

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DİSİPLİN STRATEJİLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Gülcan KORKUT

Antalya, 2018

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DİSİPLİN STRATEJİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülcan KORKUT

Danışman. Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

28 / 12 / 2018

Gűlcan KORKUT

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gülcan KORKUT'un bu çalışması 28/12/2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Alper SİNAN
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)

İMZA



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN
(Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü)



YÜKSEK LİSANSTEZİNİN ADI: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Disiplin Stratejileri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

(Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ)
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Küreselleşen dünyada eğitim, geçmişe oranla bireyin gelişimine ve topluma ayak uydurmasına olanak sağlayan önemli bir vasıtaadır. İnsani gelişimin fizyolojik ihtiyaçları tamamlandıktan sonra ortaya çıkan sosyal ihtiyaçlar, karşılanması noktasında toplum engeli ile karşılaşır. Çoğunluğu içerisinde barındıran toplum bireye özgür olma düşüncesini aşılar, aynı zamanda bir arada yaşamının da özgür olmaya kısıtlar getirdiğini öğretmektedir. Bu kısıtlar doğrultusunda her birey yaşamın belirli döneminden itibaren hayatını sürdürebilmek adına alacağı mesleki eğitimle birlikte, aynı zamanda toplum olmanın, toplumsallaşmanın kurallarını öğreneceği eğitimleri de almaya başlar.

Eğitimin en önemli amacı bireye disiplin kazandırmaktır. Bugün akla gelen ilk anlamı katı bir ahlak uygulaması olan eğitim, esasında birey olmanın ve toplumda bir arada yaşamının öğrenilmesi, kurallara uyulması ve birey adına toplumsallaşmanın öğrenilmesidir. Disiplin en basit tanımıyla kişinin bir başkasının huzurunu kaçırarak davranışlar yapmaması, kuralları bilmesi ve uygulamasıdır. Kişi disiplini öncelikle ailede, daha sonra eğitim hayatında okulda öğrenmektedir.

Okul ve sınıf içi eğitimin önemli parçası olan disiplin istenmeyen davranışların önüne geçmektedir. Sınırları tam anlamıyla çizilemeyen istenmeyen davranışlar, özellikle toplumsallaşmanın öğrenildiği okullarda öğrenciden beklenmeyen arkadaşının kalemını kırmadan, öğretmene karşı gelmeye değin uzanan geniş bir yelpazededir.

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin disiplin yaklaşımları ve yöntemleri ele alınmıştır. Çalışmam süresince benden akademik birikimini eksik etmeden paylaşan sayın danışmanım Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ' a, çalışmam süresince bana moral ve motivasyon sağlayan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

28/12/2018

(Gülcan KORKUT)

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİSİPLİN STRATEJİLERİ

Korkut, Gülcan

Yüksek Lisans, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bölümü

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ

ARALIK 2018, 116 sayfa + viii sayfa

Literatürde bir kimsenin yapmasının toplum açısından sakıncalı olduğu davranışlar olarak tanımlanan istenmeyen davranışlar, toplumda bir arada yaşama olgusuna ters düşen ve diğer bireylerin haklarını ihlal eden davranışlardır. İstenmeyen davranışların sınırı tam olarak çizilememekle birlikte eğitim-öğretim alanı olan okulda bunlar; öğretmene karşı gelmek, dersi dinlememek, sınıfta gürültü yapmak şeklinde sıralanabilir. Temelde disiplin ögesine aykırı olan bu davranışlar, okulun misyon ve vizyonu ile çeliştiği için hoş karşılanmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sergiledikleri bu davranışların önüne geçmek adına çeşitli disiplin modelleri üretilmektedir. Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarının birçok türü ve nedeni olabilmektedir. Gerek aile, gerek öğrencinin kendisinden kaynaklı olan bu nedenlere ilişkin her öğretmen yaş, cinsiyet, kıdem vb. sahip olduğu özelliğe göre bir disiplin yaklaşımında bulunarak sorunun çözümü adına disiplin modeli geliştirebilmektedir. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin bakış açısıyla öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ne olduğunun tespit edilmesi ve bunlara karşı kullanılan yöntemler ele alınmıştır. Nicel araştırma yöntemi olan betimleyici tarama modeline uygun şekilde şekillenen çalışma sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasına bağlı olarak; disiplinsiz davranışların daha çok sorumluluk gerektiren davranışlar üzerinde kümелendiği ve bu davranışların oluşmasında aile içi sebeplerin çoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmenlere ilişkin kişisel verilerle (yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı vb.) ile disiplin algısının ilişkisi de incelenmiş olup, bu iki özellik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Disiplin, İstenmeyen Davranış, Ortaöğretim.*

ABSTRACT

DISCIPLINARY STRATEGIES OF TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION

Korkut,Gülcan

Master of Science in Educational Administration, Inspection, Planning and Economics

Thesis Advisor: Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ

December 2018, 116 pages+viii pages

Undesirable behaviors, defined as behaviors that a person is inconvenient for the society in the literature, are behaviors that contradict the fact of coexistence in society and violate the rights of other individuals. Although the limit of undesired behavior cannot be fully elucidated; opposing the teacher, not listening to the lesson, making noise in the classroom. These behaviors, which are fundamentally contrary to the discipline, are not welcomed by the school's mission and vision. For this reason, various disciplinary models are produced to prevent these behaviors of the students. In secondary education institutions, students can have many kinds and causes of undesirable behaviors. Every teacher related to these reasons, both from the family and from the student himself / herself, is responsible for age, gender, seniority, etc. According to the characteristics of a discipline approach to the problem can be developed to solve the problem. In this study, determining the unintended behaviors of students with the point of view of teachers in secondary education institutions and the methods used against them are discussed. Based on the evaluation and interpretation of the data obtained as a result of the study, which is shaped according to the descriptive screening model which is the quantitative research method; It is concluded that the undisciplined behaviors are clustered on behaviors that require more responsibility and that in the formation of these behaviors, domestic reasons are in the majority. In the study, the relationship between the personal data (age, branch, seniority, number of students, etc.) and the perception of discipline were also examined and a significant relationship was found between these two features.

Keywords: *Discipline, Undesirable Behavior, Secondary Education.*

İçindekiler	
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	5
1.2.Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Araştırmanın Varsayımları	6
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6.Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1.Disiplin Problemleri Ve İstenmeyen Davranışlara İlişkin Tanımlar	8
2.1.1.Disiplin Kavramı	8
2.1.2.İstenmeyen Davranış	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.1.3.İstenmeyen Davranış Nedenleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.1.4.İstenmeyen Davranışı Engelleme Yolları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2-Disiplin Problemleri Nedenleri.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2.1.Öğrenci	18
2.2.2.Arkadaş Çevresi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2.3.Sınıf Ortamı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2.4.Öğretmen	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.2.5.Eğitim Programı	29
2.2.6.Aile	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3 – Disiplin Modelleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.1. Güvengen Disiplin (Canter Modeli).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.3. Kounin Modeli (Önleyici Disiplin Modeli).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.4. Davranışçı Model (Skinner Modeli).....	38

2.3.5. Dreikurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli)	39
2.3.6. Ginott Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (TET Modeli).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.9. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.10. Dobson Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.3.11. Redl ve Wattenberg Modeli.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4 – Tomal’a Göre Öğretmen Disiplin Stilleri.	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4.1. Zorlayıcı (Enforcer).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4.2. Destekleyici (Supporter).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4.3. Boşverici (Abdicator)	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4.4. Uzlaşmacı (Compromiser).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.4.5. Görüşmeci (Negotiator).....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.5 – Disiplin Kavramına Ergenlik Psikolojisi Açısından Bakış ..	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.5.1. Ergen ve Ergenlik Kavramı	47
2.5.2. Ergenlik Döneminde Gelişim	50
2.5.3. Ergenlikte Davranış Problemleri	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
2.5.4. Ergenlik ve Disiplin.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
BÖLÜM III.	
YÖNTEM.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.1.Araştırmanın Modeli	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.2.Araştırmanın Evren Ve Örneklemi.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.3.Veri Toplama Aracı.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
3.4.Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV. BULGULAR.....	68
BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE	
ÖNERİLER.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Kaynakça.....	98
EKLER.....	107
EK-1: Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Araştırma İzin Onay Yazısı.....	107
EK-2: Araştırma Anketi.....	109
BİLDİRİM.....	113

ÖZGEÇMİŞ.....	114
ORİJİNALLİK RAPORU.....	116



Tablolar

Tablo 2.4.1	Öğretmen Disiplin Stillerini Nitelikleri.....	44
Tablo 3.2.1	Öğretmenlere ve Sınıflara Ait Özellikler.....	65
Tablo 4.1	Katılımcıların görüşlerinin maddelere göre ortalama ve standart sapma puanları.....	68
Tablo 4.2	Ailelerin Çocukların Eğitimine Olan İlgisizliği Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.3	Öğrenciyi Azarlamak Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.4	Aşırı Ve Rahatsız Edici Biçimde Konuşmak Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.5	Öğrenciyi Okul Yönetimine Göndermek Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.6	Alkollü Olarak Okula Gelmek Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.7	Öğretmenin Öğretim Yöntemlerindeki Yetersizliği Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.8	Aşırı Ve Rahatsız Edici Biçimde Konuşmak Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.9	Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışları Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.10	Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlarının Nedenlerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.11	Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.12	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlar Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.13	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışları Nedenleri Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.14	Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81

Tablo 4.15	Öğretmenlerin Medeni Durum Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlar Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.16	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışların Nedeni Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.17	Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.18	Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	84
Tablo 4.19	Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları	86
Tablo 4.20	Öğretmenlerin branş değişkenine göre t-testi sonuçları.....	87
Tablo 4.21	Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	88
Tablo 4.22	Katılımcıların Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları	90
Tablo 4.23	Katılımcıların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	92

Kısaltmalar

ANOVA: Variance Analysis (Fark Analizi)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEAN: Standart Sapma

N:Sayı

One-Vay (Factor) ANOVA: Tek Faktörlü ANOVA

ORT: Ortalama

SAP: Sapma

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (Statistical Package For The Social Scienses)

STD: Standart

T: Test

VAR: Varyans

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve bu sosyalliği sürdürmek adına çevresiyle sürekli iletişim halindedir. Bu iletişim süreci kişinin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama sürecinin ardından ortaya çıkan sosyal ihtiyaçları ile birlikte zahir eder ve ilk olarak da kişinin okul yaşamı ile başlar. Okul hayatı, aileden ayrılarak topluma karışılan, toplumsallaşmanın gerçekleştiği ilk dönemdir. Okulda verilen eğitim ve öğretim kişiye birey olmayı ve bundan sonraki yaşamında sosyalliğini gerçekleştirmei öğretmektedir.

Okul; kültürü, amaçları, bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan yazılı kural ve yönetmelikleriyle birlikte bir düzen ve disiplin alanıdır. Bireye sosyallik katan okul, aynı zamanda sosyal düzen içerisinde birey olmayı, toplumda ne şekilde davranılması gerektiğini de kişiye öğretir. Bu yönüyle okul, Türk Dil Kurumu'nda (2018) yer alan üçüncü tanımdaki gibi bir "ekol" olarak geçmişten günümüze amaçlarını gerçekleştirir (TDK, 2018).

Okulun kişiye birey olma ve toplumsal hayattaki kurallara ve yaşayışa uyma noktasında öğrettiği şeylerin başında disiplin gelmektedir. Disiplin, Fransızca "disciple" kelimesinden dilimize geçen ve "yol, düzen, yordam" manalarına gelen bir kelimedir. Gupta (2006) kelimenin zamanla anlam kaymasına uğrayarak "otorite" ve "sıkıyönetim" manalarında da kullanıldığını söylese de eğitimde kullanılan disiplin sözcüğü bu manalardan çok, kişinin istenmeyen, olumsuz ve toplumda hoş karşılanmayacak davranışları gerçekleştirmemesini ifade etmektedir (Gupta, 2006, s.255).

Eğitimde disiplin; kişiye birey olmayı öğretmek adına sınıf ortamından yola çıkarak toplumda yaşamayı öğreten, kişileri hizaya getirmeyi, diğer insanların hak ve hürriyetlerine karşı bilinçli yapmayı hedefleyen, toplumda refah ve huzuru sağlayan bir kavram olarak ele alınmaktadır (Brophy, 1988, s.2). Rogers (2004) öğrencilerin özsaygılarını geliştirmek, onların sorumluluk sahibi olmasını sağlamak, öğrenmeye odaklı olmalarında devamlılık oluşturmak adına disiplinin gerekli eylemler uygulaması olduğunu belirtir (Rogers, 2004, s.18).

Okul sınırları içerisinde gerçekleşen disiplin iki türdür: *okul disiplini* ve *sınıf disiplini*. Okul disiplininden okul yöneticisi sorumlu iken, sınıf disiplininden sorumlu olan ve öğrenci ile birebir iletişim kuran kişi ise öğretmendir. Öğretmen, sınıf disiplinini kurarken sınıfın aynı zamanda toplum olduğunu öğrenciye hissettiren, ödül-ceza yöntemlerinde denge kurarak öğrencide disiplin duygusunu oluşturan ve öğrencinin ahlaki gelişiminde yönlendirici etkide bulunan kişidir. Geleneksel eğitimde katı ve ahlakçı bir mizaç oluşturan öğretmenler, ceza yöntemi ile disiplin kurmayı sağlarken, modern eğitimde ise bunun tam tersi olarak disiplin kurma adına öğrenci-öğretmen ilişkileri daha samimi ve olması gerektiği şekildedir (Brophy, 1988, s.3).

Disiplinin eğitimdeki yeri üzerine yapılan araştırmalar, disiplinin eğitimde istenmeyen davranışların önüne geçtiğini kanıtlamıştır. Bu noktada istenmeyen davranışların tanımı, kapsamı ve öğrenciye etkisi akıllarda soru işareti oluşturabilir. İstenmeyen davranışlar çok yönlü ve çeşitli olmakla birlikte sınıf içerisinde bir başka öğrenciye kötü davranmak, öğretmenine saygısızlık yapmak gibi davranışlar örnek verilebilir. Edwards (2011) önleyici disiplin davranışlarının özellikle net kurallar ve rutinler belirlemesi noktasında öğretmene kolaylık sağladığını ve istenmeyen davranışların önüne geçtiğini söylemektedir (Edwards, 2011, s.40).

İnsanlar toplum içerisinde bir arada yaşarlar ve bu bir arada yaşamının gereği olarak sürekli birbirlerine ihtiyaç duyarlar ve toplum denen yapıyı meydana getirirler. Toplum, içerisinde görünen ve görünmeyen kurallar olan bireyin yaşam alanını ifade eden yapıya verilen isimdir. Toplumda yaşayan herkes kendi özgürlük sınırı içerisinde belirli kurallara uymak zorundadır.

Bireyin topluma ilk katıldığı yer ailedir. Ailede büyüyen çocuk ilk olarak anne ve babasından eğitim alır. Ardından okula gider ve anne-baba dışında ilk defa farklı bireylerle iç içe olur. Okulda her kültürden insanın bir arada olması hem bir zenginlik, hem de farklılık yaratmaktadır. Bu farklılığın kaosa dönüşmemesi adına sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminde disiplin sağlanması oldukça önemlidir.

Sınıf yönetimi; eğitim planı, programı dahilinde öğretmen tarafı olarak etkin şekilde gerçekleştirilen sınıf düzen ve işleyişini ifade etmektedir (Sarıtaş M., 2005, s. 43-85). Farklı tanımlamaları da yapılabilecek olan sınıf yönetimi temelde öğretmen hâkimiyetinde ders ve disiplin kurallarının işleyişini ifade etmektedir.

Sınıf yönetimi temelde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermek, onların duygu durumlarını kestirmek ve sınıfta hem eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunurken, hem de öğrenciyi anlamak ve buna uygun davranmayı içermektedir. Etkili bir sınıf yönetimi olmayan sınıflarda öğretmen istediği şekilde eğitim faaliyetlerini gerçekleştiremeyecek, sınıfa hakim olamayacak ve öğrenciler üzerinde yeterli düzeyde çalışma yapamayacaktır. Etkili bir sınıf yönetiminin temel yolu da sınıfta disiplini sağlamaktan geçmektedir (Aydın B. , 2004).

“Disiplin” kimi zaman bir kurallar dizisi, kimi zaman kişilerin uyması gereken sorumluluk ve davranışları içermektedir. Disipline dair yapılan tanımlamalar ne kadar çeşitlenirse çeşitlensin, tüm tanımlamalardan önce kişilerin aklına disiplin denildiğinde okul ortamı gelmektedir. Bu durumun da en önemli nedeni disiplinin çok küçük yaşlardan itibaren kazanılması gereken bir davranış olması ve bu davranışın da en fazla okullarda öğretilmesi kaynaklıdır. Bu nedenle disipline dair geliştirilen birçok görüş ve teorinin temelinde okul ortamındaki disiplin eğitimi ve anlayışı gelmektedir (Korkut, 2002).

Okul ortamındaki disiplin öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-toplum vb. ilişki çeşidini düzenleyen, bireylerin toplumda ne şekilde davranmaları gerektiğini etkileyen ve bireyi topluma kazandıran bir süreci içermektedir. Bu nedenle okul ortamındaki disiplin; eğitici, öğretici ve hazırlayıcı niteliktedir.

Okul ortamında disiplinin uygulanmasından sorumlu kişiler eğitimciler, kurum sorumluları ve en temelde ülkenin eğitim sistemini koyan kişilerdir. Özel olarak kurum eğitimcileri ele alındığında, onların nihai görevleri okuldaki düzeni, dirliği sağlamak, disiplin modellerine ilişkin disiplin eğitimi vermek ve öğrencinin disiplin kazanması adına verilen eğitimi tasdik eder davranışlarda bulunmaktır.

Bir öğrencinin okulda disiplin kazanması durumu öncelikle okula bağlılık geliştirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Öğrenci okula aidiyet hissederek, kurumu ve eğitimcileri sahiplenerek, kendisinin de kurumun bir üyesi olduğu hissine kapılması durumunda disiplin kazanmaya istekli olacaktır.

Hirschi (1969) kişilerin okul ortamına sosyal bağlarla bağlı olduğunu ve bu sosyal bağ çerçevesinde okula aidiyet hissettiğini söylemektedir. Kişi eğer okulda sosyal bir birey olamıyorsa, arkadaşlık ilişkileri kötü ise, öğretmenini sahiplenmemişse okul ile arasında “sosyal” bir bağ yoktur. Bu durumda birey arasında bir bağ olmayan kurumu sahiplenmez ve bu kurumdan gelen talimatlara uymaz. Disiplinin de bu talimatlar içerisinde yer aldığını düşünürsek sosyal bağ geliştirmeyen birey için kurumdan gelen disiplin anlayışı da olumlu bir sonuç vermeyecektir (Saban, 2000).

Okul çocuğun evden ilk ayrıldığı, topluma ilk adım attığı yerdir. Bu nedenle okulda çocuğun gördüğü muamele, aynı zamanda ev dışında bir ortamda ilk defa edindiği izlenimleri de ortaya çıkaracaktır. Çocuk okul ortamında öğretmen ve öğrencilerle diyaloglarında kendisini değerli hissedecek, ev ortamını aramayacak bir durumda yer aldığı bulduğu ortamı sahiplenecek ve ortamın gereklerini yerine getirmek adına çabalayacaktır.

Okulda öğrencinin değer gördüğünü hissetmesi ve sosyal aidiyet hissiyle ortamla bağ kurması durumunda en temel yetkili kişi öğretmendir. Öğretmenin yöneticilik vasfı, sınıf ortamına hâkimiyeti, öğrencilere eşit muamele göstermesi, eğitim öğretim tekniklerine hâkim olması durumları öğrencinin sosyal bağ kurmasında oldukça önemlidir. Sosyal bağ kurmada en önemli görevi üstlenen öğretmenin uzlaşmacı, arabulucu, sabırlı, sakin ve sevgi dolu olması gibi özellikler taşıması gereklidir.

Öğretmenin uyguladığı disiplin yöntemleri okulda öğrenciyi elde tutacak, onun davranışlarını şekillendirecek ve ona yön verecek şekildedir. Okul ortamında en fazla karşılaşılan disiplinsiz davranışlar, öğrencilerin öğretmene karşı gelmesi, ders akışını bozması, dersin işlenişine zarar vermesi, sınıf ortamına zarar vermesi, arkadaşları ile iyi geçinememesi, derse ilgi göstermemesi şeklindedir. Öğrencinin kendisinden, öğretmen ve arkadaş çevresinden kaynaklı olarak birçok disiplinsiz davranış ortaya çıkabilmektedir. Bu davranışların düzenlenmesi noktasında yine en büyük görev öğretmene düşmektedir (Akpınar & Özdaş, 2013).

Disiplinin okulda temel bir alışkanlık olarak kavranması ve yer etmesi noktasında disiplin veren kişiye olduğu kadar öğrencilere ve okula da görev düşmektedir. Disiplin uygulamalarında öncelikli olarak öğrencinin tanınması,

öğrenciye ve sınıfa uygu disiplin uygulamaları yapılması, sınıf içerisinde iletişimin iyi şekilde kurulması gereklidir. Her türlü insani ilişkilerin önünde var olan iletişimsizlik sorunu, disiplin gibi davranış değişikliği yaratılacak önemli bir alanda oldukça önemli şekilde uygulanmalıdır.

Disipline dair geliştirilen modeller, her sınıfta ve öğrencideki farklılıklar göz önüne alınarak ne şekilde davranılması gerektiğini ve bu davranışla elde edilecek sonuçları, davranışın ne şekilde değişeceğini göz önüne almaktadır. Disiplin modellerinin ortak noktası sınıf yönetimini kolaylaştırma noktasında öğretmene yardımcı olmak, davranışı belirli bir noktaya çekmek ve disiplin özelliği kazandırmaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde disipline dair genel bir literatür taraması yapılarak, disiplin ve istenmeyen davranış olgusunun nedenleri, sonuçları ve engelleme yolları üzerinde durulurken, çalışmanın ikinci bölümünde ise disiplin modelleri ve bu modellerin üzerinde etkili olan etmenler, bu konuda yapılan çalışmalar geniş bir şekilde ele alınmış, üçüncü bölüm ise saha araştırmasına ayrılmıştır.

1.1.Problem Durumu

İstenmeyen davranışlar; okullarda eğitsel çalışmaları engelleyen, bir başka öğrencinin eğitim hakkını sabote edebilen, sınıf içinde ve okulda eğitimin amaçlarına ters düşen hareketleri ihtiva eden davranışlardır. Marzano'ya (2003) göre bu davranışlar taciz, zorbalık, küfretme vb. türden olup hem sınıf içinde hem de okulda ve toplumda yapılmaması gereken davranışlardır. Otoriteye saygısızlık içeren bu davranışların yanında derste konuşmak, öğretmene karşı gelmek, nezaket kurallarına uymamak, sıraları yazıp çizmek gibi davranışlar da aynı zamanda sınıf içi kuralları çiğnemek kapsamında yer alan istenmeyen davranışlardır (Marzano, 2003, s.30-31).

Eğitim sistemi içerisinde bireyin gelişimine ve eğitimin amacına hizmet eden disiplin, istenmeyen davranışların engellenmesini sağlar. Özellikle ortaöğretim kademesinde bir öğrencinin ergenlik döneminde olması, fiziksel ve ruh durumundaki değişimin davranışlarına yansımından ötürü istenmeyen davranışlar oldukça sık gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle çalışmanın ana problemi ortaöğretim seviyesinde öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin uygulayacakları disiplin anlayışı ve yöntemleri olacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin disiplin anlayışları ve yöntemleri üzerine yapılan bu çalışmada temel amaç; okul ve sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının neler olduğunu, bu davranışların nedenini ve bunları çözmeye, öğrencilere disiplin kazandırma noktasında neler yapılabileceğini katılımcıların bakış açısıyla göstermektir. Araştırmanın temel problemleri ise şu şekilde sıralanabilir:

- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde istenmeyen davranışlar nelerdir?
- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde istenmeyen davranışların nedenleri nelerdir?
- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmenlerin geliştirdiği anlayış ve yöntemler nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimde sınıf ve okul içi disiplin anlayışının gelişmesine yönelik oluşturulan disiplin modelleri ışığında, yapılan bu araştırma ve beraberindeki çalışma Türkiye’de ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin görüşlerini ve ortak sıkıntılarını yansıtması açısından alan yazına katkıda bulunması noktasında önemlidir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

Araştırma yapılırken ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulduklarından hareketle; öğretmenlerin de bu davranışlara yönelik geliştirdikleri ortak disiplin anlayışları olabileceği varsayılmıştır

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Döşemealtı ilçesinde 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 481 öğretmenle sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Çalışmaya ilişkin önemli kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

- *Disiplin:* Kişinin kendi dürtülerini kontrol almaya çalışması, istenmeyen davranışların önüne geçilmesi, toplumsal kuralların hâkim olduğu bir ortamda yaşanması ve her türlü yazılı-yazısız kurallara uyulması durumudur (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.41).
- *İstenmeyen Davranış:* Toplumsal kurallara aykırı olan, yapılması durumunda bir ya da birkaç kişiyi rahatsız edebilen problemlili davranışlardır. Eğitim sürecindeki istenmeyen davranış ise; okul veya sınıf ortamında eğitim sürecini sekteye uğratan, sınıfta yapılmaması gereken ve öğretmen tarafından da yapılması istenmeyen davranışlardır. Bu davranışlara derste konuşmak, okul eşyalarına zarar vermek örnek olarak gösterilebilir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.41).
- *Ortaöğretim:* İlköğretim ve yükseköğretim arasında yer alan genel okulları, mesleki ve teknik okulları kapsayan lise ve dengi okullardır (TDK, 2018).
- *Öğrenci:* Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, talebe (TDK, 2018).
- *Öğretmen:* Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallime (TDK, 2018).
- *Sınıf Yönetimi:* Sınıf ortamında kaynakları örgütleme, çevreyi etkin şekilde kullanma, öğrenci gelişimini kontrol edebilme ve oluşacak sorunları önleme adına sınıfın tıpkı bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988, s.3).

BÖLÜM II.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Disiplin Problemleri ve İstenmeyen Davranışlara İlişkin Tanımlar

2.1.1. Disiplin Kavramı

Disiplin, Fransızca “discipline” kelimesinden dilimize geçen, kapsam ve uygulama alanı ile oldukça tartışma yaratan bir kavramdır. Kavramın Türk Dil Kurumu’nda üç adet anlamı bulunmakla birlikte, temel anlamı “bir topluluğun yazılı ve yazısız kurallarına uyma bütünlüğünü” ifade etmesi yönündedir. Anlama bakıldığında geçmişten günümüze töreler, normlar, kurallar ve her türlü uyulması makbul olan kanunları içeren sistem disiplin adı altında yer almıştır (TDK, 1999, s. 210).

“Disiplin ”in Türk Dil Kurumu’ndaki ikinci karşılığı da yine ilk anlamına dolaylı yoldan vurgu yapmaktadır. Üçüncü anlamında ise “bilim dalı” yönü ele alınmıştır. Bugün bilhassa üniversitelerde ve diğer yükseköğrenim kurumlarında literatürlerin inceleme alanına “disiplin” adı verilmektedir. Bunun da temel nedeni her bilimsel alanın bir çalışma düzeni ile oluşmasındandır (TDK, 1999, s. 211).

Disiplin insanın olduğu her alanda olması gereken, toplumsallaşmanın bir gereği olan ve kişilerin bir arada birbirlerinin hak ve özgürlüklerine saygı duyarak yaşamalarını içeren kuralları ifade etmektedir. Disiplin bir düzen ve kural bütünüdür. Disiplinin var oluşu bir nizamın var oluşunu, gelişigüzel durumların ortadan kalkmasını ve kişilerin belli kurallar dâhilinde bir arada olmalarını ifade etmektedir.

Celep (2002) disiplinin bir arada olmaktan doğan huzursuzluğu ve anlaşmazlığı ortadan kaldırarak, bireylerin haklarını vurgulayan ve bireye kendini ifade alanı kazandıran bir kavram olduğunu söyler. Buna göre disiplin aynı zamanda bireyin kendisini korumasını; ev, okul, dış alanlar gibi toplumsal alanlarda kendi haklarına sahip çıkmasını sağlamaktadır (Celep, 2002).

Disiplin toplumumuzda “olumsuz” ve “negatif” bir kavram olarak algılanmaktadır. Onun bu şekilde algılanması elbette toplum hafızası, yaşayış ve toplumsal ilişkiler dâhilindedir. Disiplin denildiğinde Türk toplumunda “ceza” akla

gelmektedir. Bu şekilde bir adlandırma oldukça yanlıştır. Türk Dil Kurumu'nun tanımıyla "ceza", yaptığı bir hatadan ötürü kişiyi cezalandırmak, ona yaptığı olumsuz anlamda karşılığını ödetmek manalarına gelmektedir. Oysa disiplin, cezadan çok farklı olarak kişinin sorumluluk kazanmasını ve ceza almayacak davranışlar içerisinde olmasını ifade etmektedir. Şüphesiz ki Türk toplumundaki bu algıda geçmişten günümüze sınıf ortamlarında uygulanan şiddet, baskı ve kurallara uymama doğrultusunda gelen ceza sistemi etkili olmuştur (Cemaloğlu, 2007).

Erden (2005) Türk toplumunda "disiplin" kelimesinin yanlış algılanmasında eğitimcilerin de payı olduğunu söyler. Öğretmenlerin sınıfta yaramazlık yapan, dersi dinlemeyen, kavga eden öğrencilere ceza vermesi ve devamında "sınıfta disiplini sağladım", "disiplin cezası" şeklindeki ifadeleri öğrencilerin disiplini yanlış anlamalarına ve akıllarında disiplin ile ceza sözcüklerini eşdeğer kullanmalarına neden olmaktadır (Aycan, 2008).

Celep (2002) disipline dair yanlış anlaşılmalardan birinin de disiplinin bir başka kişi üzerinde gösterilecek bir güç gösterisi olduğu, baskı kurmayı ve başkasını etki altında tutmayı ifade etmesine yöneliktir. Disiplin bir başkasını yönetmek veya güç dengesinde ondan daha üst konuma geçmek değil, şartlar içerisinde uyumlu yaşama anlayışı geliştirmektir (Celep, 2002). Gordon (2002) bu noktada disiplinin "katı" bir anlayışla algılandığını, "disiplin sağlamak" denildiğinde herkesin tek bir duruma uyum sağlaması ve o durumun getirilerini yerine getirmesi durumunu anladığını söyler. Bu anlayışta elbette ki her bireyin kendi duygu ve düşüncelerine önem vermesi ve bir başka bireyin düşüncesi altında yaşamasının kendi doğasına aykırı olması durumu vardır (Gordon, 2002). Oysa disiplininde öznenin kendisinden ayrı bir başka özne veya öznelerin düşünceleri etkili değildir. Disiplinde temel etkili olan şey kişilerin durum ve koşullara uygun davranışlar sergilemesidir (Pattie, 2000).

Disiplinin yanlış anlaşılacağı kavramlar olmakla birlikte, yeri geldiğinde "engelleme" vasfı olduğu da söylenmelidir. Disiplin sağlama noktasında ortamlara müdahale edilememesi, ortamı yöneten kişinin koşullara hâkim olamaması ve aynı ortamda huzurlu bir davranış sisteminin geliştirilememesi durumunda yapılacak en önemli şey disiplin oluşturma adına "engelleme" yoluna gidilmesidir. Fakat bu engelleme de yine "ceza" veya "katicılık" yanıyla algılanmamalı, iç huzurun

sağlanması adına disiplin kazandırma çalışmaları olarak algılanmalıdır (Aycan, 2008).

Disiplin ile ilgili yapılan tanımlar genellikle okul ortamında yoğunlaşmaktadır. Kişilerin aile ortamından ayrılarak ilk olarak toplumsallaştıkları yer olan okul, aynı zamanda öğrencinin de disiplinle ilk tanıştığı yerdir. Bu nedenle disiplin tanımlamalarında “eğitme” vurgusu da yapılmaktadır. Ay (1994) yaptığı disiplin tanımlamasında disiplinin kişinin hem bireysel ortamında hem de toplumsal ortamında davranışlarını düzenleyen bir yapısı olduğunu vurgulamaktadır (Ay, 1994).

Aydın (2001) disiplinin öğrenme ve öğretme kavramları ile yakından ilişkili olduğunu, öğrenme ve öğretmeyi yönlendirdiğini ve buna yön verdiğini söylemektedir. Öğretim sürecinin temel merkezinde yer alan sınıf yönetimi içerisinde öğretim ve öğrenme olgusu, disiplin ile yakından ilişkilidir. Disiplin alan bir birey ancak okulun amacına uygun olarak öğrenme ve öğretme durumları içerisinde girmektedir (Aydın, 2001).

Öğrencilerde istenilen davranışı kazandırma ancak etkili bir sınıf yönetimi içerisinde yer alan öğrenci davranışları ile gerçekleşmektedir. Öğrencinin disiplin kazanması ile istenen davranışı yapması arasında sıkı bir ilişki vardır.

Tosun (2002) eğitim ortamında disiplini sağlayan kişinin öğretmen olduğunu, bu nedenle öğretmene çok büyük görevler düştüğünü söyler. Öğretmenin temel amacı sadece disipline dair kural ve uygulamaları öğrenciye öğretmek değil, aynı zamanda disiplinli bir eğitim vererek bu olguyu öğrenciye yaşatmaktır. Bireyin günlük yaşantısını düzenlemesi adına okulda veya herhangi bir eğitim kurumunda kazandığı disiplin anlayışı oldukça önemlidir (Tosun, 2002).

İlerleyen kısımlarda daha detaylı olarak ele alınacağı üzere eğitim sisteminin etkin elemanı öğretmendir ve öğretmenin uygulayacağı disiplin modelleri, disiplin anlayışı ve bu noktadaki çalışmalar minimum düzeyde sınıf ortamının, maksimum düzeyde ise toplumun şekillenmesi noktasında oldukça önemlidir.

2.1.2.İstenmeyen Davranış

Eğitim süreci hem öğretme, hem de öğrenme sürecidir. Eğitimin aktif elemanı olan öğretmen, sınıftaki konumuyla hem öğrenciyi eğiten, öğreten hem de sınıfta öğrenci yoluyla sınıf disiplinini her gün yeniden öğrenen kişidir.

Öğretmenin temel görevi; öğrenciye bir şey öğretmenin yanında onun davranışlarını kalıcı olarak olumlu yönde değiştirmektir. Bu değişimi yapacak olan öğretmen, sınıfta aynı zamanda tıpkı bir kurumdaki “yönetici” görevini üstlenir ve sınıf hâkimiyeti ile davranış üzerinde otorite kurar (Aydın, 2000, s. 33).

Sınıf yönetimi; öğretmenin etkin olarak yönetici konumunu üstlendiği ve öğrenciye yönelik çalışmalarla öğrenci davranışlarını şekillendirdiği bir yönetim biçimidir. Başar (1999) sınıf yönetiminin şu beş boyuttan oluştuğunu söylemektedir:

- Sınıf içi fiziksel ortamın yönetimi
- Sınıf etkinliklerinin yönetimi
- Öğretmen – öğrenci ve öğrenci – öğrenci ilişkilerinin yönetimi
- Davranış yönetimi
- Zaman yönetimi (Başar, 1999, s. 20-22)

Sınıf yönetiminin beş boyutu içerisinde yer alan davranış yönetimi, sınıfta öğrencinin hem öğretmen ile hem arkadaşları ile okulda okul ekibi ile olan ilişkilerini düzenleyen ve öğrenciye disiplin kazandırarak onun toplumda ne şekilde davranması gerektiğini ortaya koyan yönetim biçimidir. Sınıf yönetiminde temel amaç öğrencide istenmeyen davranışların oluşmasını engellemek ve var olan istenmeyen davranışların ortadan kalkmasını sağlamaktır.

İstenmeyen davranışlara dair genel bir tanımlama yapmak gerekirse; bulunulan ortama aykırı olan, genel ahlak yasaları ile çelişen ve bireyin içerisinde bulunduğu topluma zarar vermesine neden olan davranışlara “istenmeyen davranışlar” denilmektedir. İstenmeyen davranış kalıbı kendi içerisinde olumsuz, negatif ve etrafa zarar veren davranışları kapsamaktadır.

Okulda ve bir sınıf içerisinde her öğrenci bir birey olarak yer alır. Felsefi bir bakış açısı ile ele aldığımızda her bireyin bulunduğu ortamda sadece o anki durumuyla değil, aynı zamanda geçmiş yaşantıları, beklentileri, istekleri ve amaçları ile yer aldıkları görülmektedir. Geçmişten gelen ve bugün ile bulunduğu yerde olan bireyin kendi kültürünü de yanında taşıdığı bilinmektedir. Aynı sınıf içerisinde kültür

ve yaşantılarıyla çeşitlilik oluşturan bireylerin varlığı, sınıf denetimi konusunda öğretmeni bir hayli zorlamakta ve kimi zaman istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Tertemiz (2000) “istenmeyen davranışları” tanımlarken sınıfta veya genel olarak toplum ortamında psikolojik, sosyolojik ve toplumsal süreçlere zarar verecek olan davranışlar olduğunu söylemektedir. O halde istenmeyen davranışların sadece olumsuzluk içeren yönünün değil, aynı zamanda topluma etki eden çok katmanlı bir yapısının olduğunu da söyleyebiliriz (Korkmaz, 2002, s. 50-52).

Turhan (2014) istenmeyen davranış tanımlarken, bir davranışın sınıf içerisinde dersin akışını bozması ve rutini engellemesi, öğretmen ve öğrencilerin huzurunu bozacak nitelikte olması, okula ve okuldaki kişilere zarar verme noktasında olması halinde istenmeyen davranış olarak nitelendirilebileceğini söylemektedir (Turhan, 2014, s. 7).

Öğrencilerin sınıf içerisinde sergiledikleri istenmeyen davranışlar sınıfı kirletmek, yerlere tükürmek, sıraları çizmek, tebeşir ve kalemleri boşuna kullanmak gibi sınıf ortamına zarar veren davranışlar; arkadaşını itmek, dövmek, kavga etmek, uyumsuzluk, arkadaşına zarar vermek, hakaret etmek gibi sınıftaki diğer kişilerin huzursuzluğunu bozmayı içeren ikili ilişkilerden kaynaklı davranışlar; öğretmeni dinlememek, öğretmene hakaret etmek, onun otoritesini tanımamak gibi sınıfta öğretmeni yok saymayı içeren davranışlar olabilmektedir. Bu kapsamda ele alındığında istenmeyen davranışlara dair bir sınıflama yapmak oldukça zordur. Fakat bir sınıflama yapma gereği duyuluyorsa oluşabilecek sonuçlara göre, istenmeyen davranışın uygulandığı alana göre vb. bir sınıflandırma yapılabilir.

Siyez (2009) istenmeyen öğrenci davranışlarını akademik yaşantı ile ilgili davranışlar, arkadaşlara yönelik olumsuz davranışlar, öğretmene yönelik olumsuz davranışlar, okul kurallarına yönelik olumsuz davranışlar, kendisi ile ilgili olumsuz davranışlar, yaşadıkları çevreye yönelik olumsuz davranışlar şeklinde sıralamaktadır. Akademik yaşantı ile ilgili olumsuz davranışlar derste konuşma, dersin akışını bozma, ders materyalleri dışında bir materyali okula getirme, derste kopya çekme şeklindedir. Arkadaşlara yönelik olumsuz davranışlar okulda aynı eğitim hakkına sahip olan arkadaşlarının eğitim almasını engelleyen, ona olumsuz özellikler atfeden davranışlardır. Öğretmene yönelik davranışlar öğretmen otoritesini tanımama, öğretmeni dinlememe, öğretmenin ders işleyişine müdahale etme, öğretmene saygısızlık şeklinde ilerlemektedir (Siyez, 2009).

Çetin (2013) 2011-2012 senelerinde Gümüşhane, Çanakkale, Erzurum, İstanbul, Tekirdağ, Kocaeli, Kütahya, Bursa, Samsun, Eskişehir, Muş illerinde görev yapmakta olan 37 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmada istenmeyen davranışların ne olduğunu sorgulamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerine göre yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenler en fazla öğrencilerin hiperaktif olmasından şikâyet ederken, erkek öğretmenler ise öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerinden şikâyet etmektedirler (Çetin, 2013, s. 262).

İstenmeyen davranışlara engel olunması noktasında temel yönlendirici kişi “öğretmen” dir. Öğretmen sınıf otoritesini sağlayarak ve disiplin kurallarını en iyi şekilde uygulayarak öğrencinin davranışlarına yön verebilmektedir. Fakat öğretmenin etkili olamadığı, sınıf içerisinde davranışın sona ermesini sağlayacak ortamın kurulamadığı durumlarda da davranış devam eder ve olası sonuçlara yol açar. İstenmeyen davranışların olası sonuçları; öğrencilerin birbirlerine zarar vermesi, öğrencinin diğer öğrencilerle uyum içerisinde yaşamaması, sınıf içerisinde kaos ortamının oluşması, öğretmenin hakimiyet kuramaması, sınıfta dirlik ve düzenin sağlanamaması, derslerin sağlıklı koşullarda işlenememesi şeklinde sıralanabilmektedir. Bu ve bunun gibi daha birçok sonuç, okulun varlık amacının gerçekleşmesinin önündeki en temel engeli oluşturmaktadır (Türnüklü & Galton, 2001, s. 23).

Tanhan ve Şentürk (2011) yaptıkları çalışmada sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarda öğretmen tutumlarını ele almışlardır. Araştırmada Van iline bağlı 60 okulda 2017 öğretmenle görüşülmüş ve görüşme sonunda öğretmen davranışlarının duyuşsal ve davranışsal iki boyutu olduğu ele alınmaktadır. Duyuşsal boyutu davranış sonucunda öğretmenin öfkelenmesi, asabi ve sinirli olmasını ifade ederken, davranışsal boyutu ise öğrenciye kızıp bağırmasını ve ceza vermesini içermektedir. Öğretmenlerin davranışa bağlı olarak iki şekilde de tepki verdikleri, fakat kendilerini kontrol altına alamama noktasında eğitim içeriğine uygun olmayan davranışlar içerisine girdikleri gözlemlenmektedir (Tanhan & Şentürk, 2011)

2.1.3.İstenmeyen Davranış Nedenleri

İstenmeyen öğrenci davranışlarının birçok nedeni bulunmaktadır. Her insanın yetiştiği ortam, aldığı eğitim ve kültürün farklı olmasından dolayı istenmeyen

davranışların şekillenmesi noktasında bireyin kendisi ve ait olduğu toplum yapısı ön plana çıkmaktadır.

Turhan (2014) istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini açıklarken iki çeşit sınıflandırma yapmaktadır: sınıf içi etkenler ve sınıf dışı etkenler. Sınıf içi etkenler öğrencinin eğitim aldığı sınıf ortamının öğeleri ile ilişkilidir. Bunlar öğretmen, öğrenci, fiziksel ortamdan oluşmaktadır. Sınıf dışı etkenler toplumsal çevre ile ilişkilidir ve bunlar aile, okul, çevredir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının temelinde bireysel farklılıklar yatmaktadır. Her bireyin içinden geldiği kültür ve toplum yapısının farklılığı sebebiyle bireyler de farklıdır. Her bireyin kendi kültüründe kabul gören bir davranış o an içerisinde bulunduğu toplumun kültürüyle çatışabilir. Bu noktada kültür o davranışı “istenmeyen” ve “olumsuz” sayabilir.

Turhan'ın (2014) sınıflandırmasında yer alan sınıf içi etmenler, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri olumsuz davranışların kaynağını oluşturur. Bu davranışlar kimi zaman öğrencinin kendisi, kimi zaman öğretmen, kimi zaman da öğrenci kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır (Turhan, 2014).

Öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışlar öğrencinin dersi sevmemesi, derse ilgi duymaması, bireysel zevkleri, yetişme tarzı ile ilgili olabilmektedir. Öğretmen kaynaklı olan davranışlar öğretmenin dersi uygun işlememesi, öğrenciye katı davranması, aşırı ceza vermesi şeklinde vuku bulmaktadır (Glasser, 1994).

İletişimin etkin ögesi olan “bağlam” yani ortam mesajın iletilmesinde oldukça önemlidir. Okulda öğrencinin gösterdiği istenmeyen davranışlar okulun kendi disiplin sistemini, okulun eğitimini, idaresini ilgilendirebilmektedir.

İstenmeyen davranışları etkileyen sınıf dışı etmenler aile, okul ve çevre şeklindedir. Aile bu etmenler içerisinde en önemli yeri kaplamaktadır. Bireyin özel hayatını içine alan aile yaşamı onun mutlu-mutsuz olmasını, davranışlarını, okul içerisindeki tutumunu da şekillendirmektedir. Genellikle aileden değer ve destek gören bireyler okulda daha disiplinli davranırken, bunun tam tersi olarak değer görmeyen bireylerin ise okula daha soğuk baktıkları ve davranışlarına önem vermedikleri görülmektedir.

Gökyer ve Doğan (2016) yaptıkları çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini araştırmak adına 2014 yılında Elazığ'da 34 yönetici ve 192 öğretmenle görüşme sağlamışlardır. Akademik yaşantılara ilişkin olumsuz davranışların derse ilgisizlik, ders konusunu sıkıcı bulma, motivasyon eksikliği şeklinde sıralandığı; öğretmene ilişkin olumsuz davranışların öğretmen sözüne uymama, öğretmenin sözünü kesme, öğretmeni dinlememe şeklinde sıralandığı; okul kuralları ile ilgili olumsuz davranışların ise derse zamanında gelmeme, izinsiz konuşma, sınıfları temiz tutmama şeklinde sıralandığı görülmektedir. Gökyer ve Doğan istenmeyen davranışların engellenmesi noktasında öğrencilerle konuşulması gerektiği, velilerle iyi iletişim kurulması, öğrencilerin medya etkisinde kalmaması adına onun izlediği/dinlediği programların tespit edilip denetlenmesi, öğrenci-öğretmen iletişiminin doğru şekilde yapılması gerektiğini söylemektedir (Doğan & Gökyer, 2016).

Kahveci (2012) yaptığı çalışmasında İstanbul'daki genel liselerde istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencileri ele almış ve öğrencilerdeki bu davranış durumlarının nedenlerini incelemiştir. Ekonomik durum, öğrencinin kendisi, ailesi, başarı durumu gibi birçok şeyin göz önüne alındığı araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kızlara göre, ekonomik durumu iyi öğrencilerin kötülere göre, başarısız öğrencilerin başarılılara göre daha fazla istenmeyen davranış gösterdikleri tespit edilmiştir (Kahveci, 2012).

2.1.4.İstenmeyen Davranışı Engelleme Yolları

İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılması veya engellenmesi oldukça zor bir süreçten oluşmaktadır. Çünkü her davranış, insanın karakterine oturan ve “alışkanlık” kazandıran bir niteliktedir. Alışkanlıklardan vazgeçmenin veya onları ortadan kaldırmanın zor olması sebebiyle istenmeyen davranışları da engellemek oldukça zor bir iştir.

İstenmeyen davranışları engellemek sabır, rasyonel düşünme, bilgi, deneyim, insan psikolojisini iyi anlama, insanları tanıma ve gözlem yapma özelliği gerektirmektedir. İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak isteyen bireyler öncelikle bu davranışı gerçekleştiren kişiyi iyi gözlemlemeli, tanımalı, davranışı hangi koşullarda gerçekleştirdiğini görmeli ve davranışı engellemek adına yapılabilecekleri tespit etmelidir.

Sınıf ortamı birden çok farklı kültürden insanın bir araya geldiği, kendi kültürleri ile yeni bir oluşum kurdukları bir alandır. Sınıf ortamında istenmeyen davranışların olduğunu gören öğretmen, bu sorunları çözerken aynı zamanda kültürel bir misyon da üstlenir. Kişinin içerisinde bulunduğu kültürü tanır, bireyi gözlemler ve bireysel özelliklerinin çıkış noktasında istenmeyen davranışı analiz eder. İstenmeyen davranışa sahip olan bireylerin bu davranıştan kurtulması veya davranışın engellenmesi noktasında öğretmenin yapacağı şeyler öğrenciyi dinlemek, onunla konuşmak, okul rehberlik servisinden yardım almak vb. şekilde çeşitlenmektedir.

İstenmeyen davranışları engellemek adına yapılacak ilk şey öğrenci ile konuşmaktır. Öğrenci ile konuşarak davranışın nedenini anlamak, davranışı ortadan kaldırmak adına neler yapılması gerektiğini düşünmek, davranışı niçin yaptığını öğrenciye sormak bu eylemlerin başında gelmektedir. Fakat bunu yaparken de öğrenciye asla sorguda olduğu hissi verilmemeli, öğretmen öğrenciyi anlama yoluna gitmeli, öğrencinin kendisini güvende hissetmesini sağlayarak onunla konuşmalıdır (Celep, 2000, s. 88).

İstenmeyen davranışların engellenmesi noktasında, davranışın hatalı olduğu öğrenciye öğretilmelidir. Eğer sınıfa geç gelen öğrenci bu hususta uyarılmazsa yaptığı davranışın hatalı olduğunu bilemez ve aynı davranışı yapmaya devam eder. Bu aşamada öğrenciye yaptığı davranışın hatalı olduğu, okula ait kuralların olduğunu ve davranışı gerçekleştirmemesi gerektiği söylenmelidir (Celep, 2000, s. 83).

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki istenmeyen davranışa yön vermede oldukça önemlidir. Öğretmene sevgi duyan, öğretmen-ebeveyn güdüsü ile yaklaşan çocuk öğretmenin sözünü dinlemeyi daha çok ister ve bu noktada istenmeyen davranışları daha az geliştirir. Burada öğretmene çok fazla görev düşmektedir. Sınıf içerisinde otoriteyi sağlayan öğretmen, aynı zamanda öğrenciye de yakın olduğunu hissettirmeli, her türlü olumsuz olayda öğrencinin yanında olacağını, onu koruyacağını da öğrenciye vermelidir ki öğrenci öğretmene duyduğu yakınlıkla istenmeyen davranışların hatalı olduğunu farkına varmalı ve bir daha onu tekrarlamamalıdır.

Sınıf yönetiminde “düzen” oldukça önemlidir. Düzen içerisinde yaşayan öğrenci sınıfın bir kuralları olduğunu, bu kurallara uyulması gerektiğinin, sınıf

kurallarının ortak yaşam açısından önemli olduğunun farkında olmaktadır. Böylece öğrenci de düzene katkıda bulunması gerektiğini hisseder ve eylemlerine bu şekilde bir yön verir. Sınıfta öğrenciye sorumluluk vermek, öğrencinin düzene ters olan her türlü şeyi kendisinin algılamasını sağlamak, öğrenciye kendisini sınıf içerisinde değerli ve önemli hissettirmek de istenmeyen davranışların önüne geçen eylemlerdendir.

Sarıtaş (2008) yaptığı çalışmada sınıf içerisinde istenmeyen davranışların ortaya çıkması durumunda öğretmenlerin yapması gereken stratejileri ele almıştır. Sarıtaş, 2004-2005 yılında Uludağ Üniversitesi'nde okuyan 180 öğretmen adayı üzerinde çalışmayı gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlar olması halinde kişilerin yapacakları şeyleri ortaya çıkaran çalışmaya göre; öğretmenlerin genellikle sınıfta öğrencilere rol vermesi, öğrencilerle etkin şekilde görüşmesi, sınıfa kurallar koyması, rehberlik servisinden faydalanması en çok verilen stratejik örnekleri içermektedir (Sarıtaş, 2008).

Siyez (2009) liselerde görev yapan öğretmenleri ele almış ve liselerde ortaya çıkan istenmeyen davranış durumlarında öğretmenlerin verdikleri tepkiyi ve algılarını çalışmasından ortaya koymuştur. Siyez'in çalışmasında 110 öğretmen istenmeyen liseli öğrenci davranışlarının başında öğretmen dinlememek, dersten uzak kalmak, derse ilgisiz olmak, dersin akışını bozmak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu tip davranışlar karşısında kendi yetersizlikleri de dâhil olmak üzere birçok sorun olduğunu, öğrenci kaynaklı sorunların yanında ailelerin de yeterince öğrencilerin üzerine düşmediklerini ele almıştır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmak adına yapılan çalışmaların temelde olumlu başa çıkma stratejileri ile oluşturulduğu, bunun başında da öğrencinin kendisi ile görüşme, veli ile görüşme, çocuğu uyarma, rehberlik servisi ile işbirliği sağlama, çocuğu ödüllendirme, olumsuz davranış sonucu cezalandırma şeklinde ilerlediği görülmektedir (Siyez, 2009).

2.2-Disiplin Problemleri Nedenleri

Disiplin, özellikle okul ortamında eğitimcilerin ve okul yönetiminin karşı karşıya kaldığı konulardan biridir. Eğitim alanında yetişen birçok birey disiplinin teorik anlamda eğitimini, eğitim yıllarında ise pratiğini görmüş ve deneyimlemiştir. Buna rağmen kişisel farklılıkların ve topluluk halinde bir sınıfın ne şekilde

yönetileceği konusunda sıkıntılar yaşanması, disiplinin başlı başına bir “sorun” olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Disiplin bir öğrenme sürecidir. Bu öğrenme süreci okul ortamında hem çocuk için hem de eğitimci için geçerlidir. Çocuk disiplin gerektiren davranışların neler olduğunu, toplumda ne şekilde disiplinli davranılacağını öğrenirken; eğitimci de çocuğu tanıyarak ona uygun disiplin modellerini uygular ve bireye disiplin kazandırmayı öğrenir. Çok katmanlı bu kavram karşılıklı özveri isteyen ve verilen özveriyle birlikte sonuca giden bir süreci içerisine almaktadır.

Atıcı (2007) sınıf içerisinde yaşanan disiplin problemlerinin “sınıf içi nedenler” ve “sınıf dışı nedenler” olarak ikiye ayrıldığını söylemektedir. Sınıf içi nedenler “öğrenci”, “arkadaş çevresi”, “sınıf ortamı”, “öğretmen” ve “öğretim programı”dır. Sınıf dışı nedenler ise öğrencinin özel çevresi olan ve onu topluma hazırlayan temel yer olan “aile”dir (Atıcı, 2007).

Sınıf içi etmenler öğretmenin ve okul yönetiminin kontrolünde değiştirilebiliyorken, sınıf dışı etmenlerde yani ailede ise disiplin davranışına dair dışarıdan bir müdahale olamamaktadır.

2.2.1.Öğrenci

İstenmeyen davranışlarda en etkili öğelerden biri öğrencinin kendisidir. Öğrencinin huyu, alışkanlıkları, tutum ve davranışları, aldığı eğitim kaynaklı olarak neyin iyi neyin kötü olması noktasındaki fikirleri disiplini ve istenmeyen tutumları oldukça etkilemektedir.

Charles (1992) sınıfta öğretmenlerin istemedikleri disiplinsiz davranışların temelde şunlar olduğunu söylemektedir:

- *Saldırı*: Öğrencilerin öğretmenlerine, kurum çalışanlarına veya arkadaşlarına yaptıkları sözlü veya fiziksel saldırılardır.
- *Ahlaksızlık*: Öğrencilerin öğretmenlerine veya arkadaşlarına yaptıkları küfür ve hakaret içeren ahlaka aykırı davranışlardır.
- *Otoriteye karşı gelme*: Sınıf içerisindeki öğretmenin otoritesini tanımama ve onu dinlememe şeklinde gelişen davranışlardır.

- *Sınıf içi saygısızlıklar:* Sınıf içinde öğretmene veya diğer öğrencilere yapılan saygısız davranışlardır.
- *Zamanı boşa geçirme:* Sınıf içerisinde zamanı öğrenme amacı dışında kullanmayı içermektedir (Charles, 1992).

Öğrencilerin okula gelme amaçlarının eğitim ve öğretim almak olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin öğretmenlere, okula çalışanlarına ve arkadaşlarına karşı yaptıkları olumsuz ve kötü davranışlar disipline aykırı olup, kendisinin de okul sınırları içerisindeki amaç doğrultusunda davranması gerekmektedir.

Kişideki davranışların nedenleri ve yönelimleri kişinin içerisinde bulunduğu yaş ile ilgili olabilir. Yaşa bağlı olarak her insanın vücudu, hormonları bir değişim içerisine girer ve bu değişimle birlikte davranışları da değişir.

Kızlarda 11-14, erkeklerde ise 1-15 yaş arasında başlayan ergenlik dönemi, bireyin çocukluk dönemini tamamlamasıyla başlayan ve hormonlarının çok hızlı bir değişimle dönüşüme uğramasını içeren bir dönemdir. Bu dönemde vücutta meydana gelen değişimler kişinin ruh haline de yansımaktadır. Özellikle kız çocuklarında ani duygulanmalar, duygusal durumların gün içerisinde değişmesi, özenme, örnek alma, farklı olma isteği gibi durumlar yaşanmaktadır. Koç (2004) ergenlik döneminde ergenin beden ve duygu imajı olduğunu söyler. Beden imajı fiziksel, sosyal, kültürel ve psikolojik faktörlerden etkilenir. Örneğin; çevresel faktörler içerisinde yer alan medya ergenin hayali bir beden algısı içerisine girmesine neden olur. Ergen kişi televizyondan gördüğü kişiler gibi bir vücuda sahip olmak istediği için bu hayal ile yaşar ve yaşamını şekillendirir. Aynı durum duygusal hayat için de geçerlidir. Ergenlik döneminde vücuda bağlı olarak duygular da değişime uğrar. Aile tutumları, toplumsal kabul, bireysel farklar, yaş grubu, eğitimin sürekliliği gibi birçok etken kişinin duygularını dengede tutmasını zorlaştırır. Ergen kişi çevresinden gördüğü tutum, toplumun beklentileri, kendi istekleri, yaşlılarının yaşamları arasında sıkışmış ve kimlik arayışı içerisinde kalmıştır. Bu kimlik arayışı da onun davranışlarına olumlu-olumsuz yansımaktadır (Koç, 2004).

Feldman (1990) ergen bireylerin kimlik kazanma sürecinin bunalımlı bir dönem olduğunu, bu nedenle bu dönemde genellikle asilik, aileden uzaklaşma, otoriteyi reddetme, aileyi benimseme, çaresizlik, şiddet içeren davranışlara meyilli olma durumlarının sıkça yaşandığını ve bu davranışların çocuğu ergeni

disiplinsizliğe götürdüğü yönündedir. Ergenlerde bu dönemde “risk” alma yönünde davranışlar oldukça fazladır. Ergen kişi diğerlerinden farklı olduğunu hissetmek ve başkalarına da göstermek adına değişik davranışlar içerisine girer, ailesinden uzaklaşır, riskli şekilde davranır, arkadaşlarının ilgisini çekmek ve popüler olmak adına kendinden tavizler verir (Gümüş, 2013, s. 23-25).

2.2.2. Arkadaş Çevresi

İnsan geleceğinde önemli bir yeri olan okullarda disiplin sorunları gerçekleşmesinin birden çok sebebi vardır. Bu sebeplerden biri de “arkadaş çevresi”dir.

İnsanlar, eğitim aldıkları okullarla birlikte topluma girer ve birey olma yolunda ilerlerler. Birey olmak aynı zamanda toplum içerisinde kendini ifade edebilme, düşüncelerini söyleyebilme, kendi kararlarını alabilme noktasında öncelik almayı de içerdiği için birey olma noktasında toplum içerisine yaşamının oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Kişi, okul hayatının başlaması ile ilk defa toplum içerisine girer. Onun toplum fikri adına kazandığı ilk izlenimler, okul ve arkadaş çevresi ile olmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu arkadaş çevresine ayak uydurması, onları tanınması ve bir yaşam tarzına dâhil olması aynı zamanda o yaşam tarzından da etkilenmesi anlamına gelmektedir. Türkiye’de üniversiteye başlama yaşının 18 olduğu düşünülürken, 18 yaş aynı zamanda kişinin reşit olma, yani aileden ayrılarak kendi hayatı üzerinde karar alma yaşını ifade ettiği göz önüne alınırsa eğitim döneminin yükseköğretime gelen kısmına değin bireyin toplum içerisinde şekillenmesinin söz konusu olduğu söylenebilir.

Lewis (1998) eğitimde disiplinin sağlanması noktasında öğrencinin sorumluluk almasının yanı sıra, sınıfın sorumluluk alması gerektiğini, sınıf içerisinde her bireyin sorumluluk bilinciyle hareket etmesinin aynı zamanda diğer öğrencilerde de pozitif etki yaratacağını söylemektedir (Lewis, 1998). Sınıfta her öğrencinin disiplinli davranış konusunda uygun tepkiyi gösterdiğini ve uygun şekilde davrandığını düşünürsek, herhangi bir öğrenci yaptığı bir davranışın hoş görülüp görülmeyeceğini önceden kestirerek arkadaşına uyumlu davranacaktır. Bu durumda

kişinin arkadaş çevresinin de disiplin konusunda onu etkileyeceği ortaya çıkmaktadır.

Okulda öğrenciler iç içe oldukları ve arkadaşlık bağı ile birbirlerine bağlı oldukları için okul içerisinde birbirlerinden oldukça etkilenmektedirler. Bu etkinin olumsuz olması, bir başka öğrencinin de disipline aykırı davranış geliştirmesine neden olmaktadır. Okullarda sapkın davranışlar gösteren, çete olan, güç gösterisi ile başkaldıran kişilerin oluşturdukları topluluk diğer öğrencilere popüler gelebilir. Bu noktada öğrencilerin de bu gruplara dâhil olması, onların da olumsuz disiplin davranışı gerçekleştirmelerine sebebiyet vermektedir (Ünal & Çukur, 2011).

Erdem ve arkadaşlarının (2006) yapmış olduğu bir çalışmada lise öğrencilerinin arkadaşlarının davranışlarından oldukça etkilendiği ortaya çıkmaktadır. Erdem ve arkadaşları özellikle lise döneminde öğrencilerin oldukça etki altında kaldıklarını, arkadaşlarına özendiklerini, arkadaşlarından eksik kalmamak adına birçok şeyi örnek aldıklarını söylemektedir. Araştırmada 15-17 yaş aralığındaki 13 meslek, 24 genel ve 6 özel lise öğrencilerinden 3483 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerle yapılan anket sonucunda kötü madde alışkanlıkları da dahil olmak üzere öğrencilerin arkadaş çevresinden oldukça etkilendikleri ortaya çıkarılmıştır. Özellikle okuldan kaçan, anti-sosyal, ailesiyle sorunlu lise öğrencilerinin arkadaşlarını da yine bu çevreden seçtikleri ve çevreye uyumlu şekilde davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir (Erdem, Eke, Ögel, & Taner, 2006).

2.2.3.Sınıf Ortamı

Sınıf ortamındaki öğrenci sayısı da disiplin problemleri olmasını etkileyen şeylerden biridir. Öğrencilerin çok kalabalık sınıflarda okuması, öğretmenin bu sınıflarda otorite kurmasının zorluğu, öğrencilerin birbirlerine yakınlığının fazla olmasıyla birbirlerinden etkilenmelerinin de fazla olması sınıf ortamında disiplin kurulmasını engellemektedir.

Sınıfların derecelerinin de disiplin davranışları üzerinde etkisi büyüktür. Akpınar ve Özdaş (2013) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada çeşitli disiplinsiz davranış modellerini ele almışlar ve özellikle verilerde 9.sınıfların ve 12.sınıfların daha büyük oranda disiplinsiz davranışlar içerisinde olduklarını tespit etmişlerdir. Yani liselerin ilk kademesi ve son kademesindeki öğrenciler okula

başlama ve okulun son yılında çok daha fazla disiplinsiz davranış sergilemektedirler. Bu durum üzerinde okulu tanıma, yeni bir çevre kurma ve son sınıfta da okuldan ayrılma durumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir (Akpınar & Özdaş, 2013).

Erkesici (2005) yapmış olduğu bir araştırmada sınıf ortamında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla, derslerine önem veren öğrencilerin vermeyen öğrencilere oranla daha fazla disiplin cezası aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma temel alınarak sınıf ortamında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha enerjik olmaları ve derslerine önem veren öğrencilerin disiplin cezasına yatkın olmamalarının getirisi olduğu söylenebilir (Erkesici, 2005).

2.2.4.Öğretmen

Okul, çocuğun ailesinden ayrılarak topluma adım attığı ilk yer olarak kabul edilir. Bu nedenle okulların toplumda üstlendiği önemli misyonlar vardır. Bu misyonların başında da öğrenciyi topluma hazırlamak, toplumsal bir birey olmaya giden yolda ona destek olmak ve yol göstermektir. Bu anlamda en büyük görev, çocuğun annesinden sonra eğitim aldığı ilk kişi olan öğretmene düşmektedir.

Öğretmenler, okul öncesi eğitimle birlikte öğretim temelinin ilk kademesini oluşturan ve bireyi hayata hazırlayan kişilerdir. Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre öğretmen, mesleği bilgi öğretmek anlamına gelen kişiyi ifade etmektedir (TDK, 1999, s. 178). Öğretmenin temel görevi bireylere bir şey öğretmek iken bu öğretimin kapsamı da geniş açıdan ele alınmalıdır. Bu kapsamda sadece teorik bilgilerin mi yer aldığı, yoksa her türlü eğitim kapsamındaki bilginin de bu alana girip girmediği hususu oldukça önemlidir.

Türkiye'de okullardaki eğitime dair hazırlanan usullerde "Eğitim ve Öğretim" ifadesinin geçmesinde, "eğitim" kavramının en başta yer alması ve konuya dâhil edilmesinde görülmektedir ki eğitim okullarda verilen bilgilerin sadece teoride kalmadığını, aynı zamanda bireyin eğitilmesini içeren ifadeleri de kapsadığı görülmektedir. O halde öğretmenlerin bir amacı da öğrencinin eğitilmesini sağlamaktır.

Öğretmen, eğitim ve öğretimin en etkin elemanıdır. Toplumda ailelerin çocuklarını güvenerek emanet ettiği ve eğiterek öğretmelerini istediği kişi olan öğretmene birçok vasıf yüklenmiştir. Bu vasıflardan en önemlisi de güvenilirliktir.

Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, topluma dair huzurlu ve sosyal barışın egemen olduğu bir alanda yaşamak adına öğretmene yüklenen görevler oldukça fazladır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43.maddesinde öğretim mesleğinin devletin içerisinde yer alan bireylerin eğitim ve öğretim alanındaki gereksinimlerini gidermek olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlama da gösterir ki devletin öğretmenlerden temel beklentisi ülke içerisindeki eğitim ve öğretim görevini, verilen niteliklere uygun olarak gerçekleştirmesidir.

Devletin ve toplumun kendisinden birçok şey beklediği öğretmenlik mesleğine tabi olan kişilerin taşıması gereken özellikler bulunmaktadır. Büyükkaragöz ve arkadaşları (1998) öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişilerin hem kendilerinin karakter, huy ve mizaç olarak taşıması gereken “*kişisel özellikler*” hem de mesleğin kendisinden kaynaklı yer alan “*mesleki özellikler*” olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyenlerin taşıması gereken “*kişisel özellikler*”, temelde iyi bir öğretmen olmak adına yapılması gerekenlerle birlikte bireyin toplumdaki iletişiminin de iyi olmasını içeren bireysel özellikleri kapsamaktadır.

“İletişim” kökeni Latince “*communico*” kelimesinden gelen ve “ortaklaşma, paylaşma” manası olan bir sözcüktür. İnsan var olduğu andan itibaren bir çevre içerisinde yaşamını sürdürür ve bu çevre ile bir bağ kurar. Çevreden gelen algılar kişinin davranışlarında değişimler yaparak, aynı şekilde çevreye bir algı yaymasına olanak sağlar. İnsanların gündelik yaşamında birbirleri ile ihtiyaçlarını, beklentilerini, amaç ve dertlerini paylaştığı ortak yaşam alanındaki anlaşma biçimine “iletişim” denilmektedir. İletişim kişilerin dış dünyayı anlatım yoluyla yorumlaması ve anlamlandırmasıdır. Üretmek manasında da kullanılabilen iletişim; kelime, duygu ve düşüncelerin üretilmesi ve bu üretimin dış dünyada anlam bulması kapsamında değerlendirilmelidir. Bütün iletişim tanımlarında iletişim için iki ya da daha çok insanın varlığı, uygun bir ortam ve ileti mesajı bulunması oldukça önemli ve zaruri sayılmıştır. Öğretmenlik mesleği iletişime dayanan bir meslektir. Öğretmenin temel görevi öğretirken öğrenci ile iletişim kurmak ve bu iletişimin süreklilik sağlaması

yoluyla eğitim ve öğretime devam etmektir. Bu nedenle iyi bir öğretmenin taşıması gereken temel özellik iletişim yeteneğinin güçlü olmasıdır (Dökmen, 1998).

İletişim bir yetenek işidir. Öğretmen, öğrencinin temel gereksinimlerini, öğrencinin huy ve karakterine, içinde bulunduğu duruma göre ona yaklaşabilmeyi iyi bilmeli ve bu doğrultuda bir iletişim dili geliştirmelidir. Bu da öğretmenin kendi “*kişisel*” özellikleri arasında yer almaktadır.

İletişim insan hayatına etki eden ve yaşadığımız dünyada “bir arada olmak” odaklı olarak gelişen bir kavram olduğu için sayısız tanımı bulunmaktadır. 1972 senesinde Dance ve Larson’un yapmış olduğu araştırmaya göre literatürde yaklaşık 126 tane iletişim tanımı bulunmaktaydı. Aradan geçen zaman zarfı düşünüldüğünde ve özellikle 2000’li yıllardan sonra bilgi teknolojileri ve kitle iletişimi alanındaki gelişmeler göz önüne alındığında bu sayının giderek artacağı tahmin edilmektedir. İletişimin kişiler arası bilgiyi, düşüncüyü ve duyguları paylaşma özelliği oldukça önemlidir. Bu nedenle yapılan tanımlamalarda “paylaşma” ve “ortak alan” vurgusunun cümle içerisindeki gizliliğine ve kapsadığı anlama dikkat edilmelidir. Öğretim süreci bir paylaşma sürecidir. “Ortak alan” kapsamındaki okul ortamında öğrencinin eğitim ve öğretim görmesi aynı zamanda sürecin paylaşılmasını ifade eder. Bu süreç paylaşımında en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen ne kadar paylaşımcı olursa, öğrenci de o kadar kendisini iletişim yönünden kuvvetli hissederek öğretmene yönelecektir. Bu nedenle öğretmenlerin “*paylaşımcı*” bir karakterde olması da oldukça önemlidir (Tutar, 2003).

İletişim bir nevi anlam arama çabasıdır. Kişilerin birbirleri ile bağ kurması; bilgi, tecrübe, duygu ve deneyimlerini paylaşması, birbirlerinde anlam arama ve ortak alanı etkin kullanma biçimi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte kişiler sadece dille iletişim kurmazlar. Dil, kişiyi en iyi ifade eden gösterge olmasının yanında; “sözlü” ve “sözsüz iletişim” kapsamında değerlendirdiğimizde jest, mimik ve hareketlerin de kişilerin birbirlerini anlamadaki etkisi yadsınamaz derecede çok olduğu görülecektir. Öğretmen sınıf içi iletişimde sadece sözlü anlatımda bulunmaz. Aynı zamanda öğrenci ile “duygudaşlık” da geliştirerek aynı ortamı paylaşır. Özellikle okul öncesi dönemde ve ilköğretimde, öğretmenlerin daha fazla “anne”-“baba” rolü üstlendikleri görülmektedir. Bunun temel nedeni öğrencinin yaş itibarıyla ayrıldığı evini araması sebebiyle öğretmene biçtiği roldür. Öğretmenler

özellikle sözsüz iletişim kapsamında duygularını iyi kullanan, öğrencinin hislerine seslenen ve öğrenciyi anlayabilecek kişilik özelliklerine sahip olması oldukça önemlidir (Tutar & Yılmaz, 2010).

İletişim süreci; gönderici ile hedef kaynak arasında kodlama ve göndermenin yapılarak gerekli mesajın iletişim ortamındaki alışverişine dayanmaktadır. Süreç; göndericiden mesajın çıkması, uygun ortamda yayılması ve alıcının algılama ile gerekli tepkiyi vermesi şeklinde tamamlanır. İletişim sürecinin öğeleri; “kaynak”, “alıcı”, “kanal”, “mesaj (ileti)”, “kodlama-kod açma” ve “geri bildirim” şeklindedir. Kaynak, iletişimi başlatan ve etkin mesajın çıktığı kişiyi veya nesneyi ifade etmektedir. Etkin bir iletişim için kaynağın alıcıyı tanıması, yetkin olması ve kendi kendini değerlendirebilmesi gereklidir. Mesaj, iletişim sürecinde kaynaktan çıkan ve alıcıya ulaşarak istenen tepkinin yapması amaçlanan sembol ve işaretleri ifade etmektedir. Mesajın alıcıda istenen tepkiyi yaratması için anlaşılır olması, alıcının ilgi alanında olması, inanç ve değerlere uygun olması gibi özellikleri barındırması yerinde olacaktır. Kodlama /kod açma mesajın kaynaktan çıktıktan sonra alıcıya ulaşma sürecinde fiziksel ortama uygun hale gelecek biçimi almasıdır. Mesajın kodlanması; açık, anlaşılır, karşı tarafı etkileyecek biçime girmesi olarak da ifade edilebilir. Kanal, kaynaktan çıkan mesajın alıcıya ulaşma sürecindeki ortamı ve vasıtasıdır. Sözlü iletişimde kanal dil ve konuşmanın gerçekleştiği ortam içerisindeki ışık dalgaları, hava dalgaları vb. tüm öğeleri kapsamaktadır. Alıcı ise kaynaktan çıkan mesajın hedef kitlesi olan kişi/kişilerdir. Alıcının kaynaktan gelen mesajı anlamlandırması iletişim sürecinin doğru işlenmesini sağlayacaktır. Alıcının mesajı anlamlandırması ise alıcıdaki algılama gücü, seçicilik, mesajı onaylama gibi alıcıya dair birçok özelliği içermektedir. İletişimde alıcının kaynaktan çıkan mesajı algılama süreci öncelikle dikkat etme, mesajı alma, anlama, kavrama ve onaylama aşamalarından geçerek gerçekleşmektedir. İletişimin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için alıcının “geribildirim” (feedback) yapması gerekmektedir. Geri bildirim kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olabilir. Olumlu olması iletişimin olumlu tamamlanmasına, olumsuz olması ise iletişimin istenen şekilde tamamlanmamasına neden olmaktadır. İletişim sürecini eğitim ortamına uyguladığımızda eğitim – öğretim mesaj kapsamındadır. Kaynak öğretmen, alıcı ise öğrenci kitesidir. Kaynaktan çıkan mesajın alıcıya doğru iletilmesi adına kaynağın taşıması gereken özellikler vardır. Bu özellikler bilhassa öğretmenin verdiği mesajın anlaşılması adına

doğru açıklamalar yapan, öğrencinin eğitim seviyesine inen, ğretim tekniklerini iyi Şekilde uygulayacak algılara ve anlayıŐa sahip olma karakterinde olmasını içermektedir (Güven, 1998).

Koşar ve arkadaşları (2003) iyi bir öğretmenin taşıması gereken özellikleri ele almış ve “*kişisel özellikler*” kapsamında değerlendirilebilecek bu özellikleri Şu Şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilere karşı açık görüŐlü ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araŐtırabilme
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- Yenilik ve gelişmelere açık olma ve kendini sürekli yenileyebilme
- Toplumsal gelişmeleri anlayıp yorumlayabilme
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyebilme
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- Yüksek başarı beklentisi taşıma (Koşar, Kılınç, Er, & Koşar, 2003)

Koşar ve arkadaşlarının (2003) yapmış olduğu sıralamaya bakıldığında öğretmenlerin kişisel özelliklerinin kendi huy ve mizaçları, öğrencilere yaklaşımları ve kişisel huy / merakları doğrultusunda pozitiflik içermeyi kapsadığı görülmektedir.

Öğretmenler sınıf yönetimine hâkim olan, çocuğu eğiten ve ona yön veren kişilerdir. Öğretmenlerin varlığı sayesinde sınıfta ocuk anlam bulur. Bu nedenle ğretmen çocuğu sınıfta ne Şekilde yönlendireceğini iyi bilmeli, ona disiplin kazandırma noktasında hem yetenekli olmalı hem de iyi eğitilmelidir (Burden, 1995).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde otoriter, uzlaşmacı, yumuŐak huylu olması değil, sınıf yönetimini ne Şekilde sağladığı oldukça önemlidir. YumuŐak huylu bir ğretmen sınıfta otoriteyi daha çok öğrencilerin onu sevmesi ile sağlarken, daha sert bir ğretmen ise korku ve sayđı ile sağlayabilmektedir (ifili, 2009).

Sınıf ortamında öğrenciye disiplin kazandırmak isteyen öğretmenin disiplin problemlerinde en sık başvurduğu yol ödül-ceza sistemidir. Öğrencinin yaptığı iyi bir davranışın takdir edilmesi ve diğer öğrencilere de kazandırılması, kötü bir davranışın ise sona ererek ortadan kalkması adına yapılan ödül-ceza sistemi, öğretmenlerin disiplin problemlerinde öğrenciye yönelik geliştirdikleri en kolay tavidir. Ödül

kapsamında maddi ve manevi ödüller yer almaktadır. Maddi ödüller genellikle öğrenciye kırtasiye eşyaları, kitap vs. hediye edilmesini, manevi ödüller ise bildiği bir soru veya takdir kazanan bir davranış karşısında öğrencinin başını okşamak, arkadaşları arasında ona güzel sözler söylemek, onu takdir etmektir. Cezalar ise caydırıcı nitelikli olan ve kötü davranışı ortadan kaldırma amaçlı yapılan eylemlerdir. Öğretmenlerin sık sık uyguladıkları fiziksel, sosyal ve psikolojik cezalar bulunmaktadır. Öğrenciyi sevdiği arkadaşından ayrı sıraya oturtmak sosyal bir ceza, onun başarısız olduğunu tüm arkadaşlarının yanında yüzüne vurmak psikolojik bir ceza, ona şiddet uygulamak, tahtaya kaldırıp eline cetvelle vurmak vb. eylemler ise fiziksel ceza kapsamına girmektedir (Edwards, 1993).

Öğrenciye uygulanacak ödül ve cezalar öğretmen tarafından iyi dozda ayarlanmalıdır. Öğrencinin her iyi davranışında ona ödül vermek, onun algısında iyi davranışların sürekli ödüllendirilmesi anlamı doğuracağı için öğrencinin iyi davranış yaptığında beklenti içerisine girmesine ve sorumluluk ile ödüllü davranışı ayıramamasına neden olacaktır. Aynı şekilde kötü bir davranışa verilen ceza da oldukça önemlidir. Verilen cezanın ağırlığı, öğrencinin psikolojisini ve okula bağlılığını bozmayacak şekilde olmalıdır (Erden, 1998).

Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrenciye disiplin kazandırmak adına cebir kullanması, öğrenciye dayak atması, vurması, küfretmesi, fiziki ve duygusal şiddet uygulaması disiplin problemlerinin başında gelmektedir. Öğretmen, okulda öğrenciye örnek olan ve öğrencinin kendisini rol model aldığı kişidir. Bu nedenle öğretmenin öğrenci gözündeki konumunu ve değerini bilmesi ve buna uygun davranışlarda bulunması önemlidir (Evertson & Emmer, 1985).

Yapılan araştırmalarda genellikle sınıf içerisinde olumsuz disiplin cezası uygulayan öğretmenlerin de geçmiş yaşantılarında bu durumu yaşadıkları, aile içerisinde şiddete uğradıkları veya mesleki tükenmişlik ile karşı karşıya kaldıkları ortaya çıkmıştır. Genellikle mesleğinden yeterli kazanç sağlayamayan, mesleğin getirdiği gereklilikleri yerine getirmekte zorlanan, sigara ve alkol kullanan, çok fazla stres altında olan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları ve bu durumu ister istemez disiplin modellerine yansıttıkları da ortaya çıkmaktadır. Tümkaya (2005) yaptığı bir çalışmada ilköğretim birinci kademedeki 331 öğretmenle görüşmüş ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin ne şekilde sınıf içerisinde disiplin kurduklarını araştırmıştır.

Yapılan çalışmada çocuk sahibi olamayan öğretmenlerin empati duygusu geliştiremedikleri ve öğrenciye daha katı şekilde davrandıkları ortaya konmuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin henüz deneyim kazanmadıkları için ayrıca uyguladıkları yöntemler daha katıdır. Çalışmada birçok faktör göz önüne alınmış ve katı şekilde disiplin cezası veren öğretmenlerin daha çok tükenmiş olan öğretmenler olduğu ortaya çıkarılmıştır (Tümkaya, 2005).

Dünyada ve Türkiye’de disiplin algısına dair şiddet içeren olaylar oldukça fazladır. Özellikle ülkemizde her geçen gün öğretmen şiddeti, duygusal ve fiziksel zorbalık eğitim sisteminin kötüye gitmesine neden olmaktadır. İHA’nın 27 Aralık 2017 haberine göre kadın öğretmen 9.sınıf öğrencisine “Sen neden benim sözümü dinlemiyorsun” diyerek tokat atmış ve bu sınıftaki diğer öğrenciler tarafından cep telefonu ile kayıt altına alınarak basına iletilmiştir (İHA, 2017). Aynı olaya benzer bir durum Aydın’ın Nazilli ilçesinde de yaşanmış, İlkokul ikinci sınıfa giden bir öğrenci öğretmeni tarafından darp edilmiştir. Bu darp sonucu öğrencinin velisi, çocuğunun okula gitmekte isteksiz olduğunu söylemiştir (Aydın Post, 2017).

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı olarak ele alacağımız disiplin modelleri öğrencilerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışlarını yönlendirme ve disiplinsiz davranışları engelleme adına geliştirilmiştir. Pala (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önleyecek disiplin modellerini derlemiş ve hepsinin ortak noktası olarak bu davranışların önlenmesi noktasında neler yapılabileceğini sıralamıştır. Bu sıralamadan öğretmenlere yönelik olarak çıkarılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler sınıf içerisindeki otoriteyi iyi kurmalıdır. Öğrenci kendi rolünü ve öğretmenin rolünü iyi bilmeli, öğretmeni tanımalı ve onun sözlerine uymalıdır. Bu noktada öğretmene düşen görev oldukça fazladır. Öğretmen yeri geldiğinde öğrenciye oldukça yakın olabildiği gibi, yeri geldiğinde de öğrenciden üstün olduğunu iyi gösterebilmelidir.
- Disiplini sağlamak adına verilen ödül ve ceza tutumları iyi benimsenmeli ve uygulanmalıdır. Öğretmen öğrenciye davranışlarının sonuçlarını nedenleri ile göstermeli, bunu yaparken öğretmen kimliğine de zarar vermemelidir.
- Öğretmen aynı anda birden çok şey yapmamalı, öğrenciyi tanımalı, onun davranışlarına uygun olarak davranış modelleri geliştirmeli; öğrenciden

çok şey beklememeli ve öğrenciyi şiddet veya korku ile disiplin altına almamalıdır (Pala, 2005).

Pala'nın yaptığı çalışmadan elde edilen veriler de göstermektedir ki disiplin sistemlerinde en etkili öge, sınıf yönetimini de bulunduran öğretmendir.

2.2.5.Eğitim Programı

Okullarda disiplin konusunda etkili olan bir başka öge de “eğitim programı”dır. Eğitim programı öğrencinin eğitim aldığı materyallerin içeriğini, ders kitaplarını, müfredatı ve okulun kendi disiplin yönetimini kapsamaktadır.

Her kurumun kendisine ait bir disiplin yönetmeliği bulunmaktadır. Disiplin yönetmelikleri, kurumda disiplin dışı davranışların neler olduğunu, olası bu davranışlarda alınması gereken tavrın ve cezanın ne şekilde uygulanacağını içermektedir. Disiplin yönetmeliklerinde öğrencilerin uyması gereken kurallar ve bu kurallara uymamaları halinde alacakları cezalar, uymaları noktasında bir ödül sistemi olması halinde ne şekilde ödüllendirilecekleri yer almaktadır. Disiplin yönetmelikleri öğrencilerin okulu ciddiye almasına, okulun kendine has kuralları olduğunu hatırlamalarına ve bu kurallara uyulması gerektiğinin farkında olmalarına olanak sağlamaktadır (Hargreaves & Woods, 1998).

07.09.2007 tarihli Resmi Gazete’ de yayımlanan 26636 sayılı yasa ile çıkarılan Ortaöğretim Kurumları disiplin yönetmeliğini ele aldığımızda, altı kısımdan ve kendi içerisinde bölümlerden oluşan bu yönetmelikte ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin disiplin dışı sergileyecekleri davranışlar sonucunda onlara uygulanacak cezalar belirlenmiştir. Yönetmelik genel olarak öğrencilerin uyacakları, uyması gereken ve öğrenciden beklenen davranışların içeriğini, bu davranışların olmaması durumunda onlara uygulanacak cezaları, olması durumunda da uygulanacak ödül sistemini kapsamaktadır. Yönetmelikte ceza hususunda öğrenciyi kınama içeren psikolojik cezaların ağırlıkta olduğu, ödül hususunda ise öğrenciyi motive edecek not sistemleri ve yine konuşmaların, takdir edilmenin önemli olduğu yer almaktadır (MEB, 2007).

Eğitim programı kapsamına öğrencilere verilen derslerde okutulan kitaplar ve ders içerikleri de girmektedir. Ders kitaplarında yer alan bilgilerde genel ahlaka ve

terbiyeye aykırı şeyler olmamalı, öğrenciye okulda öğretmenin öğrettiği disiplin kuralları ile çelişen şeyler verilmemelidir (Nelson, 1984).

Kılınç ve Tunçbilek (2012) Türkçe ders hak ve özgürlükler temasını demokrasi noktasında ele almış ve incelemişlerdir. Kitabın içeriğinde anlatılan şeylerin demokrasi fikri ile çelişmemesi ve öğrencinin aklında farklı bir demokrasi algısı oluşturup oluşturmaması durumu ele alınmıştır. İlköğretim çağındaki çocuklar için demokrasi algısı bireysel ve toplumsal özgürlüklerin farkında olunması noktasında oldukça önemlidir. Bu nedenle ders kitabındaki içeriklerin de demokrasi anlatımı noktasında ne aşamada olduğu, demokrasiyi çocuklara ne şekilde aşıladığı oldukça önemlidir (Kılınç & Tunçbilek, 2012). Çocuk bu şekilde demokrasiyi algılayacak ve kendisinin özgürlük sınırlarını bilerek sınıf içerisindeki disiplin kurallarına uyacaktır.

2.2.6.Aile

Çocuğun dünyaya gözlerini ilk açtığı yer olan aile, onun aynı zamanda topluma hazırlandığı ve disiplin davranışları aldığı yerdir. Ailenin çocuk yetiştirmeye önem vermesi, ona sorumluluk bilinci aşılaması, sevgi saygı gibi değerleri vermesi ve onu eğitmesi çocuğun ileriki hayatına da hazırlanmasını sağlamaktadır.

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre aile; evlilik ve kan bağına dayanan, en küçük anne-baba ve çocuktan oluşan sosyal birliktir (TDK, 1999, s. 12). İngilizce "family" şeklinde geçen kelime Budun Bilim Sözlüğünde ise erkek ve kadının çocuklarıyla ekonomik iş birliği içerisinde temellendirdiği yapıdır.

Gubbels (1971) ailenin doğal bağlar üzerine kurulan bir kurum olduğunu söyler. Aileyi kuran bağlar geçmişten bugüne geldiği gibi, bugünden de yarına gidecektir (Aycan, 2008).

Aile kültürün ve toplumun en küçük yapı birimini oluşturur. Her birey bir aile içerisinde doğarak topluma hazırlanır ve toplum içerisindeki davranışlarını, yaşamını ve ileriye yönelik çalışmalarını şekillendirir. Aile, topluma hazırlık mekanizmasıdır.

Aile, çocukta hiçbir nitelik gözetmeden onu içine alan ve çıkarsızca onu sahiplenen birimdir. Aile, kendi kanından olması nedeniyle çocuğu sorgusuzca içine

alır ve onun gelişiminden sorumlu olur. Bu nedenle çocuğun gelişimi özellikle belli bir yaşa değin ailenin gözetimi ve denetimi altındadır.

Aile çocuğa içerisinde yaşadığı ortamda var olabilmeyi, kendini anlatabilmeyi, aktarabilmeyi ve her şeyden önemlisi sosyalizasyon gerçekleştirmeyi öğreten kurumdur. Çocuğun okula gönderilmesi ve davranışlarının şekillenmesinde sorumlu olan aile, aynı zamanda çocuğun toplumla bütünleşmesinde de sorumlu yapıdır.

Çocuğun disiplin alacağı ilk yer aile, ilk kişi de annedir. Annenin bir varlığı olarak dünyaya gelen çocuk, öncelikle onu görür, taklit eder ve örnek alarak davranışlarını şekillendirir. Annenin ve ailenin varlığı, çocuğa yaşama dair güvence vermektedir. Çocuğun okulda veya dışarda nasıl davranacağını, hangi davranışların hata, hangilerinin normal olduğunu öğreneceği ilk yer aile olduğu için disiplinde de en etkili mecra ailedir.

Aile çocuğa disiplin davranışı kazandırırken onun bireysel hak ve özgürlüklerini sınırlamamalı, onun isteklerinin tersine yönde gitmemeli, uzlaşmacı olmalı, çocuğa değer vermelidir. Ailenin çocuğa disiplin kazandırırken takındığı tavır şu özellikleri içermelidir:

- *Koşulsuz Sevgi:* Aile çocuğa koşulsuz ve karşılıksız sevgi verdikçe çocuk kendini emniyette, mutlu ve güvenli hissedecektir.
- *Temel Özgürlüklerin Sağlanması:* Çocuk ailede bir birey olduğunun farkına vararak yetiştiğinde ailenin öğütlerini yerine getirecek ve kendisine verilen temel eğitimlerin ne amaçla verildiğinin farkında olacaktır.
- *Çocuğun Tanınması:* Aileler çocuklarına eğitim vermeden veya davranış alışkanlığı kazandırmadan evvel çocuklarını tanımalı ve çocuğun hangi doğrultuda neye ihtiyacı olduğunu bilmelidirler.
- *Ödül ve Cezanın Uygulanma biçimi:* Ödülün aşırıya kaçmaması, cezanın da çocuğun haklarına zarar verecek şekilde olmaması, disiplin davranış algısı yönünden önemlidir.
- *Sorumluluk Bilinci:* Çocuklarına disiplin kazandırmak isteyen aileler onlara ailedeki yerini ortaya çıkacak sorumluluk gerektiren işler vermelidirler (Cüceloğlu, 1992).

Ailenin uyguladığı etkili disiplin davranışları çocukta olumlu etkiler yapmakta, çocuklara bilinç kazandırmakta, sorumluluk duygusunu geliştirmekte, kötü davranışları önleyici özellikte olmaktadır. Bilgin ve Kartal (2009) yapmış oldukları araştırmada anne babaların çocuklara uygulamış oldukları disiplin kazandırıcı uygulamaların çocukların davranışlarına nasıl etkili oldukları araştırılmıştır. Çalışmada 151 öğrenciye; yatmadan evvel kitap okuma, çocuğa yaptığının yanlış olduğunu anlatma, ortamdaki uzaklaştırma, yanlış yaptığında eline başka bir şey verme, ayrıcalığı ve oyuncuğu elinden alma şeklinde davranışlar gerçekleştirilmiş ve bu disiplin uygulamaları sonucunda çocukların davranışları gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda bu uygulamaların düzenli yapılması durumunda çocuğun davranışlarında bariz değişiklikler oluşturulduğu ve topluma birey kazandırma noktasında etkili olduğu ortaya konulmuştur (bilgin & Kartal, 2009).

Toplumsal değişiminin kaçınılmaz sonucu olarak her kurum gibi aile kurumu da değişikliğe uğramış ve geçmişten günümüze çocuk üzerindeki hâkimiyet anlayışını değiştirmiştir. Geleneksel ve modern aile dediğimiz yapı, sadece aile bireylerinin sayı olarak değişimini değil (geleneksel aile yapısında geniş ailenin, modern aile yapısında ise çekirdek ailenin hâkim olması durumu) aynı zamanda zihniyet ve çocuğa davranış açısından da değişimini içermektedir. Aile yapısı değiştikçe onun içerisindeki çocuk da değişime uğrar. Geleneksel bir ailede yetişen çocuk ile modern bir ailede yetişen çocuğun disiplin anlayışı aynı olmayacağı gibi, kentte yaşayan ailedeki çocuk ile kırsalda yaşayan ailedeki çocuk da aynı davranışları sergilemeyecektir (Yörükoğlu, 1992).

Toplumsal ve ekonomik değişmelere bağlı olarak, genellikle köy hayatını benimseyen, ailede anne – babanın dışında babaanne, dede gibi aile fertlerinin de olduğu geleneksel ailelerde çocuklar daha fazla sıkı ve disiplinli yetiştirilmektedirler. Tam tersi olarak ise anne – baba ve çocuktan oluşan modern kent ailelerinde ise çocuklar daha serbest ve bireysel kararlarına önem veren kişiler olarak yetiştirilmektedirler (Arslan, 2002).

Geleneksel aile yapılarında genellikle geçmişten gelen bir alışkanlık olarak çocuk eğitiminde fiziksel şiddete yer verme, çocuğu korkutma, hata yaptığında ona kızma-bağırma gibi davranışlar oldukça fazla olmaktadır. Günümüzdeki modern aileler ise daha çok kentlerde yetişmiş, kendisini geliştiren eğitilmiş bireylerin

çocukları olmasından dolayı disiplin konusunda daha esnek, kendilerini ifade edebilen, anne – baba şiddetini daha az yaşayan çocuklardır. Yapılan araştırmalar modern ailelerin çocukları ile iletişim kurmada geleneksel ailelere göre çok daha anlayışlı olduklarını ve çocuğa değer vererek onun kişilik gelişimini sağlanmasını ön plana almıştır (Ulusavaş, 1990).

Çekirdek aile tipini oluşturan modern ailelerde ise geleneksel aile yapısına kıyasla disiplin eğitimi daha serbest şekildedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi, kentlerde kişilerin daha serbest bir hayatlarının olması, anne ve babanın çalışması çocukların daha serbest yetişmesine olanak sağlamıştır.

Geleneksel yapı içerisindeki çocuk eğitimi ve disiplin modelleri geçmişten günümüze değin değişime uğramıştır. Osmanlı döneminde uygulanan disiplin sistemi çocuğun eğitiminde katı ve sert tutumları içerirken, günümüzde bireye değer veren disiplin modelleri ön plandadır. Karataş (2003), Osmanlı döneminde eğitim sisteminde falakanın kullanıldığını, fakat eğitimde batılılaşma hareketleri ile birlikte halka önem verildiğini ve bu sistemin kalktığını söylemektedir (Karataş, 2003, s. 231).

Son yıllarda özellikle büyük kentlerde görülen aile içi iletişimsizlik durumu oldukça artmaktadır. Çalışan anne babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramaması, çocukların kendi dünyalarına kapanmaları, aile içi iletişimsizliğe neden olmaktadır ve bu da çocukların aileleriyle kopuk bir bağları olmasına neden olmaktadır. Günümüzdeki bu tarz aile ilişkileri de çocukların disiplinsiz tavırlarının temel nedenini oluşturmaktadır (Gülterler, 2007).

Aile içi disiplinde anne ve babanın beraber rolleri olduğu gibi, annenin ayrı rolü, babanın ise ayrı rolü olan görevler bulunmaktadır. Anne çocuğu doğuran, dünyaya getiren kişidir. Annenin çocuk ile kurduğu bağ daha çok duygusaldır. Çocuk anne kucağında güvenmeyi, inanmayı ve bağ kurmayı öğrenir. Baba ile çocuk arasındaki bağ ise daha çok okul öncesi dönemde başlar ve çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunur. Bu nedenle çocuğun gelişiminde aile içi ilişkilerin yeri oldukça fazladır (Yavuzer, 1995).

Baysal (2009) yapmış olduğu bir çalışmada İlköğretim ikinci kademe öğrencilerini ele almış ve öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin disiplinsiz

davranışlarında ailelerin çok fazla rolü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler sorulara verdikleri yanıtlarda ailelerin çocuklarına disiplin davranışı kazandırmamaları, aile içerisindeki şiddet ve çocukların eğitimine olan ilgisiz tutumların çocukların disiplinsizliklerine temelde neden olduğunu söylemişlerdir (Baysal, 2009).

Çocuğa disiplin kazandırmada önemli yeri olan aileler, özellikle disiplin eğitimlerine küçük yaştan itibaren başlamalı ve bu eğitimlerde istikrarlı ve ciddi bir tavır takınmalıdır. Disiplin eğitiminde ailelerin başvurdukları yöntemler genellikle ödül-ceza üzerine yoğunlaşmaktadır. Aileler çocuk kötü bir davranış yaptığında onu cezalandırarak, iyi bir davranış yaptığında da davranışın devam etmesi adına onu ödüllendirerek çocuğa olumlu alışkanlık kazandırabilirler. Fakat ödül-ceza denkleminde dengeyi tutturmak oldukça önemlidir. Çocuğa her iyi davranışında ödül vermek veya her iyi davranışında ona maddi bir şey sunmak, çocuk algısında iyi ve güzel şeylerin sürekli mükâfatlandırılacağı anlayışına neden olur. Bu durumda çocuğun hayata bakış açısına yansır. Aynı şekilde kötü bir davranışın sona ermesi adına uygulanacak cezanın da ağır olmaması, çocuğun bireysel özgürlüklerini sınırlamaması veya onu korkutacak nitelikte olmaması gerekir.

Yılmaz ve Babaoğlan (2013) yaptıkları bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin disiplin sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerini ele almışlardır. Çalışmada Şırnak'ta 87 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin çoğunlukla psikolojik ve sosyal, yer yer de maddi ödüllerle çocukları motive ettikleri ve iyi davranış kazandırma yolunda güdüledikleri; kötü bir davranış söz konusu olduğunda da çoğunlukla psikolojik cezalar uyguladıkları tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin disiplini sağlama noktasında genellikle maddi ödülleri tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin ise sosyal ve psikolojik ödülleri kullandıkları; ceza noktasında ise deneyimsiz öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha çok teorik noktada kaldıkları için engelleyici cezalara sıkça başvurdukları gözlemlenmiştir (Babaoğlan & Yılmaz, 2013).

2.3 – Disiplin Modelleri

Disiplin modelleri; eğitim bilimcilerin öğretmenlere dair geliştirdikleri, sınıf içerisinde disiplinin ne şekilde sağlanacağını belirleyen ve öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumlarını içeren kavram sınıflandırmasına dayanmaktadır.

Disiplin modelleri kendi içerisinde “Güvengen disiplin”, “Glasser modeli”, “Kounin modeli”, “davranışçı model”, “Dreikurs modeli”, “Ginott modeli”, “Etkili öğretmenlik eğitimi modeli”, “Sorumluluğa dayalı model”, “olumlu disiplin modeli”, “Dobson modeli” ve “Redl Wattenberg modeli” olmak üzere 11’e ayrılmaktadır.

2.3.1. Güvengen Disiplin (Canter Modeli)

Canter ve Canter tarafından 1976 senesinde geliştirilen “Güvengen Disiplin” modeli, diğer bir adıyla “Etkili Disiplin” modeli şeklinde de ifade edilmektedir. Karmaşa durumunda bireyin huzursuzluklarının davranışlarına yansıdığını ifade eden bu disiplin modelinde odak noktadaki kişi “öğretmen”dir. Öğretmenin çabaları, çalışmaları ve otoritesi ile sınıfta disiplinin sağlanacağına inanılmaktadır (Aksoy, 2001).

Güvengen disiplin modeli sınıf içerisindeki her öğrencinin eşit olduğunu, öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapmaması gerektiğini ve öğrencilerin genellikle kural koyma ve otorite sağlama üzerinden iyi ve disiplinli davranışa yönlendirilecekleri fikrinden ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen sınıf içerisinde otorite birimi olarak uyulması gereken kuralları belirlemeli, bu kuralları öğrencilere ve velilerine açıkça ifade etmelidir. Öğretmenin sürekli uyarması, kuralları hatırlatması değil; kuralları öğrenen öğrencinin hatalarında ceza alması ile kuralları sindirmesi yoluna gidilir (Tertemiz, 2003).

Güvengen disiplin modeli; sınıfın kurallar üzerine kurulan bir yer olduğunu, bu yerde öğrencinin kurallar doğrultusunda otorite olan öğretmeni dinlemesi gerektiğini, olası dinlememe ve kurallara uymama durumunda her zaman karşılığını disiplin cezası alacağı bilincini duyması gerektiğini ifade eden bir disiplin modelidir (Tertemiz, 2003).

Ödül – ceza sisteminin çok fazla uygulandığı bu disiplin modelinde ödülün önceden değil, takdirlik davranışın sergilenmesinin ardından verilmesine önem

gösterilmelidir. Böylece öğrencide davranışa karşı ödül veya cezanın uygulandığı fikri ortaya çıkmalıdır.

Canter ve Canter'ın ortaya koyduğu “güvengen disiplin modeli”, temelde öğretmen otoritesinin ön plana çıktığı bir model olması noktasında olumlu sonuçlar içerir. Fakat öğrencinin bir hata yaparken veya disiplin dışı bir davranışta bulunurken psikolojik süreçlerini, ailevi yaşamını, ruh halini göz önüne almadığı için oldukça katı kuralları ile öğrencinin içine kapanmasını ve okuldan uzaklaşmasını da tetiklemesi yönüyle olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir (Tertemiz, 2003).

Canter modeli özellikle öğrencinin haklarını kısıtladığı ve öğretmeni eğitim sürecinde ön plana aldığı düşüncesi yönüyle eleştirilmektedir. Otoriter bir öğretmenin sınıf kurallarını benimsemesi kimi zaman “demokrasi” fikrinin pratikte öğrenciye kazandırılmasının önüne geçeceği için bu model kimi noktalarda öğrencinin okulu “katı bir disiplin yuvası” olarak görmesine neden olmaktadır.

2.3.2. Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi)

“Gerçeklik terapisi” diğer bir adıyla Glasser modeli, 1965 senesinde Glasser tarafından ortaya konan ve öğrencinin davranışlarında sorumluluk kazanması ilkesini içeren bir modeldir. Modele göre öğretmen öğrenciye kılavuz olmalı, öğrenci kendi hatalarının – doğrularının farkına varmada aklını kullanmalıdır. Birey olmanın en temel vasfı olan aklını kullanma durumu, ancak bu şekilde öğrenciye kazandırılacaktır (Weinstein, 1996).

Ceza ve ödülün öğrencinin davranışındaki farkındalığına doğrudan etki etmeyeceğini söyleyen Glasser, bu iki öğenin kullanılmasındansa öğretmenin “rehber” olması ve rehberliği ile öğrencide davranış analizi yaratmasının önemli olduğunu savunmaktadır.

Model; her bireyin farklı olduğunu, bu farklılıkların yaşamdaki ihtiyaçlara yansıdığını ve davranışları şekillendirdiğini, bu sebeple kişilerin davranışları arasındaki sorumlulukları alma noktasında disiplin kazanmaları fikrinin önemli olduğunu savunmaktadır.

Glasser her insanın kendisine saygı duyan bir çevrede yetişmesi gerektiğini, iletişimin ve disiplinin temelde yeteneğe dayalı olduğunu ve gerçekten değerli

insanların bu bilinç ile yetiştirildiğini söylemektedir. Eğitimde “baskın” tutum yerine, öğrencinin doğruyu görerek ve isteyerek öğrendiği bir sistem disiplin konusunda çok daha önemli olmaktadır (Weinstein, 1996).

Glasser modelinde öğretmen kılavuz olduğu için doğru olanı öğrenciye sunar ve öğrenci kendisi görerek karar verir. Yere çöp atmanın toplum içerisinde yanlış bir davranış olduğunu öğreten öğretmen, öğrencinin “yere çöp atarsam yaşadığım alan kirilenir” mantığında olmasını sağlamaktadır (Türnüklü, 2005).

Öğrenci özerkliğini savunan Glasser modeli, öğretmenlerin şiddetten kaçınmalarını kolaylaştırır. Öğretmen öğrenciye kendi özerkliğini sergileme olanağı sunar ve bunun da sonucu olarak öğrenci daha özgüvenli olarak yetişir.

Glasser modeli; öğrenci üzerinde kontrol mekanizması kurmayı zorlaştırması bakımından çeşitli çevrelerce eleştirilmiştir. Öğrencinin özgüvenli olması, öğretmenin sözüne karşı çıkması durumlarını da tetiklediği için bu model öğretmen tarafından doğru kullanılmalı, öğretmenin hoşgörüsü ve iyimserliği yanlış şekilde algılanmamalıdır.

2.3.3. Kounin Modeli (Önleyici Disiplin Modeli)

1970 senesinde Kounin tarafından ortaya konulan “önleyici disiplin modeli”, öğretmenin disiplin öğretmede bir araç olduğunu ve öğrenciye doğru davranışın kazandırılması noktasında üzerine düşen görevlerin “aracı” nitelikte olduğunu ifade etmektedir. Modele göre öğretmen; öğrencinin sınıfta parmak kaldırmasını sağlamalı, tahtaya kalkmasını ve kendisini ifade etmesini desteklemelidir (Sadık, 2006).

Kounin; öğretmenin derste etkinlik yapmasının, öğrenci ile ilgilenmesinin, dersin akışında öğrencinin sorumluluk almasını sağlayacak aktivitelerle disiplin dışı davranışların önlenmesinin sağlandığını ifade etmektedir. Öğrenci bu şekilde öğretmen aracılığı ile doğru-yanlış kavramlarını daha iyi anlayacak ve bu kavramların yerleşmesi adına çalışmalar yapacaktır.

Kounin 1977 yılında “Dalga Etkisi” çalışması yapmıştır. Bu çalışmaya göre öğretmen derste gazete okuyan birini uyarır ve derse odaklanmasını söylemiştir. Bunun üzerine diğer öğrenciler de derste farklı şeylerle uğraşmaması mantığını

kavramış ve derse yönelerek daha dik oturmuşlar; dikkatli şekilde öğretmeni dinlemişlerdir. Özellikle okulun ilk günlerinden itibaren öğrenciye kazandırılmasıyla daha olumlu sonuçlar alınmasını sağlayacak olan “Dalga Etkisi” öğretmenin kılavuz şekilde olumsuz davranışı etkilemesini ve düzenlemesini ifade etmektedir (Öztürk, 2002).

2.3.4. Davranışçı Model (Skinner Modeli)

Davranışların kazanması sürecinde “ödül” ve “ceza” ların önemli olduğunu savunan davranışçı model, Skinner tarafından ortaya konulmuştur. Skinner’a göre bir davranışın kazanılması sürecinde verilen ödül ve cezalar davranışı yönlendirmekte ve ne şekilde ilerleyeceğini belirlemektedir.

Ödül ve ceza sistemi temelde “pekiştirici” yönlü oluşturulan bir sistemdir. Pekiştirici davranışın pekişmesini, devam ettirilmesini ve öğrenilmesi sürecini ifade etmektedir. Olumlu davranışın devam etmesini, olumsuz davranışın ise ortadan kalkmasını sağlayan pekiştiriciler, öğrencinin yaşına, cinsiyetine ve çeşitli davranış özelliklerine göre verilebilmektedir (Marzano, 2009).

Ceza, istenmeyen davranışın ortadan kalkması adına verilen olumsuz bir pekiştiricidir. Sınıfta öğrenciyi azarlamak, düşük not vermek, öğrenciyi dersten çıkarmak gibi davranışlar onun aynı davranışı tekrar etmemesini sağlamaktadır.

Olumlu ve olumsuz pekiştiriciler kullanılmadan evvel öğretmen öğrenciyi çok iyi şekilde gözlemlemeli, analiz etmeli ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeyi iyi kavramalıdır. Özellikle ilköğretim öğrencilerinin yeni yeni disiplin davranışı kazandıkları süre zarfında onlara verilen pekiştiriciler ileriki yaşamlarında disiplin anlayışına da etki edecektir (Kılınçoğlu, 2015).

Burden (1995) davranış değiştirmede kullanılan pekiştiricileri şu şekilde sıralamıştır:

- *Duruma Bağlı Pekiştiriciler:* Diğer bir adı “Koşullu Pekiştirici” olan “Duruma bağlı pekiştiriciler” temelde öğrencinin yapacağı bir davranış sonucunda kendisine verilmesinin vaat edilmesini içermektedir. Örneğin; sınavını kazanma sonucunda bisiklet alınması durumunda “bisiklet” olumlu pekiştirici olmaktadır.

- *Yiyecek Türü Pekiştiriciler:* Genellikle okul öncesi dönemde ve anaokulunda kullanılan yiyecek türü pekiştiriciler, öğrenciyi motive eden şeker, çikolata gibi yiyeceklerin verilmesini kapsamaktadır.
- *Sosyal Pekiştiriciler:* Her insanın fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçları bulunmaktadır. Sosyal ihtiyaçlar sevgi, saygı vb. türdedir. Öğrencinin başının okşanması, sevilmesi veya takdir edilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir.
- *Maddi ya da Materyal Türü Pekiştiriciler:* Öğrenciye ödül olarak kırtasiye ürünleri, oyuncak vb. şeyler sunulmasını ifade etmektedir.
- *Etkinlik Türü Pekiştiriciler:* Öğrenciye olumlu davranışı sonucunda erkenden kantine gitme, teneffüse çıkma, oyun oynama gibi etkinlik kapsamında değerlendirilecek şeyler sunulmasını ifade etmektedir.
- *Sembol Türü Pekiştiriciler:* Rozet, sınıf başkanı koluğu, yıldız vb. şeyler sunulmasını ifade etmektedir (Aksoy, 2001).

Pekiştiriciler verildikleri zaman aralığına göre “sabit zaman aralıklı”, “değişken zaman aralıklı”, “sabit oranlı” ve “değişken oranlı” olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Zamana göre pekiştiricilerin verilmesi, davranışın verilen pekiştirici ile ilişkilendirilerek kullanılmasını sağlaması yönünden etkilidir.

Öğretmenler sınıf içerisinde öğrenciye istenilen disiplin davranışını kazandırmak adına kuralları belirlemeli, davranışın ardından olumlu-olumsuz pekiştirici kullanmalı, hedefteki davranışın kazandırılması adına sistemli şekilde davranmalı ve öğrenci ile anlaşma yapacak şekilde iletişim kurmalıdır (Avcı, 2015).

Davranışçı modelin olumsuz yanı; ödül ve cezaların aşırıya kaçması durumunda öğrencinin davranışlarını olumsuz etkilemesidir. Verilen cezalar öğrencide istenen davranışın yok olmasına veya kötüye gitmesine neden olabileceği gibi, ödüller de öğrencinin davranış mantığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.3.5. Dreikurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli)

Dreikurs tarafından ortaya konulan “ussal sonuçlar”, diğer bir adıyla “sosyal disiplin” modeli öğrencinin sosyal alandaki kabulünü referans alan ve onu bir gruba tabi kılan bir modeldir. Ussal sonuçlar modelinde her öğrencinin bir gruba ait olduğu fikri vardır. Öğrenci kendisini bulunduğu grupta kabul ettirmeyi ister ve bu amaçla

disiplinli davranışta bulunur. Disiplinsiz davranış öğrenciyi bulunduğu ortamdan iten, çıkarıcı ve dışlayıcı özellikler taşımaktadır (Keskin, 2009).

Öğrencinin sosyal alanda kendini kabul ettirmesi ilkesine dayanan ussal davranışlar modeli; öğrencinin sorumluluk üstlenmesini sağlar ve ondan öz denetim bilinci oluşturur.

Dreikurs modelinin temelinde ihtiyaçlar düşüncesi yatmaktadır. Fakat bu ihtiyaçlar fizyolojik olmaktan çok, sosyaldir. Bireyin sosyal ihtiyaçları dikkat çekmek, kabullenmek, sevmek noktasında gruba hitap etmeyi ve aidiyet göstermeyi içermektedir. Bu modelde bireyin sosyal ihtiyaçları çerçevesinde gruba ait olma düşüncesi olduğu ve yaptığı davranışlarda disiplin kazanmanın kendisini gruba dahil etme ya da uzaklaştırma noktasında etkili olduğu vurgulanmaktadır (Keskin, 2009).

2.3.6. Ginott Modeli

Ginott modeli, öğretmenin etkinliğinde öğrencinin kendisini geliştirmesini, kanıtlamasını sağlayan ve bunu yaparken de etkili iletişime önem veren bir modeldir. Öğretmen öğrencilerle kurduğu iletişim diliyle sınıf içerisinde güvenilir, her sorunda çözüm odaklı, empati sahibi bir imaj çizer ve bu imajla öğrenciyi kılavuz olur.

Ginott modelindeki öğretmenin taşıması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenciyi yargılamayan, problemden çok çözüm odaklı olan ve öğrenci ile iyi iletişim kurabilen
- Öğrenciyeye yönelik empati duyguları gelişmiş
- Öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirme odaklı
- Öğrenciyi dikkatle dinleyen ve önemseyen
- Olay ve durumlarda taraf tutmayan ve güç gösterisi yapmayan (Keleş, 2010)

Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini, öğretmene dayalı güven duygusunun ön plana çıkmasını sağlayan Ginott modeli öğrencinin özgüven kazanması noktasında oldukça etkilidir.

2.3.7. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (TET Modeli)

Thomas Gordon tarafından ortaya konulan “Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli” temelde Maslow ve Rogers’ın kuramlarından yola çıkarak oluşturulmuştur. Bireysel farklılıkların ön planda olduğu bir dünyada kişilerin kendi farkındalığını yaratmaları noktasında “etkili öğretmenlik eğitimi modeli” oldukça önemlidir (Erden & Akman, 2002).

TET modeli olarak da adlandırılan bu modelde bireyin sorunun farkında olması ve o sorunun çözümü noktasında fikir geliştirebilmesi durumu ön plandadır. Bireyin gelecek yaşamına da etki edecek olan bu model, öncelikle problemi belirