularını kontrol etmesinin çocuğun duygu düzenleme becerilerinde olumlu etkisi olduğu göstermiştir.

Oğuz (1999), üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtmalar ve uyum sorunları arasındaki ilişkiyi incelemek için 557 üniversite öğrencisinde Hacettepe Kişilik Envanteri ve Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği uygulanmıştır. Kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum boyutlarında uyumlu ve uyumsuz bulunan öğrencilerin bilişsel çarpıtma düzeyleri

karşılaştırıldığında; kişisel uyum açısından iki grubun puan ortalamaları arasında uyumlu grubun lehine anlamlı bir fark bulunurken, sosyal ve genel uyum boyutları için anlamlı fark bulunamamıştır.

Kandır ve Alpan'ın (2008), yaptığı araştırmada okul öncesinde sosyal duygusal gelişimde ebeveyn davranışlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında göre; yaratıcı, kendi haklarını korumasını bilen, kendine güvenen, işbirlikçi ve dayanışma içinde olan dengeli bir kişilik özelliği gösterebilmek için anne babaların sosyal ve duygusal gelişime katkıda bulunması gerektiği ortaya konmuştur.

Ataman (2011), strese sebep olan yaşantılara karşı bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kaygı ve depresyon düzeyi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında kabullenme ve olumluya yeniden odaklanma stratejilerinin depresyondaki azalmasında; ruminasyon ve felaketleştirmenin ise kaygının artmasında rolünün olduğu belirlemiştir.

Öngen (2010), Türkiye'de ergenlerle yaptığı çalışmada kızların ruminasyon stratejisi erkeklere göre daha fazla kullandığını, erkeklerin ise olumlu tekrar değerlendirme, olumlu odaklanma ve plana odaklanma stratejilerini daha fazla kullandığını göstermiştir. Öngen'in çalışmasına göre kızlarda diğerlerini suçlama stratejisi depresyonla, erkeklerde kendini suçlama ve ruminasyon stratejileri depresyonla alakalı bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada Aka (2011), algılanan anne-baba tutumları, duygu düzenleme ve duygu tanıma ile depresyon, sosyal kaygı belirtileri ve obsesif-kompulsif bozukluk arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya yaşları 18 ve 36 arasında olan 530 yetişkin (402 kadın, 128 erkek) katılmıştır. Çalışmanın sonucunda farklı anne-baba tutumları, duygu düzenleme süreç ve biçimleri; depresyon, sosyal kaygı ve obsesif-kompulsif bozukluk belirtileri ile ilişkili olduğu orta çıkmıştır. Örneğin duygu tanımadaki sorunların sosyal kaygı ve obsesif-kompulsif bozukluk belirtileriyle ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle duyguları tanımada sorun yaşayan bireylerin sosyal kaygı ve obsesif-kompulsif olma ihtimalleri yüksektir. Elde edilen başka bir bulguya göre ise; erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre duygu düzenleme yöntemi olan bastırma yöntemini daha çok sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yanısıra, babalarını daha fazla korumacı olduğunu düşünen bireylerin, daha az korumacı olduğunu düşünenlere göre, bu yöntemi daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine, ebeveynlerini daha sıcak

algılayan bireylerin daha soğuk algılayanlara göre duygu düzenleme stratejilerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Depresyonla ilgili diğer sonuçlara göre, öncül-odaklı duygu düzenleme ve bilişsel yeniden değerlendirme yöntemlerini kullanan bireylerin depresyon belirtilerinin daha az olduğu, tepki-odaklı duygu düzenleme ile bastırma yöntemlerini kullanan bireylerin depresyon belirtilerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Kale-Karaaslan'nın (2012) yaptığı çalışmada, 1. Sınıfa giden öğrencilerin okul öncesi eğitime ne kadar süre devam ettiği ya da devam etmeme durumunun demografik bilgiler ile birlikte çocukların duygularını tanıma ve ifade etme becerilerinde farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmıştır. 254 ilköğretim okuluna bağlı tesadüfen seçilmiş 800 çocuk ve velilerinden alınan bilgiler ışığında yapılan araştırma sonucuna göre; okul öncesi eğitim alarak ilkokul 1.sınıfa devam eden çocukların duyguları tanıma ve ifadelerinin anlamlı düzeyde fazla olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet, kardeş sayısı anlamlı farklılığa yol açmazken annenin eğitiminin duyguları anlama ve ifade etme becerisinde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların duyguları tanıma ve ifade etme beceri artmaktadır.

Kuyucu ve Tepeli'nin (2013) yaptığı bir çalışmada 60-72 aylık çocukların yaşitlarına sergiledikleri duygusal ve davranışsal tepkilerin duygu anlama becerileri açısından incelenmiştir. Bu çalışmada okul öncesi kuruma devam eden 359 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç, çocukların duygu anlama becerilerine göre yaşitlarına karşı gösterdikleri davranışsal ve duygusal tepkileri farklılaşmaktadır.

Tepeli'nin (2013) yaptığı başka bir incelemede 60-72 ay aralığındaki çocukların duyguları anlama becerilerinin, sosyal problem çözme becerisine etkisi incelemiştir. 350 çocuktan alınan bilgi ve yapılan testlere göre yaş, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim durumu ve kardeş sayısının çocukların sosyal problem çözme becerilerini farklılaştırmaktadır. Cinsiyet, babanın eğitim durumu ve ailenin geliri gibi değişkenler sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili değildir.

Kevlekçi (2013) bilişsel şemalar, tutumlar ve otomatik düşüncelerin, depresyon ve intihar düşüncelerine etkisini ve incelemek amacıyla yaptığı çalışmada 153 yetişkin ile çalışmıştır. Araştırma bulguları otomatik düşüncelerin, fonksiyonel olmayan tutumların ve uyumsuz şemaların yüksekliğinin depresyon ve intihar düşüncelerini arttırdığı



görülmüştür. Diğer yandan depresif kişilerde yalnızlık, umutsuzluk ve olumsuz benlik kavramı; depresif olmayan kişilere oranla yüksek bulunmuştur. Bununla paralel olarak tüm erken dönem şemaların depresif kişilerde daha belirgin ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Yokuş ve Kalaycıoğlu (2013) müzik öğretmeni adaylarının bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yaptıkları çalışmada; stratejilerden sadece felaketleştirmenin kardeş sayısı ve anne baba eğitim durumuna göre farklılaştığı, diğer stratejilerin farklılaşmadığı ve cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin herhangi birinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında incelenen değişkenler içerisinde Türkiye’de en az çalışılan değişkenlerin ergenlerin otomatik düşünceleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte söz konusu değişkenler ile ilgili yurt içinde yapılan sınırlı sayıdaki çalışmanın ise çok büyük oranda bu araştırmanın değişkenleri ile ilişkili olmayan araştırmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın değişkenleri olan psikolojik sağlık, çocukluk dönemi istismar/ihmal yaşantıları, otomatik düşünceler, ergen davranışları ve bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile ilgili dünyada ve Türkiye’de yapılan çalışmalar ve ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde yurt dışında değişkenlerin bir kısmını birlikte inceleyen çalışmaların Türkiye’ye oranla daha eski ve fazla olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme arasında ilişkinin incelendiği bir diğer çalışmada, Çelik ve Kocabıyık (2014) erkek genç yetişkinlerin başkalarını suçlayıcı duygu düzenleme stratejilerini kullanımlarının artması ile fiziksel saldırganlıklarının arttığını; buna karşın plana tekrar odaklanma ve olumlu yeniden gözden geçirme stratejilerini kullanımlarının azalması ile fiziksel saldırganlığın da azaldığını saptamışlardır.

Yukarıda özetlenen araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sorunlar arasında ilişki bulunmaktadır. Bilişsel duygu düzenleme ile anksiyete, depresyon, olumsuz duygu, psikolojik bozukluklar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda özellikle zihinsel geniş getirme, facialaştırma ve kendini suçlamanın anksiyete, depresyon, psikolojik bozukluk ile pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu, bunun tersine

olumlu yeniden odaklanma stratejisinin anksiyete ve depresyonla negatif ilişkili olduğu görülmektedir.

## **2.2. Disiplin İle İlgili Kuramsal Açıklamalar**

Tüm grup ve kurumlar, bünyelerindeki üyelerin kendi aralarındaki ilişkilerini düzenlemek, kurumun birliğini devam ettirmek için kendilerine has kurallar oluşturmaktadırlar. Bu kuralların toplumdaki farklı pek çok kurumun kurallarıyla da uyumlu olması beklenmektedir. Bu yüzden toplum içerisinde bireyler, sistem içerisinde de kurumlar; birbirlerinin faaliyetlerini daimi süreyle kontrol etmelidirler (Güçlü, 2004). Örgüt üyelerinden de öngörülebilir ve güvenilir davranışlar elde edilmesi için disipline ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde disiplinle ilgili kuramsal açıklamalara yer verilecektir.

### **2.2.1. Disiplin Kavramı**

Sözlükte disiplin ilk anlamıyla, bilimde öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgiler bütünüdür. Latince kökü “disciplina (öğretilen konu)” olan disiplin “öğrenmek” eşanlamlıdır (Püsküllüoğlu, 2004).

Eğitim bilimleri ise disiplini, kalıpların, doğruların, sağlamlığın, mükemmelliğin ve karakterlerin eğitimle veya tecrübe öğretilmesidir (Ziglar 1998). Çelik’e göre (2008) disiplin; bireyin çevresine gösterdiği özen ve özsaygı durumudur. Ünal ve Ada’ya (2000) göre disiplin, kişinin öğrendikleri doğrultusunda davranış sergileyip sergilemediğine bakarken öncesinde iyi ve doğru davranışın yanında yanlış ve kötü davranışı da vermiş olmaktır. Esen (2006) ise disiplini, düzene uyum davranışı olarak ortaya koymuştur.

Sarıtaş (2000) disiplini, bir amaç için bir araya gelmiş insanların, düzen dahilinde yaşamaları amacıyla, seçip uygulamak için koydukları kurallar ve uyulması amacıyla konmuş tedbirleri hayatta tutmak olarak ortaya koymuştur. Disiplin kavramı denilince akla gelen en yaygın yanlış kanı; disiplinin ceza ile eşanlamlı tutulmasıdır. Yıkıcı bir davranışa tepki olarak verilen cezanın disiplinle eş tutulmaması gerekmektedir. Disiplin istenmeyen davranışın oluşmasını ve oluşan tepkiyi en aza indirmek içindir ve en önemli ilkesi bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olduğudur ve

başkalarının davranışlarının buna engel olmaması gerektiğidir (Tertemiz, 2005, Kızılkaya, 2006).

Disiplin hakkındaki diğer bir yanlış anlayış ise, disiplinin sadece öğrenciler için kullanılan bir kavram olduğudur. Disiplin sağlamada öğrenciler kadar öğretmenler de sorumluluk almakta ve kendi davranışlarını ona göre düzenlemektedirler. Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerde görmek istedikleri davranışları öncelikle kendileri göstermelidirler ki, çocuklara uygun bir rol model olarak davranışın kazandırılması daha da kolaylaşsın (Çelik, 2008).

İster çok esnek, ister çok katı bir anlayışa sahip olunsun, disiplin kavramının tanımlanmasının amacı belirlenen hedeflere ulaşmak için bir düzen kurmak ve bu düzeni hedefe ulaşmaya kadar korumak ve sürdürmektir. Bu konudaki anlayış farkı hedefe ulaşmada hangi yöntemin daha başarılı olacağı konusundaki tartışmadan kaynaklanmaktadır (Esen, 2006).

Disiplin, uygulandığı alanlar bakımından farklılık göstermektedir. Okula gitme çağına gelmiş bir çocuk bu yaşına kadar ailesinden aldığı disiplin eğitimi ile okula başlar. Ailede alınan disiplini, okul ve sınıf disiplini izler. Okulda ve sınıfta da disiplin kurallarının olduğunu algılayan öğrenci, zamanla bu kurallara uymanın gerekliliğini kavrayarak istenilen davranışı göstermede başarılı olabilmektedir.

Disiplin, başkalarınca işbirlikçi olmayan, saldırgan tepkilere maruz kalmış bireyleri gözetmeye yöneliktir. Bu korumacılığa toplumu oluşturan bütün kademelerde ihtiyaç duyulur. Üstelik sadece çocukların değil, yetişkinlerin de bu korumacılığa ihtiyacı olabilir. İnsanlar kendi ihtiyaçlarından sorumludurlar ve başkalarının zor davranışlarının bunu engellememesini sağlamalıdır (Celep, 2000).

TDK disiplini; “topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu ve kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü” olarak tanımlamaktadır.

İyi disiplinin bireyin otokontrol anlayışı edinmesine, sorumluluk fikrinin artmasına okula uyumuna, bireyi diğer okul faaliyetlerinden bir fayda edinmeye istekli hale getireceği belirtilmektedir (Kök, 2007).

### 2.2.2. Disiplinin Amacı ve Önemi

Disiplinin amacı cezalandırmak değildir. Genelde, bir davranış edindirilmek amaçlanır ve birey o edindiğinin nedeni hakkında bilgi sahibi edilir. Eğer davranış cezayı gerektiriyorsa disiplin eylemi ortaya konar (Bingöl, 1990).

Tüm grup ve kurumlar, bünyelerindeki üyelerin ilişkilerini düzenlemek, kurumun birliği için kendilerine has kurallar oluşturmaktadırlar. Bu kurallar aynı zamanda toplumdaki diğer kurumların kurallarıyla da uyum sergilemek zorundadır. Bu nedenle toplumdaki bireyler karşılıklı davranışlarını, kurumlar da kendileri ile bağlantılı olan diğer kurumların faaliyetlerini daimi suretle kontrol etmek durumundadırlar (Güçlü, 2004).

Karlı (2004) da, örgütün üyelerinden tahmin edilebilecek ve güvenilir davranışlar edinilmesi için disipline gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır. Önceden tahmin edilebilen ve güvenilir olumlu davranışlar, kişi-örgüt bütünleşmesini sağlar. Bunun birey için önemi, içinde bulunduğu sosyal yapıda huzurlu olacağı, iş ve çevresiyle ilgili durumlarda tatminsizlik duygusu olmayacağıdır.

Böylece birbirinden farklı çıkarları olan taraflar arasında olumlu duygular gelişecektir. Özellikle vurgulanan bütünleşme olayı, verimi iyileştirecektir. Uyumlu olunduğu sürece örgüt amaçları benimsenecektir. Kısaca bireysel amaçlara erişmeyi sağlayan bütünleşme, örgüt içindeki olumsuz havayı ve çekişmeyi de azaltacaktır.

Diğer taraftan disiplin, bireylerin davranışlarına yol göstererek, örgütün hedeflerine erişmeyi sağlamaktır. Disiplin, iş görenle eşit olmak niyetiyle kullanılmalıdır; disiplin cezalandırmaktan ziyade, yapıcı olmalı, çalışanların yapmış oldukları yanlışlıklardan ders çıkarmalarını sağlamalıdır (Aydın, 2009).

Çalışma ortamında disiplin, çalışanlara örgütsel amaçların benimsetilmesiyle olacağı gibi, yönetim baskısıyla da gerçekleştirilebilir. Yönetim baskısı, cezalandırma olarak nitelendirilen “disiplin eylemi” olarak kabul edilmektedir.

Okulun amacı öğrenciye sorun çözme becerileri edindirmektir. Öğrencinin, kendi yaptığı davranışların neden-sonuçlarını ve diğer etkilerini öğrenmesi gerekmektedir. Özgürlük, kişinin kendinden sorumlu olması ve de bunun farkında olması gerektiğini ifade eder. Bireysellik ise, sorumsuzluk demek değildir. Bir bireyin, kendi iradesiyle ortaya koyduğu davranışların sosyal sonuçlarını bilmesi gerekmektedir. Burada disiplinin amacı olarak bahsedile öge dış uyaranlar değildir, bireyin otokontrolüdür (Sarıtaş, 2000).

### **2.2.3. Disiplin Anlayışının Gelişimi**

İnsanlar çok eski çağlardan beri birlikte yaşamak zorunda kalmışlardır. İnsanoğlu çeşitli ihtiyaçlarını temin etmek için başkalarıyla iletişim kurmuş ve onların yardımını sağlayarak yaşamını sürdürmeye çalışmıştır. Bu nedenle bir araya gelerek işbirliğinde bulunmaları onları güçlendirmiş ve ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılamalarını mümkün kılmıştır. Ancak, bu durum, insan yapısında doğan farklı düşünceler ve çıkarlar nedeniyle yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Toplumsal yapıyı ve çalışma düzenini bozan, çatışma niteliğindeki bu sorunların ortadan kalkması veya en aza inmesi için yönetici güç ve disiplin kurallarına ihtiyaç duymuştur.

Düzeni oluşturma çabaları zaman içerisinde belirgin farklılıklar göstermiştir. Özellikle on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda yöneticilerin disiplini sağlamak uğruna sınırsız yetkilerle donatıldığını görüyoruz. Örneğin bu yüzyılda amirine sözlü olarak saygısızlık yapan bir iş görenin dilinin kızgın demirle dağlanması, toplum önünde kırbaçlama ya da işlediği suç boynuna asılarak herkesin görebileceği yere zincirleme gibi cezalar uygulanabiliyordu (Celep, 2000), On dokuzuncu yüzyıl sonları ve yirminci yüzyıl başlarında disiplin cezalarında bazı olumlu gelişmeler olmakla birlikte yöneticilerin keyfi uygulamaları devam etmiş endüstriyel disiplin geleneksel olarak hem şiddetli hem de güvenilmez olmuştur.

Son yıllardaki organizasyon yapıları ve yönetim şekillerinde olan gelişmeler disiplin sisteminin de değişmesini zorunlu kılmıştır. Özellikle yeni yaklaşımların uygulandığı organizasyonlarda yetkice cezalandırıcı olandan yapıcı eğitici olana doğru bir değişiklik gözlenmektedir (Çelik, 2008).

Gücünü sevgi ve saygıdan alan yapıcı bir disiplin anlayışının; okullarda yaygınlaşması, geleneksel disiplin anlayışından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **2.2.4. Disiplin Yaklaşımları**

Yönetmek ve düzen anlamıyla disiplinin geçmişi, insanlık tarihinin geçmişine kadar uzanır. En az iki insanın olduğu yerde yönetim ve düzenin oluşur. Bu yönetim ve düzen anlayışı her çağda değişiklik göstermiştir. Böylece disiplin de her çağda farklılaşmıştır. Zaman içinde disiplin olumlu anlamda gelişim göstermiştir. Bu süreç aynı şekilde eğitimi de etkilemiştir. Çünkü eğitimle disiplin bir bütündür. Disiplin anlayışı eğitime yön vermekte, disiplin de eğitimle paralel şekilde değişmektedir. Her dönemde disiplin anlayışının özünü insana yönelik bakış etkilemiştir. Bu anlamda disiplin farklı biçimlerde yorumlanmış ve uygulanmıştır.

Geçmişten günümüze disiplin yaklaşımları, beş aşamalı bir değişim geçirmiştir(Tosun 2002).

##### **2.2.4.1. Cezaya ve Yasaklara Dayalı Disiplin Yaklaşımı**

Genelde on beşinci ve on yedinci yüzyıllarda hakim olan bir anlayıştır. Adalet duygusu gücünü Tanrıdan alır. Kuralları ve de yasaları çiğneyenler fiziksel olarak acımasızca cezaya uğrar. Bunlar işkence, sürgün ve ölüm cezasıdır. Uyulması gereken kurallar, uyulmadığında olacaklar ve cezalar önceden belirlenmiştir (Tosun, 2002).

Cezalandırıcı disiplin anlayışı intikamcı disiplin anlayışının biraz yumuşatılmış ve geliştirilmiş şeklidir. Cezalandırma disiplin sisteminin en temel unsuru olarak kabul edilmiştir. Kurallar ve bu kurallara karşı gelinmesi durumunda kişilere bu davranışları karşısında verilecek cezalar önceden tespit edilmiştir. (Köseer, 2007). Ceza ağırlıklı bir disiplin anlayışına sahip olan kurumlarda, disiplin cezası gerektirecek hal ve davranışların en ince ayrıntısına kadar listesi yapılır. Bu durum kişilik yapısı gereği ceza verme taraftarı olan yöneticilerin işine gelir. Bu anlayışa sahip olan yönetici, disiplini bir tür caydırıcı, korkutma, zarar verme ve memnun olunmayan çalışandan kurtulmak için bahane olarak kullanır. Aşağılık kompleksi yaşayan bir yönetici, bu tarz disiplin anlayışını kendisini yüceltme fırsatı olarak görür. Yapı olarak kişiliği cezalandırıcı disiplin anlayışına uygun olmayan yöneticiler ise bu tarz bir disiplin

uygulamasının hâkim olduğu durumda zamanla kendisi de cezalandırıcı bir anlayış sergileme mecburiyetini yaşarlar (Başaran, 2007).

Sarıtaş'a (2000)'a göre cezalandırıcı disiplin anlayışı okula uygun bir disiplin anlayışı değildir. Bu metodun eksik yönü; istenmeyen davranışın bu metotla durdurulurken, ancak istenilen davranışların kişiye bir türlü öğretilmemesidir. Nadir kullanılan, yerinde, zamanında, kuralına uygun olarak verilen cezaların olumsuz yönlerinin azalacağı, yararlarının artacağı düşünülmektedir. Ceza uygulamaları esnasında, istemeden de olsa bireye sorunlu davranış kazandırmak mümkündür. Ceza, olumlu bütün önlemler denendiği ancak fayda sağlanamadığı ya da yeterince etkili olmadığında düşünülmelidir. Kimi zaman bireyler, uyulması önceden kararlaştırılmış kurallara uymamaktadırlar. Bu şekildeki durumlarda, kurallar bozulduğunda bütün eğitim ve öğretim sekteye uğrayacaktır. Bu nedenle bu davranışlar cezayı getirir (Sarıtaş, 2000). Disiplin, kötü davranışla ve bunun getirisi durumları önlemek için vardır. Sorun oluşmadan yaptıklarımız, sorun ortaya çıkınca yaptıklarımızla alakalıdır (Küçükahmet, 2000) Verilecek cezaların yazılı formatta olması gerekmektedir. Bütün öğrencilerin kurala uymadıklarında ne gibi cezalara uğrayacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Önemli olan ceza alan öğrencinin neden ceza aldığını bilmesi ve cezanın teşhir edilmemesidir.

#### **2.2.4.2. İntikamcı Disiplin Yaklaşımı**

On beşinci yüzyıla kadar görülen bu disiplin anlayışının temeli, insanların dini inançlarıdır. Tanrılık özelliği ve bunun otoritesi hiçbir sorumluluk almayarak istediği doğrultusunda keyfince suçludan intikam alabilmektedir. İntikamcı disiplin anlayışı, kolaycı yoldan gider. Düzene girmeyen, rahatsız edici ve olumlu olmayan davranışların sebepleri üzerinde durmaz, çözüm bulmaya çalışmaz. Bu yaklaşımın yöntemi; olumsuz davranışı gösteren bireyin güçsüz bir anında, onu zor duruma düşürme ve onu engellemedir (Poyraz, 2007).

Bu anlayış, insanlar üzerinde uygulanan en eski disiplin anlayışıdır. Bu anlayışın kesinlikle sosyal bir yönü olduğu söylenemez. Nedeni ise bu teorinin bireyci bir düşünceden türemiş olmasıdır. Bu teori ilkel insanların dini düşünceleriyle bağdaşıyordu. Bunlara göre din adamları, kendi keyfi durumlarına göre davranan sosyal bir sınıf olarak görülürdü. Bu nedenle, bir din adamının istek ve iradesine ters düşecek bir davranış, din adamının gururuna, haysiyetine ve otoritesine hakaret olarak kabul

edilirdi. Din adamı eğer isterse sırf şahsi keyfi ve zevki için suçludan intikamını alabilirdi (Özcan, 2008).

Ortaya atılan disiplin anlayışları aynı zamanda yanında yeni bir eğitim anlayışı da getirmiş veya mevcut eğitim anlayışını kendi anlayışına göre değiştirmiştir. İntikamcı disiplin anlayışı “Bazı öğretmenler, disiplin sorunlarını kişisel sorun şeklinde algılayarak öğrencilerden intikam alırcasına hareket etmektedirler.” şeklinde yorumlanmaktadır (Tosun 2002).

#### **2.2.4.3. İyileştirici Disiplin Yaklaşımı**

Korku duygusunun olmadığı veya korku verici durumlara karşı savunmanın geliştiği anlarda kişilerin suç teşkil eden davranışları sergilemeyi sürdürmelerinin disiplinin sağlanmasını olumsuz etkilediği gözlemlenmektedir. Bu sebeple kişilerde içinde bulunulan toplumun ahengini bozacak yönelim, çaba ve davranışların yerine, toplumun ahengini sağlıklı bir şekilde sürdürmesine olanak sağlayacak ve muhafaza edecek yönelim, çaba ve davranışlar kazandırılmaya gayret gösterilir. Okullarda bu amaçla rehberlik hizmetleri servisleri oluşturulur. Bu tutum; anti sosyal davranışların sürdürülmesi ve tekerrürünün öğrencinin yaşantısı üzerinde ne denli önemli olduğunun öğrenciye kavratılmasını sağlayan rehberlik hizmetleri servisi olarak eğitimde yerini alır (Tosun, 2002).

İyileştirici disiplin yaklaşımı, birey tarafından benimsenmiş mevcut yapı ve kurallara karşı gelme konusunda ısrarcı olma anlayışını değiştirerek bu yapı ve kurallara itaat etmeyi zorunlu kılan bir anlayışın kazanılması esastan oluşur. Öğrencinin arzu edilmeyen davranışlar sergilemesi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Asıl önemli olan öğrencinin sergilemiş olduğu olumsuz ve arzu edilmeyen davranışa kaynaklık eden faktörü bulup, bu faktörleri ortadan kaldırarak öğrenciyi içinde bulunmuş olduğu bu problemlerden kurtarmaktır (Baysal, 2009).

İyileştirici disiplin yaklaşımının eğitimde ve okulda uygulanması, rehberlik hizmetleri aracılığıyla öğrenciler tarafından istenmeyen davranışların sergilenmemesi ve tekrar edilmemesinin öğrenciye sağlayacağı faydaların öneminin öğrenciye anlatılarak kavratılmasıdır (Tosun, 2002).



İyileştirici disiplin, istenmeyen davranışları cezayla düzeltmek ve tekrar etmemesi amacıyla çalışanı ve öğrenciyi caydırmaktır. İyileştirici disiplin, çalışanı zorla varolan kurallar dahilinde davranmaya iter. İyileştirici disiplin, öğrencideki düzen bozacak davranışları yok ederek, düzen sağlayıcı davranışları öğrenciyeye kazandırmaktır (Gökhan, 2007).

Öğrenciler istenmeyen olumsuz davranışlar gösterdiğinde, bu davranışın temeli ortaya konar ve bu durum ortadan kaldırılır. Böylece öğrencinin suçu işlemesine engel olunur. Öğrenci yine de disiplin suçu işlemişse, uygulanacak yaptırım öğrencinin yeniden suç işlememesine yönelik olmalıdır (Sarıtış, 2000). Burada önemli olan öğrenciyeye sorunları içselleştirecek, anlamasını sağlayacak imkânlar vermek gerekirse bunu ekip çalışmasına dayandırmaktır (Gordon, 2005).

#### **2.2.4.4. Önleyici Disiplin Yaklaşımı**

Bu kuram güncel disiplin anlayışının temelidir. Bu kuramın özü iyimserliktir. Bu kurama göre insan, doğuştan günahkâr değildir ve iyilik yapma eğilimindedir. Kötülükleri, tembelliği, bencilliği çevreden öğrenmektedir (Hesapçioğlu, 1998).

Çevresel faktörler bireyin yaşantısında etkilidir. Çocuk okula yaşadığı çevrenin etkilerini de getirdiği için, çocuğun davranışlarını negatif yönlendiren çevresel etkenler bertaraf edildiğinde, çocuğa uygun davranışların edindirebilmek mümkün olacaktır. Bu kuram, yükümlülüklerinin farkında, demokratik metotları verimli kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için, kişideki içsel reaksiyonları kontrol altına alacak, emirlere ve yaşananlara yönelik eğitim programı kullanılmalıdır. Bu yöntem sorunlar oluşmadan bunların teşhisini sağlamakta, çıkması mümkün uyumsuz davranışların belirlenip, ortaya çıkmadan, önlemlerin alınmasını içermektedir (Gordon, 2005).

Bu yaklaşıma göre, eğitim kurumlarındaki ve bu kurumların içinde bulunmuş olduğu sosyal ortamlardaki öğrencilerin uyum sağlamalarına engel teşkil eden ve istenmeyen davranışlar sergilemesine sebebiyet veren faktörler yok edilerek, öğrencilerin olumlu düşünce ve davranış kazanımları geliştirmelerine olanak verilmelidir. Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışlarına zemin teşkil eden bu olumsuz faktörler ortadan

kaldırıldığı takdirde disiplin vakaları da yaşanmayacaktır. Bu anlayışta dış kontrolden iç kontrole geçiş söz konusudur (Tosun, 2002).

Bu anlayış, öğrencilerin olumsuzluklarla baştan hiç karşılaştırılmaması amacıyla sınıf veya okul kurallarının oluşturulmasındaki düzenlemelerin yapılmasını vurgular. Başka bir deyişle öğrenciyi olumsuzluklara karşı koruma altına alma yaklaşımı olarak da ifade edilebilir (Boz, 2003).

Herhangi bir disiplin vakasını vukuu bulmadan önlemek, o disiplin vakasını vukuu bulduktan sonra önlemek ve çözmekten daha kolaydır. Bir disiplin vakasının yaşanmadan önlenmesi ve önleyici tedbirlerin alınmasında öğretmenlere çok ciddi vazifeler düşmektedir. Bu vazifelerin en başında, çağın getirdiği yenikleri izlemek ve kullanmış oldukları öğretim metot ve yöntemleri bu yeniliklerle güncellemek gelir.

Önleyici disiplin yaklaşımında ödül ve cezalar açık ve net olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler sergiledikleri davranışların karşılığını ne şekilde göreceği hususunda bilgi sahibidir (İlgar, 2000). Önleyici disiplin yaklaşımında asıl amaç, çevreden herhangi bir müdahale yapılmadan kişinin kendisini disipline etmesini gerçekleştirmektir. Bu sebeple birey kuralların oluşturulması sürecine katılmalıdır (Poyraz, 2007).

Önleyici disiplin yaklaşımının eğitime yansması, sınıfta/eğitimde düzenli çalışma ortamını oluşturmak, öğrenciyi güzele, doğruya ulaştırmak ve kendi kendini yönetebilmesine yardımcı olmaktır (Tosun, 2002). Önleyici disiplin anlayışına ait özellikler şöyle özetlemektedir (Sarıtış 2000):

- a) Disiplinin amacı cezalandırarak korkutmak yerine, olumlu davranışlar edindirmek, güven edinmek, yardım etmek ve desteklemektir.
- b) Bütün bireylerin düşüncesi, davranışları ve karakteri dikkate alınır.
- c) Yasaklamalar koymak yerine, teşvik edici ve özendiricidir.
- d) Öğrencinin okulla ilgili kararlara katılımına özen gösterir.
- e) Objektiftir, adildir.
- f) Öncelikli olarak ilgilendiği bireydeki değişimdir.
- g) Sınıf etkinliklerinde sosyal anlayış mevcuttur.

#### 2.2.4.5. Modern Disiplin Yaklaşımı

Modern disiplin anlayışı çocuğa zor kullanmaktan ziyade rızasını alarak ve mutlu ederek, yaşamış olduğu sorunlarını tespit edip bu problemlerini çözmeye çalışan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öncelikli olarak öğrencilerde meydana gelen değişimlerle alakadar olmaktadır. Bu anlayışta disiplin her öğrencinin hareketine göre gelişmesine uygun olarak uygulanır, disiplin çocuğu cezalandırmaktan çok ödüllendirmek ister (Ünal ve Ada, 2003).

Modern disiplin anlayışına göre, kişiliğimiz denetlenemez dürtüler ya da karmaşalar tarafından tutsak edilmeden hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmakta hür olmalıdır. Bu anlamdaki disiplin tüm kişiliğe hizmet eder, doğal güçlerini kişiliğin gelişimine uygun bir biçimde kullanmayı sağlar. Şu halde disiplin ve özgürlük birbirlerine karşıt değil, birbirlerini bütünleyen kavramlardır (Çelik, 2005).

Çocukların kendileri ile ilgili kararların alınmasına dâhil edilmeleri, kendilerini önemli hissetmelerine, hayatlarının kontrolünün kendilerine ait olduğunu hissetmelerine ve kendi denetimlerine bağlı sorumluluk duygusu sahibi olmalarını sağlayacaktır. Modern disiplin yaklaşımına göre nasıl ki aile ortamında en etkili disiplin iç disiplin ise okul ortamında da aynı şekilde iç disiplin, en etkili disiplindir. Çocukların öz güvenlerinin ve kendine saygılarının gelişebilmesi için onlara kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmelidir. Kabul gören, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilen çocuklar kendilerine güvenleri artar ve kendilerini önemli hissederler. Değer görmenin ve başkaları tarafından anlaşılma olmanın sağladığı hazla çocukların kendilerine olan saygılarının artması ana babalarına ve öğretmenlerine karşı olumlu duygu ve düşünceler geliştirmesine yol açar (Gordon, 2005).

Bu anlayışa göre, öğretmenden en çok hassasiyet göstermesi istenen konu, öğrenciyi arzu edilen ve doğru hedefe ulaştırmada girişimci ve cesaret yeteneğini ihtiva eden rehberlik hizmeti sunmasıdır. Modern disiplin yaklaşımına göre öğretmen, kendi kendini yönetme ve topluluk halindeki etkinliklere yararlı bir biçimde katılabilme alışkanlıklarının oluşmasında gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışta sınıfı oluşturan her öğrencinin ne derece ilerleme kaydetmiş olduğunu dikkatle araştırıp tespit edecektir (Çetin, 1989).

### 2.2.5. Eğitimde Disiplin

Eğitimdeki disiplin, öğrenciye istenilen davranışı gösterirken, bu sergilendiğinde ödüllendirmekte, istenmeyen davranışı sergilediğinde cezalandırmaktadır. Yani disiplin, bireyin zihnine istenilen davranışı yerleştirmektir. Bu şekildeki anlayış da eğitim ile aynı anlamdadır (Başaran,1996).

Eğitimde disiplin, bireyin yaptığı ve yapacağı davranışları kendi açısından değerlendirip kontrol edebilme kabiliyetini kazandırmanın yanı sıra bunu diğer bireyler açısından da yapabilmesini sağlamaktır. Bunun yanı sıra disiplin; sosyal ilişkilerde ve insanlara karşı davranışlarda ölçülü olmak, saygılı olmak, iç ve dış görünüş arasında uyum yakalamak, ahlak ve karakter olgunluğuna ulaşmaktır.. Bu yönüyle disiplin ahlaki gelişim ve karakter eğitimi olarak görülmektedir (Ökdem, 2002).

Çocuğun gelişiminde, doğruyu ve yanlış göstererek hayatına yön çizmede, doğru yol alabilmesi için uygun şekilde disipline edilmelidir. Uygulanan disiplin baskıcı olmamalı yol gösterici olmalıdır. Disiplin, insana alışkanlıklar kazandırarak, bireyin hayata dair uyumunu sağlama sürecidir.” Disiplin öğrenciye, sorumluluklar verip, okul kurallarını öğretmek ahlak gelişimini sağlama sürecidir. (Yavuzer, 2003). Disiplin kimi zaman istenmeyen davranışların ardından ceza vermek demektir. Hâlbuki disiplin, öğrencileri yalnızca cezalandırmaktan ibaret değildir. Ceza, disiplinin fonksiyonlarından sadece birisidir (Sarıtaş, 2000).

Disiplin olumsuz davranışa ve bununla birlikte oluşan tepkiye engel olmak için vardır (Küçükahmet, 2004). Okul disiplini tarafından bakıldığında öğrenci davranışı, büyük ölçüde öz kontrole bağlıdır. Kurallara uyma davranışı emir ve talimatlarla değil, anlayış edindirecek kazandırılmalıdır. Otokontrolden yoksun bir çocuk her şeyin kendisi için hak olduğunu düşünür, kendisi için sınırsız bir dünyanın olduğu kanısına varabilir. Böylece düzenin alt üst eder (Uzun, 2001). Tek başına iyilik okuldaki disiplin sorunlarını çözmeye yeterli olmaz. Öğrenciye kendisiyle ilgili konularda görevler verilmeli, okul kültürü kazandırılmalı ve böylece disiplin sorunları azaltılmalıdır.

Çocuk, isteyerek karar aldığı bir atmosferde, görevler edinip, başarı hazzını yaşadığında disipline edilebilir (Alıcıgüzel, 1999).”Öğrenciler iyi değerleri içselleştirir ve bunlar

doğrultusunda davranış sergilerse, toplum dâhilinde sorumluluk sahibi birer birey olacaktır (Nelson, 2002).

### 2.2.6. Okulda Disiplin Uygulamaları

Etkili okul, okulun var olan hedeflerini verimli şekilde gerçekleştirebilmesi ile ilgilidir. Okulun bu hedeflerinden uzaklaşmasını engelleyecek kural ve ilkelerden oluşan örgütsel bir düzene ihtiyaç vardır (Sarıtaş, 2000).

Okul toplumun oluşturduğu kendini ortaya koyma ve deneme alanıdır. Tosun'a (2002) göre okul, çocuğun üzerindeki toplum ve yetişkin etkisinin birebir izlenebildiği bir ortam oluşturmaktadır. Okul; öğrencilere toplum tarafından kabul görmüş değerlerin, normların, kontrollü ve plan dâhilinde kazandırıldığı ve bunlara uygun hareket edilip edilmediğinin izlendiği ortamdır. Bu nedenle okulun büyük ölçüde bir sosyal kontrol aracı olduğu söylenebilir (Güçlü, 2004).

Okuldaki disiplin için ana faktörler şunlardır (Küçükahmet, 1998):

*Uygun bir eğitim programı:* Öğrencinin genel özelliklerine uygun şekilde hazırlanmış eğitim programı, öğrencinin dikkatini çeker, derste olası disiplin sorunlarına engel olur.

*İyi bir rehberlik sistemi:* Problemler oluşmadan önce önlem alan rehberlik servisi; öğrencide, problemleriyle ilgilenildiği güvenini vererek, kendisi ile ilgilenenlerle işbirliğinde olduğu bir çalışma ortamı sunacaktır.

*Etkin veli-okul ilişkisi:* Veliler okuldaki eğitim öğretimin önemine ve gerekliliğine; okulun öğrencilerine doğru rehberlik sunduğuna inandığında okul çalışmalarını ile işbirliği içinde olacaktır.

*Okul binasının etkin kullanımı:* Okul binalarının fiziksel özellikleri, öğrenciye ihtiyaç duydukları alanları sağlamaları da disiplin olaylarının önlenmesinde veya çoğalmasında rol oynar. Öğrencilerin kendini ifade edecekleri, ihtiyaçlarını karşılayan alanlara sahip bir okuldaki olumsuz davranışlar, bu alanlara sahip olmayan okullardan daha az olacaktır.

Kısaca, okulun amaçlarını hayata geçirerek, kaliteli bireyler yetiştirmesi için gereken amaç, değer, kural ve ilkeler içeren bir düzene (disiplin sistemine) ihtiyaç vardır (Sarıtaş, 2000).

### **2.2.6.1. Okulda Disiplinin Paydaşları**

Okulda disiplin sağlamaya yardımcı unsurlar; öğrenci, öğretmen, yönetim, rehberlik ve psikolojik danışma, program ve aile olarak sıralanabilir.

#### **2.2.6.1.1. Öğrenci**

Okul nüfusunun büyük bir kısmını öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla okulun ve toplumun takdir edeceği ve beklentileri doğrultusunda davranışlar sergileyen öğrencilerin olabileceği gibi bunun tam tersi davranışlarda bulunan öğrencilerin olması da kaçınılmazdır. Sınıf ortamında sergilenen disipline aykırı ve istenmedik davranışlar yalnız bu davranışları sergileyenleri etkilemiyor. Maalesef sınıf ortamında bulunan diğer öğrencileri de etkiliyor. Bu nedenle okul idarecileri ve öğretmenler pozitif disiplin yaklaşımı çerçevesinde yaşanan veya yaşanması muhtemel bu olumsuz davranışlara müdahale etmeli ve öğrencileri de bu sürece dâhil ederek çözüme kavuşturmalıdır (Ada ve Çetin, 2006)

Öğrencilerin sahip olmuş olduğu bazı kişilik özellikleri sınıfın huzurunu bozacak istenmedik davranışlar sergilemelerine sebep olabilir. Bunun nedenleri (Başaran, 1985);

- a) Öğrencinin küçük yaşlardan itibaren oluşturduğu kişilik özelliği sonucu oluşan olumsuz tutum,
- b) Öğrencinin gelişimi gereği yaptığı doğal davranışların öğretilen ve çevrece yanlış yorumlanması ve tanınmamasıdır.

Sınıf ortamında disiplinin sağlanmasında etkili olan diğer bir faktör de sınıftaki öğrenci mevcududur. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler tarafından disiplini sağlamaya yönelik geliştirilen teknikleri hayata geçirmek de o denli güçleşmektedir. Bu durumun doğal sonucu olarak da öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolü zayıflamaktadır. Öğretmenin kontrolünün zayıf kaldığı sınıf ortamında da disiplinsiz davranışların sergilenme sıklığı artmaktadır.

Öğretmenler, sınıf yönetiminde etkili olan ve öğrencileri birbirinden ayıran farklılıkların bazılarının şunlar olduğunu söylemektedir: cinsiyetleri, ilgileri, beklentileri, zekâ ve yetenekleri, ihtiyaçları, hazır bulunuşluk seviyeleri, kişilik özellikleri, güdülenme düzeyleri, epistemolojik inançları, öz yeterlik inançları olarak saymaktadırlar (Yücel vd. 2011).

Akademik başarısı, sosyal yetenekleri, öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişimi yetersiz, yalnızlık hissi yaşayan, arkadaşı olmayan, okul fobisi olan, sosyal anlamda doyum yaşayamayan, olumsuz davranışları sahip arkadaşlar edinen, okula uyumda zorlanan öğrenciler disiplinsiz davranışlara daha çok yönelirler (Balay, 2009).

#### **2.2.6.1.2. Öğretmen**

Öğretmenler, öğretme-öğrenme faaliyetleri sürecinde bulunan unsurlar arasında kendisine verilen görev ve sorumluluklar açısından en önemli unsurlardır. Öğretmenler, öğrencilerin eğitim programında ifade edilen hedeflere ulaşmalarını sağlamak üzere yetkilendirilmiş ve görevlendirilmiş kişilerdir. Bunun için eğitimde varılan sonuçlarda öğretmenlerin katkısı büyüktür. Öğrencilerin amaçlara ulaşma oranlarında öğretmenin becerisi ve sınıf ortamında sergilediği tutum ve davranışlar önem arz etmektedir (Gökhan, 2007).

Sınıf ortamında yaşanan disiplin sorunlarının artmasında ya da azalmasında en önemli faktör öğretmenin kişilik yapısı ve sınıfı idare etmedeki tarzıdır. Sınıf ortamını eğitim ve öğretime müsait hale getirmesi gereken kişi hiç şüphesiz öğretmenin kendisidir. Öğretmenlerin büyük kısmı sınıfta her şey normalken ve başka herhangi bir sebep yokken sınıf içerisinde sırf kendi tutum ve davranışlarından ötürü disiplin sorunu oluşturabilirler. Öğrencilerin seviyesinin üstünde olan isteklerde bulunurlar. Bu isteklerinin yerine getirilmemesi halinde şiddete kapılarak, sınıfta öğrencilerin kendilerine karşı gelmelerine sebep olurlar.

Bir öğretmenin liderlik tarzı, onun nasıl bir disiplin anlayışına sahip olduğu hakkında önemli ipucu verir. Öğretmenler arasında disiplin anlayışları bakımından farklılıklar olduğu gibi, her öğretmenin de kendisine özgü bir disiplin anlayışı bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerine özgü disiplin anlayışı oluşturabilmeleri için disiplin yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmaları bu konuda kendilerine ışık tutacaktır. Asıl

ana fikir, öğretmenlerin kendilerine özgü disiplin tarz ya da tarzlarını netleştirerek eğitim psikolojisi açısından uygun olup olmadığını kontrol etmeleridir (Küçükahmet, 2000).

Eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmenin yanı sıra disiplini de sağlamak öğretmenlerin genel amacıdır. Yalnız her zaman disiplinsizliğin nedeni olarak öğrenci gösterilmemelidir. Zira böyle bir algı disiplin sorunlarının çözümünü daha da güçleştirebilir. Öğretmenlerin sebebiyet verdiği disiplin sorunlarının da yaşandığı kabul edilmelidir. Maalesef bazı öğretmenler hataların kendilerine ait olduğunu kabul etmemekle büyük bir yanlışlık yapmaktadırlar (Ada ve Çetin, 2006).

Öğretmenin kendisinin de hatalı olabileceğini görmesi etkili bir disiplinin oluşabilmesinin en önemli şartlarından biridir. Bir öğretmenin, öğrencilerin sergilemiş oldukları hatalı davranışlarını fark edip düzeltmelerinde başarılı olabilmesi için öncelikle kendine yönelik öz eleştiri yapabiliyor olması gereklidir (Ada ve Çetin, 2006). Öğretmenin derse yeteri kadar hazırlanmaması veya hazırlıksız gelmesi, öğretme-dinleme becerisine sahip olmaması, adil olmaması, öğrencilere yönelik yeterli ilgi göstermemesi, zamanı tamamıyla kullanmaması, öğrenme odaklı yerine not odaklı olması, sınırlar ve kurallar koymaması, öğrencileri kıyaslaması gibi yanlış öğretmen davranışları disiplin sorunlarına neden olan faktörlerdir (Balay, 2009).

### **2.2.6.1.3. Yönetim**

Yöneticiden kasıt, üst kademedeki devlet yöneticisinden, okul yönetimine dek mevcut bütünün parçalarıdır. Üst kademe yöneticilerinin alacağı kararlar okulu ve dolayısıyla sınıfı etkiler. Bununla birlikte bakanlığın çalışmaları, kararları ve atamaları da okul ve sınıf yönetimlerini etkiler. Bu noktada okul yöneticisinin üzerine düşen en büyük görev “Okul kültürü” oluşturmaktır. Okulda oluşturulmuş olumlu atmosfer okulun verimliliğine de yansır. Sınıf yönetimi, olumlu iklime sahip okullarda kolaylaşmaktadır. Okuldaki kişiler arası ilişkilerde de bir iyileşme gözlenir” (Eroğlu, 2001).

Yönettiği okulun insan ve maddi olanaklarını pozitif olarak kullanmak bir idarecinin en önemli özelliğidir. Zira yöneticiler sadece formel statüde bulunmamalıdır. Teknik ve sosyal yeterliliklere sahip olmadıklarında, eğitsel faaliyetleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri olanaksızdır (Ada ve Çetin, 2006). Ayrıca okulda yaşanan farklı tür



ve derecedeki disiplin olaylarıyla başa çıkması da olanaklı değildir. Okul yöneticisi, okul ve çevredeki eğitim ve yönetim çalışmalarının koordine ederken, kaynakları amaçlara yönelik birleştirebilmelidir. Okul yönetimine dair kararlarda üst kademelerle alt kademe arasında uzlaştırıcı ve birleştirici olmalıdır. Okul yönetimine dair kararlarda günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilmelidir (Bursalıoğlu, 1991).

Öğrenciyi idareye göndermek, okulda öğrencilerin istenmedik davranışlarını engellemek ve okulda disiplini oluşturmak bakımından etkili ceza yöntemlerindedir. Yöneticiler bu durumu ciddiye almalıdır; çünkü bir öğrenci öğretmeni tarafından idareye gönderilmişse artık durum ciddi boyuta ulaşmış anlamına gelmektedir. Öğretmenler öğrencileri yalnız önemli durumlarda idareye yönlendirmelidir. Eğer öğretmen tarafından idareye gönderilen öğrenciye idare tarafından basit şekilde cezalandırılırsa, öğretmen tarafından idareye gönderilmek öğrenci gözündeki ciddiyetini kaybeder ve buna bağlı olarak ciddi disiplin suçlarının sayısı artar (Boynton ve Boynton, 2007).

Kısaca okul yöneticisi disiplin sorunlarının oluşmasını önlemek veya yaşanan sorunları çözmek için okulu amaçlara göre yönetmeli, okuldaki olanakları en etkili bir şekilde kullanmalıdır. Okul yöneticisinin başarısı, yönetim süreç ve kavramlarını iyi bilmesinden ve uygulamasından geçer (Ada ve Çetin, 2006).

#### **2.2.6.1.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma**

Etkili bir rehberlik servisi, öğrenci problemlerinin zamanında tespit edilmesini sağlar ve bu problemlerin okuldaki diğer öğretmen ve öğrencileri rahatsız eden bir disiplin problemi haline dönüşmesini zamanında müdahale ederek engeller. Böyle bir durumda öğrenci kendisinin her türlü sorunuyla alâkadar olduğunu, kendisine değer verildiğini, kaybedilecek değil, kazanılacak bir varlık olduğunu kavrayabilir. Öğrenci ruh sağlığıyla ilgilenildiğini bildiğinde, yardımcı olmaya ve okul çalışmalarına katılmaya istekli olacaktır.

İhtiyaçların toplumsal gerçekler içinde giderilmesi zor olduğundan gencin egosu bu dönemde birçok savunma mekanizması geliştirebilir. Öğrenci bulunmuş olduğu bu gelişim döneminde, işe yarayıp yaramadıklarını test etmiş gibi bu savunma mekanizmalarına sık sık başvurabilir. Öğrencinin çocukluktan getirdiği kişilik yapısı, bu

dönemde onun bazı ihtiyaçlarına cevap vermediği için terk edilir. Hem yeni gereksinimlerine yanıt verecek, hem de toplum kurallarıyla bağdaşan davranışlar kazanıncaya kadar gencin pek çok yanlıgı içine düşmesi doğaldır (Kılıçcı, 1992).

Bir öğrencinin okula uyum sağlaması ve okuldaki akademik başarısı ile okuldaki rolü ve kendini anlaması arasında yakın bir ilişki vardır. Rol-beklenti dengesi bu ilişkinin sonucudur. Öğrencinin kendi rol ve beklentileri ile, ana-baba, öğretmen ve kendi yaş grubu üyelerinin öğrenciden beklentileri bu dengeyi etkiler (Bursalıoğlu, 1991). Bu nedenle yetişkin dünyasının ergeni kabul etmesi ve ona koşulsuz bir saygı anlayışı sunması ona kendini gerçekleştirme fırsatı verecektir.

Bir okulda sağlıklı bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmek, öğrenciyi iyi tanımak ve ona doğru rehberlik hizmetleri yardımını sunmakla olur. Öğrencinin davranışlarını anlamak ve istenilir yönde davranışlarını arttırmak için onun çok farklı yönlerden tanınması zorunludur. Selçuk, (1999) öğrencinin rehberlik açısından tanınması gereken yönlerini şöyle sıralar: Zekâ ve yetenekler, ilgiler, gereksinimler, benlik kavramı, sosyoekonomik düzey, kültür ve öğrenme stilleri.

Yaşanan sorunların çözüme kavuşabilmesi için rehberlik servisi ve ailenin davranış yönetiminde, öğretmen ile dayanışma içinde olması, destek vermesi önem arz etmektedir. Bunun için de tarafların, sorunun sebepleri, ortaya konması ve sonuçları hakkında ortak bakış açılarına sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2009).

#### **2.2.6.1.5. Program**

Öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak tutup istendik davranışlar sergilemeye yönlendirebilmek için eğitim programlarının amaç, içerik, uygulama ve değerlendirme öğeleri arasında iyi bir uyum sağlaması gerekir. Bunun yanı sıra; öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt veren, işlevsel olan, esnek olan, uygulayanlara yol gösteren, uygulanması kolay ve bilimsel olması gerekir (Balay, 2009). Aynı zamanda eğitim programı, sınıf içinde istenmeyen davranışların meydana gelmesinde en önemli rolü oynayan, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almış, öğrenilecek konuların toplumsal ve ekonomik yönden önemlilik düzeyini ve uygulanabilirliğini önemsemiş olmalıdır (Akçadağ, 2007).

Öğrencilerin ilgi, yetenek, gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun olmayan içerik ve kurgusu ile süreklilik arz etmeyen eğitim programlarının pratik faydası yetersizdir. Bu özellikleri içeren bir öğretim programı sınıf ortamında istenmeyen davranışların tetikleyicilerinden biri olabilir. Bu nedenle öğretim programı, kişisel farklılıkları dikkate almalı, hazırbulunuşluk ve yetenek düzeylerini göz önünde bulundurmalıdır (Balay, 2009).

Öğrenciye öğretilmeyi amaçlanan öğrenim görevlerinin, onun seviyesinin çok üstünde veya çok altında olması veya ilgisini çekecek kadar çekici olmaması, ya da ihtiyaçlarını doyumlamamasıyla ortaya birçok disiplin problemleri çıkar. Program hazırlanıp öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ve öğrenciler konuların gerekliliğine inanıp konuları öğrenmek için gerektiği kadar motive edilmedikleri takdirde, sınıfta programla ilgili disiplin olayları görülmektedir (Başaran, 1985).

Eğitim programı öğrencilerin istek, yetenek ve hazır bulunuşluklarına uygun olarak hazırlandığında; öğrencinin ilgisini çekecek, işbirliği içinde olmalarını sağlayacaktır.

#### **2.2.6.1.6. Aile**

Eğitimin temelleri ailede atılır. Çocuğun içinde yaşamış olduğu ailenin tutumu çocuğun sağlıklı bir benlik algısı oluşturmaya ve özerk bir kişilik yapısı geliştirmesine olanak sağlar. Çocuk, kendi kendine yetmeyi, yaşama etkin biçimde katılmayı, paylaşmayı, barışçıl ve uyum içinde yapı ortaya koymayı aile içinde kazanır (Aydın, 2009).

Aile çevresi bireyin kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde en önemli rolü oynayan unsurdur. Öğrencinin okulda öğrendiklerinde ve bunların pekimsinde en önemli etken aile çevresidir. Öte yandan öğrenci, aile çevresinin iyi veya kötü özelliklerini okula taşımaya engel olamaz (Çalık, 2010). Öğrencinin ilk defa ailesinden farklı bir çevrede bulunmaya başlaması okula başlamasıyla birlikte olur. Öğrenci, ailesinden kazandığı davranış kalıplarıyla bu yeni çevrede başlangıç yapar (Akçadağ, 2007).

Öğrencinin sahip olmuş olduğu davranışların gelişiminde oynadığı rol bakımından aile önemli bir konuma sahiptir. Eğitimin temellerinin ailede atılması, öğrencinin temel davranışlarını aileden aldığı anlamına gelmektedir. Bu davranışların daha sonra değişime uğraması oldukça güçtür. Öğrencilerin davranışlarını etkileyen faktörlerin ailenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu, ailedeki kişi sayısı, aile içi yaşanan

çatışma ve aile içi iletişim şeklinde sıralayabiliriz (Başar, 1999). Diğer taraftan ailenin yapısı ve anne babanın birlikte-ayrı olmaları ya da hayatta olmaması da sınıf disiplini etkilemektedir (Taş, 2007).

### 2.2.6.2. Disiplin Anlayışları

Günümüzde hem disiplin hem de disiplinli eğitim anlayışı değişime uğramıştır. Geçmişte sessiz sınıf ve ceza odaklı baskıcı eğitim sınıf disiplini temel ölçü sayılmakta idi. Öğrencilerin, konuşmadığı sessizce oturduğu sınıf disiplini, zamanla daha ılımlı bir havaya döndü. Günümüzdeki modern anlayış, öğrencinin sınıfta kendi aralarında dersin düzenini bozmadan konuşmalarına, fikirlerini rahatça dile getirmelerine, anlamadıkları yerleri kolayca sormalarını desteklemektedir.

Tablo 2. *Disiplin Anlayışları*

Eski	Yeni
Amaç: sindirmek, korkutmak	Amaç: güven kazanmak, iyileştirmek
Yasaklama ve ceza vardır.	Teşvik etme vardır.
İşbirliğine kapalıdır.	İşbirliğine dayanır.
Katı kurallar.	Öğrenci katılımı önemlidir.
Otorite merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Kontrol korku salarak sağlanır.	Kontrol rehberlik ile sağlanır.

Gordon (2005), üç çeşit disiplin uygulaması olduğunu belirtmektedir:

#### *Yapıcı-önleyici disiplin*

Önleyici disiplin anlayışında, öğrencinin yaşı, sınıfı göz önünde alınarak ihtiyaçları, yetersizlikleri ve beklentileri değerlendirilerek herhangi bir durumda sergileyebileceği tepkiler tahmin edilir ve buna göre düzenleme yapılır. Böylece olumsuz davranışa izin verilmez. Bu anlayışta esas, problemleri önceden görmektir. Önleyici disiplin anlayışı; çağdaş yaşamın gereği olarak sosyal kurallara uyuma önem verir, pratik ve akılcı davranışlar edindirmeyi hedefler (Tertemiz, 2005).

Bireyin dışsal etkilere maruz kalmadan, disipline olması önleyici disiplininde temeldir. Bu nedenle bu anlayışın temel aldığı kurallarda birey katılımı gerekli ve önemlidir. Disiplin sorunları meydana gelmeden çözüm bulmak, problem oluşuktan sonra bulmaktan daha kolaydır. Bunun için şu hususlara dikkat edilmelidir (Yücel vd. 2011);

- a) Dersler farklı yöntem ve tekniklerle işlenmelidir. Dikkati yoğunlaştırmak için araç ve gereçlerle ders anlatımı desteklenmelidir.
- b) Öğrenci amaçsızca serbest kalmamalıdır. Aksi takdirde sınıfta disiplin sorunlarının çıkma ihtimali artar. Öğrenci göre ve ya sosyal faaliyetle ilgileniyor olmalıdır.
- c) Öğrencilerle iletişimde rica dili kullanılmalı, öğrenci emirle değil, iş yapması gerektiğini düşünerek yapmalıdır.
- d) Öğrenciler kesinlikle birey olarak görülmeli ve kişiliğine saygı gösterilmeli, tepeden bakan tavırlardan kaçınılmalıdır. Sınıfta anlayış daima demokratik olmalıdır.
- e) Öğrenciye başarının hazzı ve gururu yaşatılmalıdır.

#### *Düzeltilici disiplin*

Bütün önlemlere, imkân ve iyi niyete rağmen suç işlenmiş ise, öğrencinin suç işlememesi için sergilenecek tavır ve tutumlar önemlidir. Düzeltilici disiplin anlayışında; disiplin sorunu önce ortaya çıkar, ardından sorun çözülür. Düzeltilici disiplin yaklaşımı, bireyde düzen ve kurallara uyma anlayışını geliştirmeyi amaçlar. (Uzun, 2001).

Etkili disiplin anlayışında birey kendini denetlemelidir. Bu nedenle, öğrencinin kendini denetlemesine yardım ve rehberlik büyüklerin ve okulun görevi olmalıdır. Bunun için uygun zemin hazırlanmalıdır. Olumsuz davranışlara ceza, zorunlu değilse verilmemelidir. Olumsuz davranışlara karşı yapılabilecekleri Sarıtaş (2000) şöyle sıralamaktadır:

*Sorunu anlamak:* Davranışı ve sebeplerini anlamlandırmaktır.

*Görmezden gelmek:* Bazı durumlarda olumsuz davranış görmezden gelinir ve sönmesi beklenir.

*Uyararak:* Davranışın farkında olunmasını sağlamak için zaman yitirmeden yapılan uyarıların önleyici olmaktadır.

*Derste değişiklik yapmak:* Derste, etkinlikte farklılık yaratarak, değişik yöntemler uygulanarak disiplin sorunları ortadan kaldırılabilir.

*Sorumluluk vermek:* Problemleri davranışlara sahip bireyin görevler ve sorumluluklar almasını sağlayarak, öz denetleme yükümlülüğü geliştirmesi esas alınır.

*Öğrenciyle konuşmak:* farklı açılardan çözüm sağlanamadığında bireye olumsuz davranışa devam etmesinin doğuracağı sorunlar anlatılmalıdır.

*Okul yönetimi ve aileyle ilişki kurmak:* Öğretmen, bu ana dek çözüm elde edemediğinde ya da kaynak okul ve aile olduğunda çözüm için işbirliği gerekmektedir.

*Ceza vermek:* Ceza, olumsuz davranış için uygulanacak son çaredir.

### **2.2.6.3. Okul Eğitiminde Disiplinin Önemi**

Okullar, insanların ortak hedeflerle bir araya geldikleri, etkileşimde buldukları ve bu hedefler uğruna sarf ettikleri gayretten oluşan örgütsel yapılardır. Başarılı bir disiplin planının en önemli parçalarından biri istendik öğrenci davranışlarını sağlama ve bunu korumada okul elemanlarının sorumluluk almalarıdır. (Nelson, 2002).

Okullarda disiplin olaylarının oluştuğu çevre kontrol edildiğinde disiplin olayları da engellenmektedir. Ayrıca çevreden gelen uyarıcılar, okuldaki disiplin olaylarının artmasında etkilidir. Okulun en az şekilde çevreden etkilenmesi disiplin olaylarının azalmasında rol oynayabilir. Öğrencinin yetenek, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutularak çevreden gelen faktörler düzenlenmelidir (Balay, 2009).

Disiplin, olumsuz davranışların önlenmesi ile birlikte iyileştirilmesi amacını da güder. Buna bağlı olarak disiplinin (Ada ve Çetin, 2002;

- a) Okullarda öğrencilerin, ortam düzenine uymak için kendini denetlemesi
- b) Okullarda veya bulunduğu ortamlara uygun beklenen davranışlar sergilemesi
- c) Öğrencilerin uygun davranışlar sergilemeleri için gerekli her türlü önlemlerin sağlanması olduğu da söylenebilir.

Müdürlerin lider olarak görev yaptığı okullarda öğrenciler; etkisiz, zayıf müdürlerin yönetici olduğu okullardaki öğrencilerden daha başarılıdırlar. Öğretmenler gayretle eğitim yapar, disiplin sorunlar azalır. Etkili müdür okulu yönetmede iyi bir disiplin anlayışı sergilerse, daha başarılı olur (Bingöl, 1990).

Etkili bir disiplin sisteminde yönetici ve öğretmenlerin net ancak yumuşak tutumları, öğrenci problemlerini çözmeye yönelik çabaları; öğrencilerin okulla ilişkilerinde maksimum verimli olacaktır.

Disiplinsiz örgütlerde başarıdan ve verimlilikten söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle olumsuz davranışlara engel olmak adına bütün okul personeli payına düşeni yapmak durumundadır. İyi nitelikli bireyler yetiştirebilmek için okulda gerekli kurallar ve amaçlar ortaya konmalıdır (Sarıtaş, 2000).

### 2.2.7. Disiplin İlişkilerinde Ceza ve Ödül

Nelson'a (2002) göre yönetici, eğitimle alanında yapılmış incelemeleri ve bilgileri, öğretim programını, zamanı, faaliyetleri, okuldaki bireylerin duygularını aynı potada eritebilmelidir. Yönetimin eğitim potasındaki yaygın tehditleri algılaması, disiplinsizlikle baş etmede anahtar faktördür.

Yasa ve yönetmelikler, (Milli Eğitim Bakanlığı Disiplin Kurulları ve Disiplin Amirleri Yönetmeliği, 1991) iş görenin yapmaması öngördüğü işlem ve eylemleri bildirir. Devlet Memurları Kanunu'na göre, kamu hizmetlerinin gereği gibi yürütülmesini sağlamak amacıyla kanun, tüzük ve yönetmelikleri yerine getirmeyen ve yasakladığı işleri yapanlara, işlenen suça göre cezalar verilir.

2007 tarihli “MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'ne” göre disiplin cezası, “öğrencilerden uygun davranışları sergilememeleri ve istenen kurallara uymadıklarında verilen kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okuldan tasdikname ile uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından birisini” ifade etmektedir (mad. 4/ç). Disiplin cezaları öğrencilerin davranışlarının niteliklerine göre (mad. 11);

- a) Kınama,
- b) Kısa süreli okuldan uzaklaştırma,
- c) Tasdikname ile uzaklaştırma,
- d) Örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından biri verilir.

Yönetmeliğin 7. Maddesine göre, örnek davranışlarla, başarılan özelliklere göre öğrencilerin ödüllendirilmesinde, öğrencilere; teşekkür, takdir ve onur belgesi verilmektedir. Ödül verilmesinde öğrencinin; okul içi ve dışındaki durumu, ders içi ve

ders dışı etkinliklerdeki başarısı ile çevresine ne derece örnek olduğu gibi noktalar dikkate alınmaktadır (mad. 10).

### 2.2.8. İlgili Araştırmalar

Aksoy (2002), sınıf öğretmenlerinin sınıfta en çok karşılaşılan disiplin problemleri, öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı en çok kullanılan disiplin teknikleri, disiplin problemlerinin ana nedenleri ve öğretmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumları ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre sınıfta en sık karşılaşılan problem davranışlar, izin almadan konuşma, ödevini yapmama, kavga etme, düzeni bozacak şekilde konuşma ve öğretmene karşı gelme davranışlarıdır. Öğretmenlere göre disiplin problemlerinin en büyük nedenleri, ailedeki problemler, ailelerin çocuklarının eğitimine ilgisiz davranmaları, ailenin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları, TV ve diğer medyanın sunduğu şiddetin olumsuz etkileri ve aşırı kalabalık sınıflardır. Öğrenciyle ders sonrası konuşma, öğrenciyi beden diliyle ikaz etme, öğrencinin dikkatini başka bir yöne çevirme, durması için öğrenciye soru sorma ve olayın emen ardından öğrenci ile bire-bir konuşma davranışları öğretmenler tarafından sık kullanılan disiplin teknikleri olarak belirtilmiştir.

Dirik (2002), sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumları, demokratik tutumları ve ödül-cezaya ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının cinsiyete, yaşa, kıdemlerine, mezun oldukları okul türlerine, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumlarına, sınıf mevcutlarına, ek iş yapma durumlarına, uygun iş bulduklarında mesleği bırakmayı düşünme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığını ve öğretmenlerin bedensel cezaya ilişkin tutumlarının “iyi” derecede olduğunu bildirmiştir. Genel olarak cezaya ilişkin öğretmen davranışlarının ise, okulun bulunduğu birime göre anlamlı bir biçimde değiştiği, ancak cinsiyete, yaşa, kıdeme, mezun olunan okul türüne, sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna, sınıf mevcuduna, ek iş yapma durumuna, uygun iş bulduğunda mesleği bırakmayı düşünme durumuna göre farklılaşmadığını ifade etmiştir

Kundakçı (2002), ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenlerine dair tutumlarını incelediği çalışmasında; kıdem, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul ve çocuk sahibi olma durumu açısından öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farka



rastlanmamıştır ve öğretmenlerin genel olarak cezaya karşı olduklarını ve cezayı tercih etmediklerini bildirmiştir.

Çetin'e (2002) ait diğer bir çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri, bunların sebepleri ve öğretmenlerin bunlara yönelik kullandıkları teknikere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemlerinin çoğu şiddet içeriğinden ziyade ders akışını bozan niteliktedir. "izinsiz konuşmak", "ödev yapmamak", "kavga etmek", "sözlü saldırıda bulunmak", "aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak" ve "öğretmenin derse ilişkin beklentilerini yerine getirmemek" şeklindedir. Bunların altında yatan sebepler aileden kaynaklanan olumsuzluklar, medya araçları ve kalabalık sınıflar olarak gösterilmektedirler. Öğretmenler genelde sözlü uyarı ve yanı sıra vücut dili ile sorunları çözmektedir.

Çiçekdemir (2003), ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumlarının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin cinsiyetleri, görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyleri, mezun oldukları kurum, mesleki kıdemleri ve yaşlarına göre fiziksel cezaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülürken medeni durumları; çocuklu olup olmamaları ve çocuk sayısına göre aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sadık (2004), okul öncesi sınıflarda karşılaşılan sorunlu davranışları ve bu davranışları önlemede kullanılan teknikleri tespit etmek için yaptığı çalışmasında; gürültü, sınıf içinde dolaşma, ilgisizlik davranışların büyük sorunlar teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu davranışlarla mücadelede daha çok sözel teknikleri kullandığı sonucuna varılmıştır. Sorunlu davranışların öğrencilerin yaşlarına, baş etme tekniklerinin de öğretmenlerin deneyimlerine göre değişmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin düzeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yeterli düzeyde bulmaktadır. Çalışılan okul türü, eğitim durumu ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı fark bulunduğunu ancak diğer değişkenlerle anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir.

Pek çok öğretmenin öğrenci merkezli yönetim anlayışını içselleştirdiğini, olumsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığını ortaya koymuşlardır.

Tümkaya (2005), öğretmenlerin sahip oldukları sınıf içi disiplin anlayışları ile cinsiyet, çalışma yılı, medeni durum, işi isteyerek seçip seçmeme durumu, çocuk sayısı, görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyi ve öğrenci sayısına göre farklılaşmayı incelemiştir. Tükenmişlik düzeyleri ile sınıf içi disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerden; öğrenci sayısı, çocuk sayısı, işi isteyerek seçip seçmeme, çalışma yılı, okulların sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenlerin sınıf içi disiplin anlayışı ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Kahraman (2006), ilköğretim okullarında sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının giderilmesine ilişkin sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sınıf-içi olumsuz davranışların önlenmesine ve giderilmesine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunduğunu, bağımsız değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrenim durumu ) göre anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Altıntop (2006), “Yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri” adlı çalışmada, hem özel hem de kamu okullarında çalışanların yarısının disiplini kurallar bütünü ve kurallara uyma şeklinde tanımladığı, öğrencilerin başlıca kural dışı davranışları sergiledikleri yerlere ilişkin birbirlerine yakın görüş bildirdikleri, öğrencilerin olumsuz davranışlarının altında ailevi sebeplerin büyük bir yer tuttuğunu bildirmiştir.

Sadık ve Doğanay’ın (2007), atılgan disiplin modeline göre şekillenmiş eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla mücadele stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu inceleyen çalışmalarında sonuç olarak; “görmezden gelme” stratejisinin daha az kullanıldığını ortaya koymuştur. Açıklama yapma, beden diliyle uyarı, anlaşma yapma, sorumluluk verme, davranışın nedenini araştırma, model olma, dönüt ve düzeltme verme, rehberlik sağlama, stratejilerinin kullanımının fazla olduğunu görmüştür. Öğretmenler nadir de olsa da istenmeyen davranışları “ben dili” mesajlarıyla kullanmış, yönergeleri daha net verme, ipucu verme ve görevi tekrarlama

davranışlarında artış gözlenmiştir. Azarlama, bağırma, gözdağı verme, zorla özendirme, aşağılayıcı söz söyleme, stratejilerinin azaldığı görülmüştür.

Çelik (2007), araştırmasında orta dereceli okullarda disiplinsiz davranışlar ve bunların nedenlerini incelemiştir. Öğrencilerin yaşlarının büyüdükçe disipline aykırı davranışta buldukları tespit edilmiştir.

Özcan (2008), “İlköğretim okulu yöneticilerin okuldaki disiplin yaklaşımları” adlı incelemesinde Öğretmenlerin ve müdürlerin okullarında görülen disiplin olaylarına bakış açılarındaki farklılık bulunmamıştır. Ancak yaş değişkeninde farklılık vardır. 15 yılını doldurmuş öğretmenler daha olumsuz bir tutum içerisindedir.

Baysal (2009), Diyarbakır il merkezinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyeleri değişkenine göre disiplin problemlerine bakış açılarını incelemiştir. Ancak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı kullandıkları çözümler mesleki kıdem ve cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır.

Çerçi (2009), “Devlet okullarında görevli öğretmenlerin disiplin yaklaşımları” adlı çalışmasını devlet okullarındaki öğretmenlerin disiplin olaylarına yaklaşımını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada; devlet okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarının cinsiyetlerine, mezun oldukları fakülteye, disiplin yönetimi ile ilgili kurs almalarına ve eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada; devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okuldaki disiplin yaklaşımlarının sınıf veya branş öğretmeni olmasına, kıdemine, görev yaptıkları okullara ve yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hemde (2009) ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve sınıf öğretmenlerinin ortaya koydukları çözüm yöntemlerinin belirlenmesi için yaptığı araştırmasında elde ettiği bulgulara göre öğretmenler sınıfta en çok; öğretmene ve arkadaşlarına saygısızlık yapmak, arkadaşlarına küsmek, arkadaşlarıyla dalga geçmek, kötü sözler kullanmak, sürekli şikâyet vb. davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, karşılaştıkları disiplin sorunlarının en fazla aileden kaynaklanan nedenlerden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler, karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmek için en çok

"öğrenci ile birebir görüşmek", "bağırarak", "ikaz etmek", "ayakta bekletmek", "notla tehdit etmek" ve "ceza ve ödül yöntemiyle disiplin altına almak" yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Kısa (2009) okulöncesi öğretmenlerinin, altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde kullandıkları disiplin yöntemlerine dair görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma sonucuna göre sorumluluk kazandırmada ödül ve sözel pekiştireler kullanıldığı yanı sıra ceza içeren yöntemlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2009) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Buna göre disiplin uygulamaları, devam-devamsızlık uygulamaları, takım çalışması, okul güvenliği, öğretimin yönetimi ve tutarlılık ve adalet boyutlarının anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca özel ve devlet okullarında çalışan öğretmen görüşleri, okul disiplin politikalarında yer alan çeşitli uygulamaların gerçekleşme düzeyine dair bütün boyutlarda farklılaşmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin okul disiplin politikalarında yer alan uygulamaların önem düzeyi ile bunların okullarında gerçekleşmesine dair görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Duran'ın (2011) yaptığı çalışmada; araştırmanın amacı, okul yönetimine yansıyan disiplin sorunlarını ve okul yönetiminin disiplin sorunlarına yönelik çözüm yaklaşımlarını saptamaktır.

Araştırma kapsamındaki orta öğretim kurumlarında okul yönetimine en fazla yansıyan disiplin sorunlarının okulda sigara içmek, kavga etmek, törene katılmamak, öğretmene saygısızlık etmek, kopya çekmek, okulda olduğu halde özürsüz derse girmemek, dersin akışını bozmak ve okulda tütün mamulleri taşımak ve olduğu bulunmuştur.

Orta öğretim kurumlarında, disiplin sorunlarını çözmek için en çok; rehberlik hizmetlerinden destek alma, ceza uygulamalarını etkili kılma, pozitif yaklaşım, öğrenci velileriyle ilişkileri sağlama, çevre unsurlarını kullanma, sportif ve sosyal-kültürel faaliyetleri etkili kılma yaklaşımlarını benimsedikleri görülmektedir.

Çakır (2010), okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile iç-dış denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin disiplin

anlayışları ve iç dış kontrol odağı sonuçlarının kişisel özelliklerle arasındaki ilişkisine bakılmış, öğretmenlerin denetim odağı, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim verdikleri yaş gurubu ve sınıflarında bulunan çocuk sayısı değişkenlerine göre herhangi bir fark bulunamamıştır. Ancak yapılan istatistiksel analizlere göre okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının eğitim durumuna bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Buna göre okul öncesi öğretmenlerin eğitim durumu yükseldikçe, disiplin anlayışları daha demokratikleşmektedir.

Bayrakdar'ın (2010) "Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışları" konulu çalışmasında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışlarını ortaya koymayı amaçlamış ve anket tekniği kullanmıştır. Çalışmasında, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarının, disiplin anlayışları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma da genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, fazla sayıda kişiden meydana gelen bir evrenle ilgili genel bir kanıya ulaşmak için evrenin bütünü veya bu bütünden alınmış bir grup örnek üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 1999). Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir sebep-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamamakla birlikte; o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin tahmin edilmesine yarayabilir (Karasar, 2013). Çalışmanın literatür kısmında tarama yöntemi kullanılmış ve kitap, makale, dergi, yerli ve yabancı yayınlar ile internet ortamındaki kaynaklardan yararlanılmıştır. Uygulama kısmında ise ölçek kullanılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örnekleme çeşitli istatistiksel karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 12 devlet ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Uygulamalar 229 öğretmen ile gerçekleştirilmiş ancak ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan ya da ölçekleri uygun olarak doldurmayan 13 katılımcı analizlere dâhil edilmemiştir. Örneklem seçiminde basit tesadüfi eleman örnekleme yapılmış olup, çalışmaya 216 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Öğretmenler gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır. Katılımcıların demografik özelliklerini betimleyen veriler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3. *Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kadın	145	67,1
Erkek	71	32,9
Toplam	216	100,0

Tablo 3 incelendiğinde veri toplama araçlarını eksiksiz tamamlayan 216 sınıf öğretmeninin 145'inin(%67,1) kadın, 71'inin(%32,9) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Katılımcıların yaşlarına göre dağılımı*

Yaş	N	%
21-30	35	16,2
31-40	77	35,6
41-50	69	31,9
51 yaş üstü	35	16,2
Toplam	216	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan 216 sınıf öğretmeninin 35'inin(%16,2) 21-30 yaş aralığında, 77'sinin (%35,6) 31-40 yaş aralığında, 69'unun(%31,9) 41-50 yaş aralığında, 35'ininse(%16,2) 51 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. *Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımı*

Medeni durum	N	%
Evli	168	77,8
Bekâr	48	22,2
Toplam	216	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan 216 katılımcının 168'inin(%77,8) evli, 48'inin(%22,2) bekâr olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı*

Kıdem	N	%
0-10 Yıl	50	23,1
11-20	70	32,4
21-25	50	23,1
26-	46	21,3
Toplam	216	100,0

Tablo 6 incelendiğinde 216 katılımcının 50'sinin(%23,1) 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğu, 70'inin(%32,4) 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğu, 50'sinin(%23,1) 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğu, 46'sinin(%21,3) 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir.

*Tablo 7. Katılımcıların çalıştıkları okulun eğitim türüne göre dağılımı*

Okulun eğitim türü	N	%
Normal eğitim	148	68,5
İkili eğitim	68	31,5
Toplam	216	100,0

Tablo 7 incelendiğinde 216 katılımcının 148'inin(%68,5) normal eğitim veren okullarda çalıştığı, 68'inin(%31,5) ikili eğitim veren okullarda çalıştığı gözlemlenmiştir.

*Tablo 8. Katılımcıların okuttukları sınıf mevcuduna göre dağılımı*

Sınıf mevcudu	N	%
0-20	38	17,6
21-30	127	58,8
31-40	51	23,6
Toplam	216	100,0

Tablo 8 incelendiğinde 216 katılımcının 38'inin(%17,6) 0-20 kişilik sınıfları okuttukları, 127'sinin(%58,8) 21-30 kişilik sınıfları okuttukları, 51'inin(%23,6) 31-40 kişilik sınıfları okuttukları gözlemlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ve Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır ve tesadüfi yöntemle belirlenen örneklem üzerinden gönüllülük usulüne dayanarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Katılımcılara ilişkin cinsiyet, okuttuğu sınıf, yaş, medeni durum, mesleki geçmiş gibi bazı sosyo-demografik bilgilere ulaşmak için araştırmacı tarafından hazırlanmış formdur.



### 3.3.2. Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek için; Şimşek (2004) tarafından geliştirilmiş Öğretmen Disiplin Anlayış Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, tarafından 5'li likert tipinde (1.Katılmıyorum, 2.Çok az katılıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4.Biraz katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum) kişisel deneyime dayalı öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Şimşek (2004) tarafından oluşturulan ilk deneme formu Ankara ili içerisindeki farklı okullarda görev yapan 153 ilköğretim öğretmenine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik analizi için veriler toplanmıştır. SPSS paket programında yapılan değerlendirmeye göre madde- toplam korelasyon iç tutarlılık katsayılarına göre 11 maddenin ölçek dışında tutulmasının ve ölçeğin temel bileşenlerinin 4 alt ölçeği saptanan 14 maddeye “(Baskıcı/ Aşırı Denetleyici Disiplin: 15, 18, 21, 27, 29; en düşük:5 en yüksek 25 puan), (İtaate Dayalı Disiplin; 23,25, 39, 40; en düşük: 4 en yüksek: 20 puan), (Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin; 5,6,11; en düşük: 3 en yüksek: 15 puan), (Öğrenci Merkezli Disiplin; 19,28; en düşük:2 en yüksek: 10 puan)” ait faktör yükleri üzerinde yoğun olarak ifade edildiği saptanmıştır (Şimşek, 2004).

Bu durumda toplam 4 maddeyi kapsayan 4 alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 14; en yüksek puan ise 70 olmaktadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek yüksek bir puan demokratik bir disiplin anlayışını yansıtırken; düşük bir puan otoriter ya da demokratik olmayan bir disiplin anlayışını yansıtmaktadır.

Bu ölçekten elde edilen en yüksek puana göre otoritenin gücüne ve tek yönlü bir iletişime dayanan geleneksel disiplin anlayışı yerine öğrenciyi ve dünyasını önemseyen, karşılıklı anlayış ve saygıya dayanan bir disiplin anlayışının geliştirilmesidir.

### 3.3.3. Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği

Katılımcıların Bilişsel Duygu Düzenleme durumlarını belirlemek amacı ile orijinali Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Ataman (2011) tarafından yapılan Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi (1.Hiç 2.Nadiren 3.Ara Sıra 4.Sıklıkla 5.Her zaman) derecelemeye sahip olup kişisel deneyime dayalı olarak stres veren yaşam olayları sonrasında kişilerin kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 36 maddeden oluşan ölçeğin 9 alt ölçeği bulunmaktadır ve her alt

ölçekte 4 madde bulunmaktadır. Alt boyutlar; 1. Kendini Suçlama alt ölçeği (1, 10, 19, 28), 2. Kabul alt ölçeği (2, 11, 20, 29), 3. Ruminasyon alt ölçeği (3, 12, 21, 30), 4. Olumlu Yeniden Odaklanma alt ölçeği (4, 13, 22, 31), 5. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma alt ölçeği (5, 14, 23, 32), 6. Olumlu Yeniden Değerlendirme alt ölçeği (6, 15, 24, 33), 7. Olayın Değerini Azaltma alt ölçeği (7, 16, 25, 34), 8. Felaketleştirme alt ölçeği (8, 17, 26, 35), 9. Diğerlerini Suçlama alt ölçeği (9, 18, 27, 36) olarak belirlenmiştir.

Ölçek, kişilerin belli olay ya da durumlar karşısındaki duygu düzenleme stratejilerinin ölçmenin yanı sıra, genel olarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerini de ölçebilmektedir. 12 yaşın üzerindeki ergenler ve yetişkinlere uygulanabilmektedir. Ölçek, genellikle normal örneklemlerde daha az sıklıkta ise klinik örneklemlerde kullanılmak için tasarlanmıştır. Ölçeğin her bir alt puanının değeri 4-20 arasında değişebilmektedir. Elde edilen bu değerlerle değerlendirme yapılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan yüksek değer, o alt ölçeğin işaret ettiği stratejinin daha çok kullanıldığını belirtir (Ataman, 2011).

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın örneklemini belirlemek için, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Çankaya ilçesine bağlı resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün izni dâhilinde ölçekler gönderilmiş olup, ölçeklerin cevaplandırılması için katılımcılara yeterli süre tanınmıştır. Katılımcılardan ölçekleri kendileri için uygun bulacakları bir zamanda cevaplandırmaları istenmiş ve ölçekler belli aralıklarla toplanmıştır. Aynı zamanda ölçeklerin bir kısmı da araştırmacı nezaretinde dağıtılmış, ölçekte anlaşılmayan konuların olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların doldurması beklenilerek geri toplanmıştır. Toplam olarak 268 sınıf öğretmenine gönderilen ölçekten geriye gelen ölçek sayısı 229 tanedir. Ölçeklerden 13 tanesinde verilen cevapların gelişi güzel olduğu veya boş bırakılan cevapların çoğunlukta olduğu tespit edilmiş ve bu ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu sonuca göre, örneklem büyüklüğü değerlendirmeye alınan ölçekler kadardır(216 ölçek). Araştırma verilerinin analizinde temel istatistik (aritmetik ortalama, standart sapma) tekniklerin yanı sıra çeşitli istatistik tekniklerden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri alt boyutları ile disiplin anlayışlarını farklı değişkenlerle incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans

analizi (F testi) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için pearson korelasyon tekniği kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışlarını yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla da çoklu regrasyon analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların yorumlanmasında .05'lik anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklaşması ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Kendini Suçlama	Kadın	145	11,66	2,27	-,133	,894
	Erkek	71	11,70	1,98		
Kabul	Kadın	145	12,33	2,94	,034	,973
	Erkek	71	12,32	2,68		
Ruminasyon	Kadın	145	14,49	2,53	<b>2,858*</b>	,005
	Erkek	71	13,45	2,51		
Olumlu Yeniden Odaklanma	Kadın	145	12,35	2,94	-,019	,985
	Erkek	71	12,36	2,43		
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Kadın	145	15,09	2,71	1,570	,118
	Erkek	71	14,49	2,52		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Kadın	145	15,28	2,55	<b>2,688*</b>	,008
	Erkek	71	14,28	2,65		
Olayın Değerini Azaltma	Kadın	145	13,37	2,72	,974	,331
	Erkek	71	13,01	2,11		
Felaketleştirme	Kadın	145	9,80	2,87	,472	,637
	Erkek	71	9,60	3,08		
Diğerlerini Suçlama	Kadın	145	10,43	2,72	-,414	,680
	Erkek	71	10,59	2,40		
<b>Disiplin Anlayışı</b>	Kadın	145	47,56	5,98	1,353	,178
	Erkek	71	46,39	5,95		

Tablo 9 incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama stratejisi alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=11,66$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=11,70$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=-,133$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği kabul stratejisi alt boyutundaki bulgulara bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=12,33$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=12,32$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=,034$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Ruminasyon stratejisi alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{X}=14,49$ , erkek öğretmenlerin ortalamasının ise  $\bar{X}=13,45$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 2,858$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin ruminasyon stratejisini kadın öğretmenlerden daha az kullandıkları söylenebilir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği olumlu yeniden odaklanma stratejisi alt boyutundaki bulgulara bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=12,35$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=12,36$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t= - ,019$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği plan yapmaya yeniden odaklanma stratejisi alt boyutundaki bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=15,19$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=14,49$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=1,570$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi alt boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamasının 15,28, erkek öğretmenlerin ortalamasının ise 14,28 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 2,688$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin olumlu yeniden değerlendirme stratejileri kadın öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği olayın değerini azaltma stratejisi alt boyutundaki bulgulara bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=13,37$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=13,01$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=,974$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği felaketleştirme stratejisi alt boyutundaki bulgular incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=9,80$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=9,60$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=,472$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeği diğerlerini suçlama stratejisi alt boyutundaki bulgulara bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının  $\bar{X}=10,43$ , erkek öğretmenlerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=10,59$  olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= -,404$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin disiplin anlayışları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde kadınların ortalamalarının  $\bar{X}=47,56$ , erkeklerin ortalamalarının ise  $\bar{X}=46,39$  olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin disiplin anlayışlarında gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri incelendiğinde ( $t=1,353$ ,  $p>,05$ ) gruplar arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin disiplin anlayışları arasından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

#### 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Yaşlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo10, Tablo11 ve Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri

	Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri	Kendini Suçlama	21-30 Yaş	35	11,4286	2,21340
		31-40 Yaş	77	11,8831	2,11495
		41-50 Yaş	69	11,4058	2,27725
		51 Yaş üstü	35	12,0000	2,08637
	Kabul	21-30 Yaş	35	12,1714	2,41911
		31-40 Yaş	77	12,1688	2,35865
		41-50 Yaş	69	13,0580	3,01410
		51 Yaş üstü	35	11,4286	3,62415
	Ruminasyon	21-30 Yaş	35	12,8571	2,70232
		31-40 Yaş	77	14,0779	2,24057
		41-50 Yaş	69	14,4058	2,66965
		51 Yaş üstü	35	15,1143	2,47067
	Olumlu Yeniden Odaklanma	21-30 Yaş	35	13,2571	2,10522
		31-40 Yaş	77	11,9091	3,04000
		41-50 Yaş	69	12,2319	2,70699
		51 Yaş üstü	35	12,7143	2,76077
	Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	21-30 Yaş	35	15,4000	2,30345
		31-40 Yaş	77	14,0390	2,79304
		41-50 Yaş	69	14,9420	2,53728
		51 Yaş üstü	35	16,2000	2,36146
Olumlu Yeniden Değerlendirme	21-30 Yaş	35	15,3429	2,08556	
	31-40 Yaş	77	14,0130	2,91319	
	41-50 Yaş	69	15,4928	2,23359	
	51 Yaş üstü	35	15,6000	2,67010	
Olayın Değerini Azaltma	21-30 Yaş	35	13,2571	2,61605	
	31-40 Yaş	77	12,7922	2,16027	
	41-50 Yaş	69	13,7101	2,48585	
	51 Yaş üstü	35	13,3714	3,20005	

**Tablo 10.** Devamı

Felaketleştirme	21-30 Yaş	35	9,3143	2,38588
	31-40 Yaş	77	10,0649	2,86695
	41-50 Yaş	69	9,8696	2,90493
	51 Yaş üstü	35	9,2000	3,57935
Diğerlerini Suçlama	21-30 Yaş	35	9,0857	2,17433
	31-40 Yaş	77	10,5584	2,37583
	41-50 Yaş	69	10,7826	2,73791
	51 Yaş üstü	35	11,1429	2,88141
<b>Disiplin Anlayışı</b>	21-30 Yaş	35	48,3429	6,83823
	31-40 Yaş	77	48,6364	5,26885
	41-50 Yaş	69	45,6232	5,56803
	51 Yaş üstü	35	45,8857	6,56986

Tablo10 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden **Kendini Suçlama Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının  $\bar{X}=12.00$  ile 51 yaş üstü öğretmenlere ait olduğu, **Kabul Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının  $\bar{X}=13,0580$  ile 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu, **Ruminasyon Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının, 15,1143 ile 51 yaş üstü öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Odaklanma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 13,271 ile 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu, **Plan yapmaya Yeniden Odaklanma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 16.20 ile 51 yaş üstü öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 15.60 ile 51 yaş üstü öğretmenlere ait olduğu, **Olayın Değerini Azaltma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 13,7101 ile 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu, **Felaketleştirme Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 10,0649 ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu, **Diğerlerini Suçlama** alt basamağında ise en yüksek puan ortalamasının 11,1429 ile 51 yaş üstü öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında ise en yüksek puan ortalamasının 48,6364 ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.



Tablo 11. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları

Değişkenler		KT	sd	KO	F	p.
Kendini Suçlama	Gruplar arası	14,158	3	4,719	,993	,397
	Grup içi	1007,157	212	4,751		
	Toplam	1021,315	215			
Kabul	Gruplar arası	67,884	3	22,628	<b>2,845*</b>	<b>,039</b>
	Grup içi	1686,116	212	7,953		
	Toplam	1754,000	215			
Ruminasyon	Gruplar arası	95,960	3	31,987	<b>5,129*</b>	<b>,002</b>
	Grup içi	1321,999	212	6,236		
	Toplam	1417,958	215			
Olumlu Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	49,351	3	16,450	2,165	,093
	Grup içi	1610,482	212	7,597		
	Toplam	1659,833	215			
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	125,108	3	41,703	<b>6,312*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	1400,651	212	6,607		
	Toplam	1525,759	215			
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Gruplar arası	108,106	3	36,035	<b>5,558*</b>	<b>,001</b>
	Grup içi	1374,519	212	6,484		
	Toplam	1482,625	215			
Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	31,260	3	10,420	1,629	,184
	Grup içi	1355,735	212	6,395		
	Toplam	1386,995	215			
Felaketleştirme	Gruplar arası	25,837	3	8,612	,999	,394
	Grup içi	1827,644	212	8,621		
	Toplam	1853,481	215			
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	90,204	3	30,068	<b>4,613*</b>	<b>,004</b>
	Grup içi	1381,755	212	6,518		
	Toplam	1471,958	215			
Disiplin Anlayışı	Gruplar arası	436,509	3	145,503	<b>4,240*</b>	<b>,006</b>
	Grup içi	7275,450	212	34,318		
	Toplam	7711,958	215			

Tablo 11 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden Kendini Suçlama, Olumlu Yeniden Odaklanma, Olayın Değerini Azaltma ve Felaketleştirme alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kabul(F=2.845, p<.05), Ruminasyon(F=5.129, p<.05), Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma(F=6.312, p<.05), Olumlu Yeniden Değerlendirme(F=5.558, p<.05), Diğerlerini Suçlama (F=4.613, p<.05) stratejileri alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında(F=4.240, p<.05) hesaplanan F değeri ilgili boyutta gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Kabul, Ruminasyon, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme, Diğerlerini Suçlama Stratejileri ve Disiplin Anlayışı alt boyutlarında

grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) yaş	(J) yaş	Ort. Arası Fark (I-J)	p.
Kabul	21-30	31-40	,00260	1,000
		41-50	-,88654	,515
		51 yaş üstü	,74286	,750
	31-40	41-50	-,88914	,309
		51 yaş üstü	,74026	,647
	41-50	51 yaş üstü	1,62940*	,044
Ruminasyon	21-30	31-40	-1,22078	,128
		41-50	<b>-1,54865*</b>	<b>,033</b>
		51 yaş üstü	<b>-2,25714*</b>	<b>,003</b>
	31-40	41-50	-,32788	,890
		51 yaş üstü	-1,03636	,249
	41-50	51 yaş üstü	-,70849	,601
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	21-30	31-40	1,36104	,084
		41-50	,45797	,864
		51 yaş üstü	-,80000	,639
	31-40	41-50	-,90307	,216
		51 yaş üstü	-2,16104*	,001
	41-50	51 yaş üstü	-1,25797	,138
Olumlu Yeniden Değerlendirme	21-30	31-40	1,32987	,090
		41-50	-,14990	,994
		51 yaş üstü	-,25714	,981
	31-40	41-50	-1,47977*	,007
		51 yaş üstü	-1,58701*	,027
	41-50	51 yaş üstü	-,10725	,998
Diğerlerini Suçlama	21-30	31-40	-1,47273*	,049
		41-50	-1,69689*	,018
		51 yaş üstü	-2,05714*	,011
	31-40	41-50	-,22417	,964
		51 yaş üstü	-,58442	,739
	41-50	51 yaş üstü	-,36025	,927
Disiplin Anlayışı	21-30	31-40	-,29351	,996
		41-50	2,71967	,175
		51 yaş üstü	2,45714	,382
	31-40	41-50	3,01318*	,024
		51 yaş üstü	2,75065	,154
	41-50	51 yaş üstü	-,26253	,997

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının yaşlarına göre farklılaşmasına ilişkin Kabul, Ruminasyon, Plan Yapmaya

Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme, Diğerlerini Suçlama stratejileri alt boyutlarında ve Disiplin Anlayışlarında grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde;

Ruminasyon stratejisi alt boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü öğretmenler ile ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve buna göre 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü grubu öğretmenlerinden Ruminasyon stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu,

Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi alt boyutunda 31-40 yaş arası öğretmenlerin, 51 yaş üstü öğretmenlerden Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu,

Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi alt boyutunda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü öğretmenlerden Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu,

Diğerlerini Suçlama stratejisi alt boyutunda 21-30 yaş arası öğretmenlerin, 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş üstü öğretmenlerden Diğerlerini Suçlama Stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu görmekteyiz.

Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Anlayışında ise 31-40 yaş arası öğretmenlerin, 41-50 yaş arası öğretmenlerden disiplin anlayışlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görmekteyiz.

### **4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Medeni Durumlarına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının medeni durumlarına göre farklılaşmasını belirlemek için bağımsız gruplara göre t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13 'de verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Medeni Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p	
Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri	Kendini Suçlama	Evli	168	11,78	2,15	1,388	,167
		Bekâr	48	11,29	2,24		
	Kabul	Evli	168	12,23	3,02	-,974	,331
		Bekâr	48	12,68	2,16		
	Ruminasyon	Evli	168	14,63	2,46	5,451*	,001
		Bekâr	48	12,47	2,22		
	Olumlu Yeniden Odaklanma	Evli	168	12,25	2,86	-1,100	,273
		Bekâr	48	12,75	2,42		
	Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Evli	168	15,21	2,64	3,339*	,001
		Bekâr	48	13,79	2,44		
	Olumlu Yeniden Değerlendirme	Evli	168	15,19	2,64	2,459*	,015
		Bekâr	48	14,14	2,42		
	Olayın Değerini Azaltma	Evli	168	13,35	2,70	1,110	,268
		Bekâr	48	12,89	1,84		
	Felaketleştirme	Evli	168	9,75	2,94	3,142	,887
		Bekâr	48	9,68	2,94		
	Diğerlerini Suçlama	Evli	168	10,54	2,65	,583	,561
		Bekâr	48	10,29	2,50		
	<b>Disiplin Anlayışı</b>	Evli	168	47,25	5,92	,345	,730
		Bekâr	48	46,91	6,27		

Tablo 13 incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin Ruminasyon, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma ve Olumlu Yeniden Değerlendirme haricindeki alt boyutları ve Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Kendini suçlama stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 11,78, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 11,29 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını analiz etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 1,388$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını gösterir.

Kabul stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 12,23, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 12,68 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= -,974$ ,  $p<,05$ )

grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Ruminasyon stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 14,63, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 12,47 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 5,451$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekar öğretmenlerin ruminasyon stratejisi evli öğretmenlerin ruminasyon stratejilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Olumlu Yeniden Odaklanma stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 12,25, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 12,75 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= -1,100$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 15,21, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 13,79 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 3,339$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekâr öğretmenlerin Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma Stratejisi evli öğretmenlerin Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma Stratejilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 15,19, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 14,14 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 2,459$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre bekâr öğretmenlerin Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejileri evli öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Olayın değerini azaltma stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 13,35, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 12,89 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 1,110$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Felaketleştirme stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 9,75, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 9,68 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 5,451$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Diğerlerini suçlama stratejisi alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 10,54, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 10,29 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 5,451$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Disiplin anlayışı alt basamağında evli öğretmenlerin ortalaması 47,25, bekâr öğretmenlerin ortalaması ise 46,91 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 5,451$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir.

#### 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Kıdemlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 14. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre aritmetik ortalama, standart sapma değerleri*

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Kendini Suçlama	0-10 Yıl	50	11,4800	2,07256
	11-20 Yıl	70	11,8429	2,01182
	21-25 Yıl	50	11,5600	2,00163
	26 Yıl üstü	46	11,7609	2,70953
Kabul	0-10 Yıl	50	12,3400	2,54438
	11-20 Yıl	70	12,0000	2,32192
	21-25 Yıl	50	13,4000	2,29463
	26 Yıl üstü	46	11,6739	4,00585

**Tablo 14 Devamı**

Ruminasyon	0-10 Yıl	50	13,2400	2,65392
	11-20 Yıl	70	13,8857	2,17724
	21-25 Yıl	50	14,7000	2,51729
	26 Yıl üstü	46	14,9565	2,76451
Olumlu Yeniden Odaklanma	0-10 Yıl	50	12,8800	2,31799
	11-20 Yıl	70	11,9143	3,15651
	21-25 Yıl	50	12,4200	2,59584
	26 Yıl üstü	46	12,4130	2,79345
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	0-10 Yıl	50	14,4000	2,89264
	11-20 Yıl	70	14,5000	2,59179
	21-25 Yıl	50	14,5600	2,40034
	26 Yıl üstü	46	16,4130	2,28596
Olumlu Yeniden Değerlendirme	0-10 Yıl	50	14,4400	2,73421
	11-20 Yıl	70	14,2857	2,57717
	21-25 Yıl	50	15,2000	2,41593
	26 Yıl üstü	46	16,2826	2,32535
Olayın Değerini Azaltma	0-10 Yıl	50	12,8600	2,40756
	11-20 Yıl	70	12,8857	2,07499
	21-25 Yıl	50	13,4200	2,65030
	26 Yıl üstü	46	14,0652	3,02877
Felaketleştirme	0-10 Yıl	50	10,2800	2,71834
	11-20 Yıl	70	9,3857	2,77824
	21-25 Yıl	50	10,4600	2,67422
	26 Yıl üstü	46	8,9130	3,42427
Diğerlerini Suçlama	0-10 Yıl	50	9,9200	2,51396
	11-20 Yıl	70	10,2143	2,43699
	21-25 Yıl	50	11,0600	2,21691
	26 Yıl üstü	46	10,8913	3,21958
<b>Disiplin Anlayışı</b>	0-10 Yıl	50	48,8200	6,63537
	11-20 Yıl	70	48,3857	5,07135
	21-25 Yıl	50	45,6400	6,26216
	26 Yıl üstü	46	45,2391	5,43726

Tablo 14 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden **Kendini Suçlama stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 11.8429 ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Kabul stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 13,40 ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu,

**Rumünasyon stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının, 14,9565 ile 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Odaklanma stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 12,88 ile 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 16.4130 ile 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 16.2826 ile 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Olayın Değerini Azaltma stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 14,0652 ile 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Felaketleştirme stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 10,46 ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu, **Diğerlerini Suçlama** alt basamağında ise en yüksek puan ortalamasının 11.06 ile 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin **Disiplin Anlayışlarında** ise en yüksek puan ortalamasının 48,82 ile 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 15. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları*

Değişkenler		KT	sd	KO	F	p.
Kendini Suçlama	Gruplar arası	4,874	3	1,625	,339	,797
	Grup içi	1016,441	212	4,795		
	Toplam	1021,315	215			
Kabul	Gruplar arası	84,671	3	28,224	3,584*	,015
	Grup içi	1669,329	212	7,874		
	Toplam	1754,000	215			
Ruminasyon	Gruplar arası	91,340	3	30,447	4,865*	,003
	Grup içi	1326,619	212	6,258		
	Toplam	1417,958	215			
Olumlu Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	27,735	3	9,245	1,201	,310
	Grup içi	1632,098	212	7,699		
	Toplam	1659,833	215			
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	134,787	3	44,929	6,848*	,000
	Grup içi	1390,972	212	6,561		
	Toplam	1525,759	215			
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Gruplar arası	128,693	3	42,898	6,717*	,000
	Grup içi	1353,932	212	6,386		
	Toplam	1482,625	215			



**Tablo 15 Devamı**

Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	48,905	3	16,302	2,583	,054
	Grup içi	1338,090	212	6,312		
	Toplam	1386,995	215			
Felaketleştirme	Gruplar arası	80,744	3	26,915	3,219*	,024
	Grup içi	1772,738	212	8,362		
	Toplam	1853,481	215			
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	45,216	3	15,072	2,240	,085
	Grup içi	1426,742	212	6,730		
	Toplam	1471,958	215			
<b>Disiplin Anlayışı</b>	Gruplar arası	528,103	3	176,034	5,195*	,002
	Grup içi	7183,855	212	33,886		
	Toplam	7711,958	215			

Tablo 15 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden Kendini Suçlama, Olumlu Yeniden Odaklanma, Olayın Değerini Azaltma ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kabul( $F=3.584$ ,  $p<.05$ ), Ruminasyon( $F=4.865$ ,  $p<.05$ ), Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma( $F=6.848$ ,  $p<.05$ ), Olumlu Yeniden Değerlendirme( $F=6.717$ ,  $p<.05$ ) ve Felaketleştirme ( $F=3.219$ ,  $p<.05$ ) stratejileri alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin Disiplin Anlayışlarında ( $F=5.195$ ,  $p<.05$ ) hesaplanan F değeri ilgili gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ifade etmektedir.

Kabul, Ruminasyon, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Felaketleştirme stratejileri alt boyutları ile Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

*Tablo 16 Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının Kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	Ort. Arası Fark (I- J)			p.
	(I) Kıdem	(J) Kıdem	J)	
Kabul	0-10 Yıl	11-20	,34000	,934
		21-25	-1,06000	,315
		26 Yıl üstü	,66609	,718
	11-20	21-25	-1,40000	,067
		26 Yıl üstü	,32609	,945
		21-25	26 Yıl üstü	1,72609*

**Tablo 16 Devamı**

Ruminasyon	0-10 Yıl	11-20	-,64571	,585
		21-25	-1,46000*	,039
		26 Yıl üstü	-1,71652*	,012
	11-20	21-25	-,81429	,380
		26 Yıl üstü	-1,07081	,169
		21-25	-,25652	,969
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	0-10 Yıl	11-20	-,10000	,998
		21-25	-,16000	,992
		26 Yıl üstü	-2,01304*	,002
	11-20	21-25	-,06000	,999
		26 Yıl üstü	-1,91304*	,002
		21-25	-1,85304*	,007
Olumlu Yeniden Değerlendirme	0-10 Yıl	11-20	,15429	,991
		21-25	-,76000	,521
		26 Yıl üstü	-1,84261*	,006
	11-20	21-25	-,91429	,285
		26 Yıl üstü	-1,99689*	,001
		21-25	-1,08261	,225
Felaketleştirme	0-10 Yıl	11-20	,89429	,427
		21-25	-,18000	,992
		26 Yıl üstü	1,36696	,151
	11-20	21-25	-1,07429	,262
		26 Yıl üstü	,47267	,863
		21-25	1,54696	,080
Disiplin Anlayışı	0-10 Yıl	11-20	,43429	,983
		21-25	3,18000	,062
		26 Yıl üstü	3,58087*	,031
	11-20	21-25	2,74571	,093
		26 Yıl üstü	3,14658*	,046
		21-25	,40087	,990

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin grupların puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde;

Kabul stratejisi alt basamağında 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ile ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Kabul boyutunun 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu,

Ruminasyon stratejisi alt basamağında 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 21-25 yıl arası ve 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ile ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Ruminasyon stratejilerinin 21-25 yıl arası ve 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu,

Plan yapmaya Yeniden Odaklanma alt basamağında; 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ayrı ayrı 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerle ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden, 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden, 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu,

Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi alt basamağında 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ile ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 0-10 yıl arası kıdeme öğretmenlerin ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejilerinin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu,

Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında ise 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ile ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Disiplin anlayışlarının 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

#### **4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Çalıştıkları Okulun Eğitim Türüne Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları çalıştıkları okulun eğitim türüne göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17 Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okulun eğitim şekline göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Değişkenler	Okul	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
	Eğt. Türü					
Kendini Suçlama	Normal	148	11,81	2,26	1,412	,159
	İkili	68	11,36	1,96		
Kabul	Normal	148	12,38	3,13	,392	,695
	İkili	68	12,22	2,14		
Ruminasyon	Normal	148	14,79	2,51	5,776*	,001
	İkili	68	12,76	2,10		
Olumlu Yeniden Odaklanma	Normal	148	12,25	2,93	-,867	,387
	İkili	68	12,60	2,39		
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Normal	148	15,35	2,57	3,802*	,001
	İkili	68	13,91	2,61		
Olumlu Yeniden Değerlendirme	Normal	148	15,39	2,50	3,683*	,001
	İkili	68	14,01	2,66		
Olayın Değerini Azaltma	Normal	148	13,58	2,60	2,893*	,004
	İkili	68	12,52	2,24		
Felaketleştirme	Normal	148	9,85	2,99	,816	,415
	İkili	68	9,50	2,81		
Diğerlerini Suçlama	Normal	148	10,80	2,66	2,672	,008
	İkili	68	9,79	2,39		
<b>Disiplin Anlayışı</b>	Normal	148	47,12	5,88	-,188	,851
	İkili	68	47,29	6,25		

Tablo 17 incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin Kendini Suçlama, Kabul, Olumlu Yeniden Odaklanma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Kendini suçlama stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 11,81, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 11,36 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 1,412$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Kabul stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 12,38, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 12,22 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= ,392$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Ruminasyon stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 14,79, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 12,76 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 5,776$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ruminasyonu, normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ruminasyonlarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Olumlu Yeniden Odaklanma alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 12,25, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 12,60 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= -,867$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 15,35, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 13,91 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 3,802$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin Plan yapmaya Yeniden Odaklanması, normal eğitimde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 15,39, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 14,01 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 3,683$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ikili

eğitimde görev yapan öğretmenlerin Olumlu Yeniden Değerlendirmesi, normal eğitimde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Olayın Değerini Azaltma stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 13,58, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 12,52 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 2,893$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin Olayın Değerini Azaltma alt boyut seviyesi, normal eğitimde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Felaketleştirme stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 9,85, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 9,50 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=,816$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Diğerlerini suçlama stratejisi alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması 10,80, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise 9,79 olarak görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= 2,672$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

Disiplin anlayışı alt basamağında normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının 47,12, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise 47,29 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t= -,188$ ,  $p<,05$ ) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir.

#### **4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışlarının Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşması ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıfın mevcuduna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya

koymak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 18 *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıfın mevcuduna göre aritmetik ortalama, standart sapma değerleri*

<b>Değişkenler</b>	<b>Sınıf mevcudu</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Std. Sapma</b>
Kendini Suçlama	0-20	38	11,0263	2,27188
	21-30	127	11,8898	2,21190
	31-40	51	11,6275	1,95919
Kabul	0-20	38	12,0263	2,82352
	21-30	127	12,2520	2,95460
	31-40	51	12,7647	2,62746
Ruminasyon	0-20	38	14,2368	2,64508
	21-30	127	14,1732	2,39740
	31-40	51	14,0392	2,94592
Olumlu Yeniden Odaklanma	0-20	38	12,0789	2,71514
	21-30	127	12,5039	2,93278
	31-40	51	12,2157	2,43568
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	0-20	38	15,1316	2,36153
	21-30	127	14,5118	2,71055
	31-40	51	15,6863	2,61144
Olumlu Yeniden Değerlendirme	0-20	38	14,9211	2,04519
	21-30	127	14,7008	2,70307
	31-40	51	15,6275	2,74198
Olayın Değerini Azaltma	0-20	38	12,5000	1,98304
	21-30	127	13,2913	2,56072
	31-40	51	13,7255	2,76462
Felaketleştirme	0-20	38	9,2105	2,46223
	21-30	127	10,0709	3,02157
	31-40	51	9,3137	2,98322
Diğerlerini Suçlama	0-20	38	10,4211	2,10060
	21-30	127	10,6378	2,75355
	31-40	51	10,1569	2,62581
<b>Disiplin Anlayışı</b>	0-20	38	47,4211	6,91896
	21-30	127	47,1417	5,66768
	31-40	51	47,0980	6,14900

Tablo 18 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden **Kendini Suçlama Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 11.8898 ile 21-30 kişilik

sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Kabul Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 12,7647 ile 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Ruminasyon Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 14,2368 ile 0-20 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Odaklanma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 12,5039 ile 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Plan yapmaya Yeniden Odaklanma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 15.6863 ile 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 15.6275 ile 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Olayın Değerini Azaltma Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 13,7255 ile 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Felaketleştirme Stratejisi** alt basamağında en yüksek puan ortalamasının 10,0709 ile 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu, **Diğerlerini Suçlama Stratejisi** alt basamağında ise en yüksek puan ortalamasının 10,6378 ile 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu gözlemlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin **disiplin anlayışlarında** ise en yüksek puan ortalamasının 47,4211 ile 0-20 kişilik sınıfları okutan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 19. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin F testi (ANOVA) sonuçları*

Değişkenler		KT	sd	KO	F	p.
Kendini Suçlama	Gruplar arası	21,963	2	10,981	2,341	,099
	Grup içi	999,352	213	4,692		
	Toplam	1021,315	215			
Kabul	Gruplar arası	13,913	2	6,956	,852	,428
	Grup içi	1740,087	213	8,169		
	Toplam	1754,000	215			
Ruminasyon	Gruplar arası	,979	2	,490	,074	,929
	Grup içi	1416,979	213	6,652		
	Toplam	1417,958	215			
Olumlu Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	6,695	2	3,347	,431	,650
	Grup içi	1653,139	213	7,761		
	Toplam	1659,833	215			
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	Gruplar arası	52,704	2	26,352	3,810*	,024
	Grup içi	1473,055	213	6,916		
	Toplam	1525,759	215			



**Tablo 19** Devamı

Olumlu Yeniden Değerlendirme	Gruplar arası	31,310	2	15,655	2,298	,103
	Grup içi	1451,315	213	6,814		
	Toplam	1482,625	215			
Olayın Değerini Azaltma	Gruplar arası	33,118	2	16,559	2,605	,076
	Grup içi	1353,877	213	6,356		
	Toplam	1386,995	215			
Felaketleştirme	Gruplar arası	33,823	2	16,912	1,980	,141
	Grup içi	1819,658	213	8,543		
	Toplam	1853,481	215			
Diğerlerini Suçlama	Gruplar arası	8,611	2	4,306	,627	,535
	Grup içi	1463,347	213	6,870		
	Toplam	1471,958	215			
<b>Disiplin Anlayışı</b>	Gruplar arası	2,737	2	1,368	,038	,963
	Grup içi	7709,222	213	36,194		
	Toplam	7711,958	215			

Tablo 19 incelendiğinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden Plan yapmaya Yeniden Odaklanma alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Plan yapmaya Yeniden Odaklanma( $F=3.810$ ,  $p<.05$ ), alt basamağında ise hesaplanan F değeri ilgili gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma alt basamağında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının okuttukları sınıf mevcuduna göre farklılaşmasına ilişkin Scheffe testi sonuçları*

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Sınıf Mevcudu</b>	<b>(J) Sınıf Mevcudu</b>	<b>Ort. Arası Fark (I-J)</b>	<b>p.</b>
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	0-20	21-30	,61977	,445
		31-40	-,55470	,617
	21-30	31-40	-1,17446*	,028

Tablo 20 incelendiğinde, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma alt basamağında 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenlerin, 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenler ile ,05

düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ve bu bulguya göre 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlerin Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma boyutunun 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu puanlara uygulanan Pearson korelasyon tekniği sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. *Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki*

		Disiplin
Kendini Suçlama	r	,039
	p	,572
Kabul	r	,014
	p	,836
Ruminasyon	r	,101
	p	,140
Olumlu Yeniden Odaklanma	r	-,071
	p	,297
Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma	r	,053
	p	,440
Olumlu Yeniden Değerlendirme	r	-,016
	p	,811
Olayın Değerini Azaltma	r	-,007
	p	,915
Felaketleştirme	r	-,154*
	p	,023
Diğerlerini Suçlama	r	-,258**
	p	,000

Tablo 21 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarından Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama arasında negatif yönde bir ilişki vardır.

#### 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Disiplin Anlayışlarını Anlamli Düzeyde Yordamasına İlişkin Bulgular

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışını açıklama gücünü ortaya koymak için çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışını açıklama gücü*

Model	R	R <sup>2</sup>	F	P
Diğerlerini Suçlama, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma, Kendini Suçlama, Kabul, Olumlu Yeniden Odaklanma, Ruminasyon, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme, Olumlu Yeniden Değerlendirme	,339	,115	2,973	,001

Tablo 22’de bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarının bağımsız değişken olarak analize sokulması sonucunda hesaplanan regresyon katsayısı 0,339 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değere göre disiplin anlayışı varyansının %11,5’i bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutlarından kaynaklanmaktadır. Hesaplanan F değeri (F=2,973) Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının sınıf öğretmenlerini disiplin anlayışını anlamli düzeyde açıkladığını gösterir.

Tablo 23. *Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin disiplin anlayışını açıklama gücü*

Değişkenler	Std. Hata	$\beta$	t	p
Kendini Suçlama	,203	-,022	-,302	,763
Kabul	,164	-,043	-,551	,582
Ruminasyon	,181	,186	<b>2,396*</b>	<b>,017</b>
Olumlu Yeniden Odaklanma	,171	-,012	-,151	,880
Plan yapmaya Yeniden Odaklanma	,228	,154	1,521	,130
Olumlu Yeniden Değerlendirme	,257	-,231	<b>-2,051*</b>	<b>,042</b>
Olayın Değerini Azaltma	,208	,131	1,489	,138
Felaketleştirme	,200	,057	,585	,559
Diğerlerini Suçlama	,221	-,368	<b>-3,801**</b>	<b>,000</b>

\*p<0,05 \*\*p<0,01

Tablo 23 incelendiğinde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutlardan Ruminasyon, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Diğerlerini Suçlama stratejileri için hesaplanan t değerlerinin, sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Kısmi korelasyon katsayısına ( $\beta$ ) bakıldığında, Bilişsel Dduygu Düzenleme Stratejilerinden Ruminasyon Stratejisi alt boyutunun disiplin anlayışı ile 0,186 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt boyutunun disiplin anlayışı ile 0,231 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, Diğerlerini Suçlama Stratejisi alt boyutunun disiplin anlayışı ile 0,368 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA- SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre tartışma, sonuçlar ve getirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenlemeleri ile disiplin anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin tüm alt boyutları tek tek ele alınarak, öğretmenlerin demografik özelliklerine ve disiplin anlayışlarına birebir etkisinin ne olduğu gözlemlenmeye çalışılmıştır. Demografik verilerle bu ilişkinin nasıl değiştiği, öğretmenlerin demografik özelliklerinin disiplin anlayışlarına etkisinin ne ölçüde olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde daha önce bilişsel duygu düzenlemeleri ve disiplin anlayışı ile ilgili ayrı ayrı birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Ancak iki kavramı tek çalışmada toplayan bir incelemeye rastlanılmamıştır. İzleyen bölümlerde, araştırma sorularına uygun olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alan yazın ışığında ele alınmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden Ruminasyon Stratejisi ve Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi haricindeki alt boyutları ile Disiplin Anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir. Ruminasyon(zihinsel geniş getirme) stratejisi alt basamağında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük zihinsel geniş getirdikleri yani yaşadıkları olumsuz olaylarla ilişkili duyguları daha az düşündükleri tespit edilmiştir. Olumlu yeniden değerlendirme alt basamağında da erkek öğretmenlerin anlamlı düzeyde kadın öğretmenlerden daha düşük olduğu

gözlemlenmiştir. Yani erkek öğretmenlerin, bir olayın olumlu yanlarını aramada ya da kişisel gelişimle ilgili olarak bir olaya olumlu anlam yüklemeye kadın öğretmenlere göre daha az tutum gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, şimdiye kadar yapılmış araştırmalarla uyumlu gözükmektedir (Ataman, 2011; Garnefski vd, 2002; Martin ve Dahlen, 2005). Bununla birlikte, etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde, bu çalışmada cinsiyet değişkeni bilişsel duygu düzenleme stratejileri kullanımındaki farklılaşmayı düşük düzeyde açıklayabilmektedir. Cinsiyet ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen başka bir araştırmada cinsiyet farklılığının en çok gözlendiği stratejiler; “Ruminasyon”, “Olayın değerini azaltma” ve “Diğerlerini suçlama”dır (Zlomke ve Hahn, 2010). Başka değişkenlerin araştırıldığı bu çalışmada kadınlar, stresle karşılaştıklarında “Ruminasyon ve “Olayın değerini azaltma”yı daha çok kullanırken, erkekler “Diğerlerini suçlama”yı stres verici durumlar karşısında daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu da, çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada “Ruminasyon” ve “Olumlu yeniden değerlendirme” stratejileri dışında diğer stratejiler cinsiyete göre farklılaşmamış olsa da, literatürde “Kendini suçlama”, “Kabul” ve “Olumlu yeniden değerlendirme” stratejilerinin kullanılmasının kadınlarda daha fazla görüldüğünü bulan araştırmalar vardır (Garnefski vd, 2002; Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee ve Kommer, 2004, Zlomke ve Hahn, 2010). Bu çalışmada, bu stratejilerde cinsiyet bakımından herhangi bir farklılaşma görülmemesi Türk kültürüne özgü bir bulgu olabilir. Daha genel bir yargıya varmak için ülkemizde yapılmış daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç vardır. Bunun yanında, erkek ve kadınlarda bu stratejilerin seçiminde nelerin rol oynadığı, disiplin anlayışı olarak hangi alt boyutlarda yoğunluk gösterildiği ile ilgili araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden Kendini Suçlama, Olumlu Yeniden Odaklanma, Olayın Değerini Azaltma ve Felaketleştirme alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farkın olmadığı; Kabul, Ruminasyon, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme, Diğerlerini Suçlama Strtejileri alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre; 21-30 yaş arası öğretmenlerin, 41-50 yaş ve 51 yaş üstü grubu öğretmenlerinden Ruminasyonlarının anlamlı düzeyde düşük olduğunu, 31-40 yaş arası öğretmenlerin, 51 yaş üstü öğretmenlerden Plan yapmaya Yeniden Odaklanma stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu, 31-40 yaş arası öğretmenlerin, 41-50 yaş ve 51 yaş üstü öğretmenlerden Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük

olduğunu, 21-30 yaş arası öğretmenlerin, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş üstü öğretmenlerden Diğerlerini Suçlama stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu görmekteyiz. Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Anlayışlarında ise 31-40 yaş arası öğretmenlerin, 41-50 yaş arası öğretmenlerden disiplin anlayışlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu bulgu şimdiye kadar yapılan araştırmalarla kısmen uyumlu gözükmektedir. Yaş değişkeni ile yapılan farklı bir araştırmada, yaş ile depresyonun doğru orantılı olarak Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinden Kabul ve Olumlu Yeniden Odaklanma ile anlamlı ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Ataman, 2011). Bu sonuç, Garnefski ve arkadaşlarının (2002) ölçeği geliştirme sürecinde öne sürdüğü görüşleri desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları medeni durumlarına göre farklılaşma durumu araştırıldığında Ruminasyon, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma ve Olumlu Yeniden Değerlendirme haricindeki alt boyutları ve Sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bekâr öğretmenlerin ruminasyonlarının, Plan yapmaya Yeniden Odaklanmalarının ve Olumlu Yeniden Değerlendirmelerinin evli öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yaşadıkları olumsuz olaylarla ilişkili duyguları daha az düşündükleri, durumu değiştirmek için plan yapmayı daha az becerdikleri ve bir olayın olumlu yanlarını daha az aradıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumu incelendiğinde Kendini Suçlama, Olumlu Yeniden Odaklanma, Olayın Değerini Azaltma ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Kabul, Ruminasyon, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Felaketleştirme alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin Disiplin Anlayışlarında anlamlı bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre; 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Kabul alt boyutunun 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, 0-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin Ruminasyonlarının 21-25 yıl ve 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu, 0-10 yıl arası kıdemli öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden, 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip

öğretmenlerden, 21-25 yıl arası kıdemli öğretmenlerin ise 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu, 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejilerinin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu gözlemlenmiştir. Ayrıca 0-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdemli öğretmenlerin disiplin anlayışlarının 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışları çalıştıkları okulun eğitim türüne göre farklılaşma durumu incelendiğinde; Kendini Suçlama, Kabul, Olumlu Yeniden Odaklanma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama Stratejileri alt boyutları ile sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, ikili eğitimde görev yapan öğretmenlerin Ruminasyon, Plan yapmaya Yeniden Odaklanma, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Olayın Değerini Azaltma Stratejileri normal eğitimde görev yapan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde düşüktür. Yani normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ikili eğitimde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olumsuz olayları düşündükleri, problemi en iyi nasıl yöneteceğini daha fazla düşündükleri, olayların daha fazla olumlu yanlarını aradıkları, karşılaşılan durumun ciddiyetini başka durumlarla karşılaştırarak daha fazla azalttıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışlarının kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumu incelendiğinde Plan yapmaya Yeniden Odaklanma alt boyutu hariç tüm alt boyutlarında ve sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarında, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre 31-40 kişilik sınıfları okutan öğretmenlerin Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma boyutunun 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri alt boyutları ile disiplin anlayışları arasındaki ilişki incelendiğinde disiplin anlayışları ile Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Felaketleştirme, karşılaşılan olayların yaşadıklarından çok daha kötü olduğunu, daha da kötüye gidebileceğini ve olayın ne kadar korkunç olduğunu ortaya koyan düşüncelerdir.



Birey içinde bulunduğu durumu felâketleştirir ve sanki daha kötüsü olamayacakmış gibi düşünür(Konrad ve Hendl, 2001). Öğretmenlerin disiplin anlayışlarına göre değişmekle birlikte disiplin arttıkça karşılaştıkları olayların çokta korkunç olmayacağını düşünmeye başlamaları sonucuna varılmıştır. Diğerlerini suçlama, yaşananlar için başkalarını suçlama ve yapılan hataların sorumluluğunun başkasında olduğunu düşünmeyle ilgilidir(Garnefski vd, 2002). Elde edilen bulguya göre disiplin arttıkça öğretmenlerin yaşananlar için başkalarını suçlamaları azalacaktır. Disiplinli bir ortamda çalışan öğretmenlerin kuralların belli olması ve belirsizliğin minimum seviyede olması yaşananlar için başkasını suçlamayı azaltması sonucuna varılmıştır. Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarının disiplin anlayışı ile ilişkili çıkmasından her iki ölçeğin uyumlu olduğunu sonucuna varılabilir. Literatürde bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile disiplin anlayışı arasında ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak daha önce farklı değişkenlerle yapılan çalışmalar mevcuttur. Mesela diğerlerini suçlamanın olumsuz duygularla, özellikle öfke ile ilişkili olduğu sonucuna varan çalışmalar vardır (Beck, 1999; Deffenbacher, 1993; Eckhardt ve Kassino, 1998).

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ölçeğinin alt boyutlardan Ruminasyon, Olumlu Yeniden Değerlendirme ve Diğerlerini Suçlamanın, sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucu bulunmuştur. Ruminasyon alt boyutunun disiplin anlayışı ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, Olumlu yeniden değerlendirme alt boyutunun disiplin anlayışı ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, Diğerlerini Suçlama alt boyutunun disiplin anlayışı ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin diğer alt boyutlarının disiplin anlayışını anlamlı bir şekilde açıklayamadığı görülmüştür. Beklenen bazı ilişkilerin bu incelemede görülmemesi, Türk kültürü ile ilgili olabileceği gibi, örneklemin klinik örneklem olmamasıyla da ilişkilendirilebilir.

## 5.2. Sonuçlar

1. Kadın öğretmenlerin ruminasyon ve olumlu yeniden değerlendirme stratejisini erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucu bulunmuştur.
2. Kadın ve erkek öğretmenlerin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Evli ve bekâr öğretmenlerin disiplin anlayışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
4. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden Kendini Suçlama, Kabul, Olumlu Yeniden Odaklanma, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma, Olayın Değerini Azaltma, Felaketleştirme ve Diğerlerini Suçlama alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasından anlamlı bir fark bulunmamıştır.
5. Ruminasyon stratejisi alt basamağında 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş aralığı ve 51 yaş üstü aralığındaki öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucu bulunmuştur. Buna göre 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ruminasyon stratejisini, 41-50 yaş aralığı ve 51 yaş üstü öğretmenlerden daha az kullandıkları bulunmuştur.
6. Ruminasyon stratejisi alt basamağında evli öğretmenler ile bekar öğretmenler arasında ,05 düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre evli öğretmenlerin ruminasyon stratejisini bekar öğretmenlerden daha fazla kullandığı görülmüştür.
7. Ruminasyon Stratejisi alt basamağında 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ruminasyon stratejisini 11-20 ve 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha az kullandığı bulunmuştur.
8. Ruminasyon stratejisi alt basamağında, ruminasyon stratejisini ikili eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerin normal eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerden daha az kullandığı görülmüştür.
9. Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt basamağında, kadın ve erkek öğretmenler arasında ,05 düzeyde anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin olumlu yeniden değerlendirme stratejisini, erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıkları bulunmuştur.
10. Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt basamağında evli ve bekar öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre evli öğretmenlerin olumlu yeniden değerlendirme stratejisini, bekâr öğretmenlerden daha fazla kullandığı bulunmuştur.
11. Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt basamağında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 41-50 yaş aralığındaki ve 51 yaş üstü öğretmenlerden Olumlu Yeniden Değerlendirme stratejisini daha az kullandıkları bulunmuştur.

12. Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt basamağında 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin bu stratejiyi 0-10 yıl ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla kullandığı görülmüştür.
13. Olumlu Yeniden Değerlendirme Stratejisi alt basamağında ikili eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin bu stratejiyi normal eğitim veren okullarda çalışanlardan daha az kullandıkları görülmüştür.
14. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma alt basamağında evli öğretmenler ile bekar öğretmenler ,05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmüştür. Buna göre evli öğretmenlerin plan yapmaya yeniden odaklanma stratejisini bekâr öğretmenlerden daha fazla kullandığı görülmüştür.
15. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma Stratejisi alt basamağında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 51 yaş üstü öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisini 51 yaş üstü öğretmenlerden daha az kullandıkları görülmüştür.
16. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi alt basamağında 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-10,11-20 ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden plan yapmaya yeniden odaklanma stratejisini daha fazla kullandıkları görülmüştür.
17. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisini, 11-20 ve 20-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden, daha az kullandıkları görülmüştür.
18. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisi alt basamağında, bu stratejiyi, normal eğitimde görev yapan öğretmenlerin ikili eğitim veren okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla kullandığı görülmüştür.
19. Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma stratejisini; sınıf mevcudu 21 ile 30 kişi arasında olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 31 ile 40 kişi arasında olanlardan daha fazla kullandıkları görülmüştür.
20. Olayın Değerini Azaltma Stratejisi alt basamağında ikili eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin bu stratejiyi normal eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerden daha az kullandıkları görülmüştür.
21. Diğerlerini Suçlama Stratejisi alt basamağında 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 31-40 yaş ile, 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ve 51 yaş üstü öğretmenlerden diğerlerini suçlamalarının stratejisini daha az kullandığı görülmüştür.

22. Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Anlayışlarında ise 31-40 yaş grubu öğretmenlerin, 41-50 yaş grubu öğretmenlerinden disiplin anlayışlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
23. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre disiplin anlayışlarına bakıldığında 0-10 yıl ve 11-20 yıl arası öğretmenlerin disiplin anlayışlarının 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
24. Kabul Stratejisi alt basamağında, 21-25 yıllar arası kıdeme sahip öğretmenlerin kabul stratejisini 25 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla kullandıkları görülmüştür.
25. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden kendini suçlama, kabul, olumlu yeniden odaklanma, felaketleştirme, diğerlerini suçlama stratejileri alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
26. Öğretmenlerin disiplin anlayışları ile çalıştıkları okulun türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
27. Sınıf öğretmenlerini disiplin anlayışı ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
28. Ruminasyon stratejisini kullanan öğretmenlerin daha yüksek disiplin anlayışına sahip olduğu gözlenmiştir.
29. Olumlu Yeniden değerlendirme ve diğerlerini suçlama stratejilerini kullanan öğretmenlerin daha az düzeyde disiplin anlayışına sahip oldukları bulunmuştur.

### **5.3. Öneriler**

Bu bölümde araştırmadan edinilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve benzer konuda araştırma yapacak araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir. Buna göre araştırma bulgularından yola çıkılarak verilen öneriler, uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki ayrı grupta sunulmuştur.

#### **5.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler**

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin her biri, insanların kimi zaman tehdit edici kimi zaman stres veren yaşam olayları karşısında başvurduğu başa çıkma yolları olarak karşımıza çıkmaktadır. Garnefski ve diğerleri (2002) 9 bilişsel duygu düzenleme stratejisi belirlemiştir. Araştırmacılar bunlardan kendini suçlama, diğerlerini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirmeyi uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak görürken; kabul, plan yapmaya yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu

yeniden değerlendirme ve olayın değerini azaltma stratejilerini uyumlu stratejiler olarak belirlemişlerdir(garnefski vd.,2002).

1. Bu çalışmada bulunan sonuçlara bakıldığında uyumsuz başa çıkma kategorisinde olduğu söylenen ruminasyon stratejisini erkeklerden daha çok kullanan kadın öğretmenlere bireysel terapi yöntemleri önerilebilir. Yine evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre ve 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre ruminasyon stratejisini daha fazla kullandığı göz önüne alınırsa ilerleyen yaşlardaki öğretmenlere ve evli öğretmenlere bireysel terapi yanı sıra algılarını olumlu yöne çevirecek meslek içi eğitimler önerilebilir. Öğretmenliğin ilerleyen senelerde zorluklarının artması nedeniyle ruminasyon stratejisine başvurulduğu düşünülebilir. Yöneticiler tarafından bu zorlukları azaltacak tedbirler düşünülmelidir. Yine evliliğin getirdiği bazı problemler öğretmenlerin görevlerine odaklanmasını zorlaştırabilir ve ruminasyon sürecini artırabilir. Sınıf öğretmenlerine verilen rehberlik programları gözden geçirilebilir.
2. Yine uyumsuz başa çıkma kategorisinde bulunan Diğerlerini Suçlama Stratejisini 21-30 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin araştırmaya dâhil olan daha yaşlı öğretmenlerden daha az kullandığı görülmüştür. Buna dayanarak yaş ilerledikçe öğretmenlerin toleransını arttıracak uygulamalara dâhil olmaları, sosyal platformlarda buluşup iletişimlerini arttıracak eylemlerde bulunmaları önerilebilir.
3. Uyumlu başa çıkma kategorisinde olduğu söylenen Kabul, Olumlu Yeniden Değerlendirme, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma ve Olayın Değerini Azaltma Stratejilerini daha fazla kullanan grupların demografik özellikleri sonuçlar bölümünde tespit edilmiştir. Buna göre bu stratejileri daha az kullanan gruplarla, fazla kullanan grupları daha çok işbirliği içine alacak projeler geliştirilebilir, meslek içi eğitimler düzenlenebilir.

### **5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmanın örnekleminin sınıf öğretmenleri olması dışında farklı örneklemelerle yeni araştırmalar yapılabilir. Böylece elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Normal eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin ruminasyon stratejisini; ikili eğitim veren okullardaki öğretmenlerden neden daha fazla kullandıkları gelecek araştırmalarda irdelenebilir. Buna göre öğretmenleri normal eğitim veren okullarda ruminasyon stratejisini kullanmaya iten sebepler açıklanabilir.

3. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden daha fazla kullanıldığı görülen ruminasyon, diğerlerini suçlama, kabul, olumlu yeniden değerlendirme, Plan Yapmaya Yeniden Odaklanma ve Olayın Değerini Azaltma Stratejilerinin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Tespit edilen hususlar ayrı ayrı birer araştırma konusu olabilir.
4. Ruminasyon stratejisini daha fazla kullanan öğretmenlerin görüşleri farklı çalışmalarla irdenebilir. Sınıf öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisinin neden pozitif olduğu açıklanabilir.
5. Olumlu yeniden değerlendirme ve diğerlerini suçlama stratejilerini daha fazla kullanan öğretmenlerin görüşleri farklı çalışmalarla irdelenebilir. Öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisinin neden negatif olduğu açıklanabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aka, B.T. (2011). *Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akçadağ, T. (2007). *Sorunlu davranışların yönetimi, etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma yaşamında duygular ve yönetimi: Kavramsal bir inceleme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 3-25.
- Aksoy, N. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aldanmaz, O. (2014). Hukukta duyguların dirilişi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 182-202.
- Alıcıgüzel, İ. (1999). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Altıntop, L. (2006). *Yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarındaki disiplin uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Anderson, C.A., Miller, R.S., Riger, A.L., Dill, J.C. and Sedikides, C. (1994). behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (3), 549-558.
- Arditte, K.A. and Joormann, J. (2011). Emotion regulation in depression: Reflection predicts recovery from a major depressive episode. *Cognitive Therapy and Research*, 35 (6), 536-543.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmuz*. İstanbul: Altın Kitaplar.

- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. Ankara, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-11.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atış, N. (2015). Spinoza felsefesinde beden ile zorunlu birlik içerisindeki ruhun gücü. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-160.
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balay, R. (2009). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Barrett, L.F., Gross, J., Christensen, T.C. and Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15 (6), 713-724.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başaran, İ.E. (1985). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1996) *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bayraktar, N. (2010). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin disiplin anlayışları* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baysal, Z.N. (2009). *Projeye dayalı öğrenme, sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



- Beck, A.T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*, (Çev. V. Öztürk ve A. Türkcan). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Ben-Shahar, T. (2012). *Mükemmeli aramak: Mutluluğun önündeki duvar* (çev. B. Akat). Ankara: Elma-Akademi Artı Yayınevi.
- Bingöl, D. (1990). *İşyeri disiplini ve çalışma barışı*. İstanbul: BASİSEN Eğitim ve Kültür Yayınları.
- Birlik, V. (2013). *Platon ve Aristoteles'in erdem anlayışının akıl bilgi ve mutluluk ile olan ilişkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boynton, M. ve Boynton, C. (2007). *Eğitimciler için disiplin sorunlarını önleme ve çözme rehberi*. İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Boz, H. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Bozkurt, F. (2014). Sözlüklerdeki temel duygu kavramlarının yeniden tanımlanması: bir yöntem önerisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 21 (1), 25-34.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chen,F. (2015). Parents' perezhivanie supports children's development of emotion regulation: a holistic view. *Early Child Development and Care*, 185(6), 851-867.
- Cole, P. M., Michel, M. K. ve Teti, L. O. D., (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 73-102.
- Cole, P., Waxler, C.Z., Fox, N.A., Usher, B.A and Welsh, J.D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal Of Abnormal Psychology* 105 (4), 518-529.

- Cole, P.M., Martin, S.E. and Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- Cooper, R. ve Ayman, S. (1999). *Liderlikte duygusal zeka*, (Çev. Z.B. Ayman ve B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi. *Dokuz Eylül Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (3), 83-98.
- Çalık, T. (2010). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar* (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Çelik, A. K. (2008). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, H. ve Kocabıyık, O.O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 139-155.
- Çelik, V. (2005). *Disiplin oluşturma ve kural geliştirme* (Ed. H. Kıran). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim birinci aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemedikleri disiplin problemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiçekdemir, G. (2003). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Damasio, A.R. (1994). *Descarters'in yanılması*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Demir, F. (2013). Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Dirik, K. (2002). *İzmir ili ilköğretim okullarında ödül ve ceza*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dökmen, Ü. (2000). *Varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duran, O.C. (2011). *Orta öğretim kurumlarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları ve okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dodson, F. (1978) *How to discipline with love*. New York: Penguin Books
- Eroğlu, E. (2001). *Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları (Ed. U. Demiray)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri: Edirne ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne:
- Fox, N.A. and Calkins, S.D. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 7-26.
- Garnefski, N & Kraaij, V. (2012). Effects of a cognitive behavioral self-help program on emotional problems for people with acquired hearing loss: a randomized controlled trial. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (1), 75-84.
- Garnefski, N., Baan, N., ve Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality and Individual Differences*, 38, 1317-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V. And Spinhoven, P. (2002). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ)*, Leiderdorp: DATEC.
- Garnefski, N., Kraaij, V. And van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence* 28, 619–631.

- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. and Van den Kommer, T (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*, 36, 267-276.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, T.V.D. and Teerds, J (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescent and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603-611.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ: Neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2005). *Çocukta dış disiplin mi? İç Disiplin mi? (Çev. A. Aksay)*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökhan, S. (2007). *İlköğretim okullarında uygulanan disiplin uygulamaları ve veli beklentileri üzerine nitel bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271-299.
- Gross, J.J. ve Thompson, R.A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations Gross, J. J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation (1-49)*. New York: Guilford Press.
- Güçlü, M. (2004). Ortaöğretim kurumlarında disiplin cezası alan öğrencilerin sosyo-ekonomik yönden incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güven, D.E. ve Cevher, N.F. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-22.

- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74-83.
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18 - 23.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Janoff-Bulman, R. (1979). Characterological versus behavioral self-blame: inquiries into depression and rape. *Journal of Personality and Social Psychology, 37 (19)*, 1798-1809.
- Joorman, J., Dkane, M. and Gotlib, I.H. (2006). Adaptive and maladaptive components of rumination? Diagnostic specificity and relation to depressive biases. *Behavior Therapy, 37*, 269-280.
- Joormann J, Yoon K, Siemer M. (2010). Biliş ve duygu düzenleme. In: Kring A, Sloan D, editörler. *Duygu regülasyonu ve psikopatoloji: Etiyolojiye ve tedaviye transdiagnostik bir yaklaşım 174–203*. New York: Guilford Press.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-İçi istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve giderilmesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Edirne ili merkez, Uzunköprü ve Havsa ilçeleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kale-Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, 4 (14), 33-38.
- Karslı, M.D. (2004). *Yönetsel etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kevlekçi, M. (2013). *Erken dönem uyumsuz şemalar, tutumlar ve hatalı otomatik düşüncelerin depresif duygudurum ve intihar düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, D.Ö. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin altı yaş çocuklarının sorumluluk eğitiminde başvurdukları disiplin yöntemlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kızılkaya, E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin olumlu disiplin yöntemlerini öğrenme ihtiyacı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen, yöneticilerin ortaöğretim kurumları ödül ve ceza yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Köknel, Ö. (2013). *Duygusal akıl*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Köktaş, Ş. K., ve Köktaş, V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- Köroğlu, E. (2012). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi*. İstanbul: HYB Yayıncılık.
- Köseer, F.D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin işbirliğini sağlamaya yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kraaij, V., Emmerik, A.V., Garnefski, N., Schroevers, M.J., Wong, D.L-F., Empelen, P.V., Dusseldorp, E. Witlox, R., Maes, S. (2010). Effects of a cognitive behavioral self help program and a computerized structured writing intervention on depressed mood for HIV-infected people: a pilot randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 8, 200–204.
- Kraaij, V., Garnefski, N. and Vlietstra, A. (2008). Cognitive coping and depressive symptoms in definitive infertility: a prospective study. *Journal of Psychosomatic Obstetrics ve Gynecology*, 29 (1): 9–16.
- Kundakçı, B. (2002). *İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin cezayı tercih nedenleri ile ilgili tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kuyucu, Y. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 91-100.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lazarus, R.S. and Smith, C.A. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

- Ledoux, J. (2006). *Duygusal beyin* (Çev. A. Uysal). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2). 224-253.
- Mauss, I.B., Cook, C.L. & Gross, J.J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 698-711.
- Megep, (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişimi modülü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mcdaniel, T.R.(1994) A back-to-basics approach to classroom discipline. *Clearing House*, 67 (5), 254-257. Item number: 9407270014
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği, RG Tarihi: 19.01.2007, RG Sayısı, 26408. 11.10.2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/01/20070119-3.htm> adresinden alınmıştır.
- Morgan, C. T. (1993). *Psikolojiye giriş*. (Ed. Sirel Karakaş). Ankara: Meteksan.
- Morris, A.S., Morris, M.D., Silk ,J.S. Steinberg, L., Avcoin, K.J. and Keyes, A.W. (2011). The influence of mother–child emotion regulation strategies on children’s expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47 (1), 213-225.
- Nelson, F. (2002). *A qualitative study of effective school discipline practices: perceptions of administrators, tenured teachers and parents in twenty schools*. Unpublished master Dissertation, East Tennessee State University, Tennessee.
- Ochsner, K. N. ve Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 242-249.
- Oğuz, N. (1999). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel çarpıtmalar ve uyum sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.



- Ökdem, M. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin kural dışı davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öngen, D.E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 1516–1523.
- Özcan, H.Ö. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki disiplin yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, Y. (2015). *Çocuklarda bilişsel davranış psikolojisi*. Ankara: Yason Yayınları.
- Plutchik R. (1980). *A general psycho evolutionary theory, emotional theory research experience*, London: Academic Press.
- Poyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Premo, J.E. and Kiel, E.J. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: Moderation by Toddler. *Gender* 14 (4), 782-793.
- Rasmussen, M. (1957) *Discipline*. Washington: Association for Childhood Education International,
- Richards, J.M. and Gross, J.J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 410-424.
- Rogers, M.L., Halberstadt, A.G., Castro, V.L., MacCormack, J.K. and Garret-Peters, P. (2015). Maternal emotion socialization differentially predicts third-grade children's emotion regulation and lability. *American Psychological Association*, 1-10.

- Rood, L., Roelofs, J., Bögels, S.M. and Arntz, A. (2011). The effects of experimentally induced rumination, positive reappraisal, acceptance and distancing when thinking about a stressful event on affect states in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40 (1), 73-84.
- Rothbart, M.K., Ziaie, H. and O'Boyle, C.G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy (Eds. N. Eisenberg and R.A. Fabes). *Emotion and Its Regulation in Early Development*, pp.7-23, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 88-97.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Güvengen (Atılğan) disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine etkisi 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf yönetimi ve kurallarla ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (1999). *Bireyi tanıma teknikleri* (Ed. Y. Kuzgun). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Shapiro, L.A. (1997). Nature of nature: Rethinking naturalistic theories of intentionality. *Philosophical Psychology*, 10 (3), 309-322.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 41-59.
- Taş, A. (2007). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler (Ed. H. Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK (Türk Dil Kurumu), *disiplin*, 10.10.2017 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b6a9f5a2a1f57.91143556](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b6a9f5a2a1f57.91143556) adresinden alınmıştır.

- Tepeli, K. (2013). Çocukların istenmeyen davranışlarına karşı annelerin kullandıkları iletilerin niteliksel analizi. *Journal of New World Sciences Academy NWSA Humanities*, 8(1) 138-158.
- Tertemiz, N. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R.A. and Calkins, S.D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8, 163-182.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Töremen, F. Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: Duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1, 33-47.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- Uzun, S.A. (2001). *Özgürleştiren disiplin*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, A. (2016). *William James'in Descartes'in duygu kuramına eleştirisi* 15.12.2017 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/922/11500.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.

- Yokuş, T., Yokuş, H. ve Kalaycıoğlu, Ş.G. (2012). The analysis of cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of different variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2 (1), 27-36.
- Yurt, E. (2006). *Şizofreni hastalarında aleksitimi; negatif belirtiler, ilaç yan etkileri, depresyon ve içgörü ile ilişkisi*. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Yücel, C., Karataş, E., Akar, Ş., Demirhan, G. ve Bininci, U. (2011). *Sınıf yönetimini etkileyen etmenler* (Ed. R. Sarpkaya). Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Ziglar, Z. (1998). *Olumsuz bir dünyada olumlu çocuklar yetiştirmek*, (Çev. E. Özlem Süer), İstanbul: Beyaz Yayınları.

## EKLER

### Ek 1 Anket Formu

#### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ İLE DİSİPLİN ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ ARAŞTIRMASI

Değerli meslektaşım, Bu ölçek “Sınıf öğretmenlerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve disiplin anlayışlarının incelenmesi ” konulu bilimsel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve disiplin anlayışlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan bu ölçeğin amacına ulaşması büyük ölçüde vereceğiniz cevapların doğru olmasına bağlıdır. Lütfen bu ölçeği doldururken size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (x) işareti koyunuz. Kendiniz hakkında objektif olmaya özen gösteriniz ve hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Yaptığınız katkı, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

**Damla ULUSOY**

Aşağıda kişisel bilgilerinizi içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

<b>1.Cinsiyetiniz:</b>	1 [ ] Kadın	2 [ ] Erkek			
<b>2.Yaşınız:</b>	1 [ ] 21-30 5 [ ] 61 ve üzeri	2 [ ] 31-40	3 [ ] 41-50	4 [ ] 51-	
<b>3.Medeni Durumunuz:</b>	1 [ ] Evli	2 [ ] Bekar	3 [ ] Diğer(.....)		
<b>4.Mesleki Kıdeminiz (yıl)</b>	1 [ ] 0-5 5 [ ] 26 ve üzeri	2 [ ] 6-10	3 [ ] 11-20	4 [ ] 21-25	
<b>5.Okulunuzun Eğitim Şekli:</b>	1 [ ] Normal Eğitim	2 [ ] İkili Eğitim			
<b>6.Okutduğunuz Sınıf Mevcudu</b>	1 [ ] 20" den az 4 [ ] 41 ve üzeri	2 [ ] 21- 30 arası	3 [ ] 31- 40 arası		
<b>7.Sahip Oldüğünüz Çocuk sayısı</b>	1.[ ]yok	2.[ ]1	3.[ ]2	4.[ ]3	5.[ ]3 ve üzeri
<b>8.Öğretmenlik mesleğini seçme şekliniz</b>	1( ) isteyerek 4( )Diğer(.....)	2 ( )mecburi sebepler	3( ) tesadüfen		

Elinizdeki ölçme aracı, öğretmenlerin disipline yönelik anlayışlarını ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçme aracında 14 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı yâda katılmadığınızı, karşısındaki kutucuğun içerisine X şeklinde işaretleyerek belirtiniz.	1.Katılmıyorum	2.Çok az katılıyorum	3.Kısmen katılıyorum	4.Biraz katılıyorum	5. Tamamen katılıyorum
1- Öğretmenin, bir öğrenci ile anlaşmazlığa düştüğü durumlarda, bağırma hakkı yoktur.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2- Temelde, insan olarak, öğretmenin öğrenciye yaptırım uygulayacak hiçbir üstünlüğü yoktur.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3- Öğrencinin öğretmeni eleştirmesi, öğretmenin sınıftaki otoritesini sarsar.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4- Çocuğun bir davranışının uygun olup olmadığını ona göstermek için onu cezalandırmak gerekir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5- Bir öğretmenin, öğrencilerini “sakar”, “yaramaz”, “tembel” gibi sıfatlarla tanımlamaya hakkı yoktur.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6- Öğrenciler, kendi adlarına karar verecek olgunlukta değildirler.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
7- Hata yapmalarını ve sınıfın huzurunu bozmalarını önlemek için, öğrencileri sık sık uyarmak gerekir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8- Öğretmen bütün gücü elinde bulunduran bir patron gibi olmalıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9- Öğretmenin, disiplini sağlayabilmesinin temel koşulu, koşulsuz itaati sağlamasıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10- Çocuklar daha çok içgüdülerinin kontrolü altında olduklarından, sıkı bir şekilde kontrol edilmelidirler.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
11- Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
12- Öğrencinin hiçbir davranışı eleştirilmemelidir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
13- Okulda ve sınıfta disiplini sağlamak için kuralların dışına çıkan öğrenciler şiddetle cezalandırılmalıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
14- Eğer bir sınıf olayın suçlusunu göstermiyorsa, öğretmen tüm sınıfı cezalandırmalıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

Hemen hepimizin yaşamında hoş olmayan kötü şeyler olabilmekte ve bu olaylara verdiğimiz tepkiler de birbirinden farklı olabilmektedir. Aşağıdaki cümlelerde başınıza gelmiş olan olumsuz ya da nahoş olaylar karşısında genellikle ne düşündüğünüz sorulmaktadır. Her bir cümleyi okuduktan sonra sizin durumunuza en uygun seçeneği işaretleyerek yanıt vermeniz istenmektedir.		1.Hiç	2.Nadiren	3.Ara Sıra	4.Sıklıkla	5.Her zaman
<b>BAŞIMA KÖTÜ BİR OLAY GELDİĞİNDE</b>	1- Bunun suçlusunu benim diye düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	2- Artık bu olayın olup bittiğini kabul etmek zorunda olduğumu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	3- Bu yaşadığımla ilgili ne hissettiğimi düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	4- Yaşadıklarımın daha hoş olan şeyleri düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	5- Yapabileceğim en iyi şeyi düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	6- Bu olaydan bir şeyler öğrenebileceğimi düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	7- Her şey çok daha kötü olabilirdi diye düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	8- Yaşadığım olayın başkalarının başına gelenlerden daha kötü olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	9- Bu olayda başkalarının suçu olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	10- Bu olayın tek sorumlusunun ben olduğumu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	11- Durumu kabullenmek zorunda olduğumu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	12- Zihnim yaşadığım olay hakkında ne düşündüğüm ve hissettiğimle sürekli meşgul olur.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	13- Olayla hiç ilgili olmayan hoş şeyler düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	14- Bu durumla en iyi nasıl başa çıkacağımı düşünürüm.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	15- Başımdan geçenlerin bir sonucu olarak daha güçlü bir insan haline gelebileceğimi düşünürüm.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	16- Diğer insanların çok daha kötü tecrübeler geçirdiklerini düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	17- Başıma gelen bu olayın ne kadar korkunç olduğunu düşünüp durumum	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	18- Başımdan geçen olaydan başkalarının sorumlu olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	19- Bu olayda yaptığım hataları düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	20- Bu olayla ilgili hiçbir şeyi değiştiremeyeceğimi düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	21- Bu olayla ilgili neden böyle hissettiğimi anlamak isterim	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	22- Başımdan geçen olay yerine hoş bir şeyler düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	23- Bu durumu nasıl değiştireceğimi düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	24- Bu durumun olumlu yanlarının da olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	25- Diğer şeylerle karşılaştırıldığında bunun o kadar da kötü olmadığını düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	26- Yaşadığım bu şeyin bir insanın başına gelebilecek en kötü şey olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	27- Bu olayda diğerlerinin yaptığı hataları düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	28- Esas sebebin kendimle ilgili olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	29- Bununla yaşamayı öğrenmem gerektiğini düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	30- Bu durumun bende uyandırdığı duygularla boğuşurum	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	31- Hoş olayları düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	32- Yapabileceğim en iyi şeyle ilgili bir plan düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	33- Bu durumun olumlu yanlarını ararım	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	34- Kendime hayatta daha kötü şeylerin de olduğunu söylerim	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	35- Sürekli bu durumun ne kadar korkunç olduğunu düşünürüm	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	36- Esas sebebin başkaları ile ilgili olduğunu düşünürüm.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı:** Damla ULUSOY  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C.)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 01.05.1982 - Kayseri  
**Medeni Durum:** Evli  
**e-mail:** damla0738@yahoo.com  
**Yazışma Adresi:** Birlik Mah. 472. Sok. No:3\6 Çankaya ANKARA

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	2018
Lisans	Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Antalya	2004
Lise	Fatma Kemal Timuçin Anadolu Lisesi, Kayseri	2000

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2006-2007	Atatürk İlkokulu, Patnos-AĞRI	Sınıf Öğretmeni
2007-2009	Ahmet Akça İlkokulu, Beykoz-İSTANBUL	Sınıf Öğretmeni
2009-2011	Vatan İlkokulu, Silvan-DİYARBAKIR	Sınıf Öğretmeni
2011-2014	Bükdere İlkokulu, Kepsut-BALIKESİR	Sınıf Öğretmeni
2014-Halen	Muazzez Karaçay İlkokulu, Çankaya-ANKARA	Sınıf Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce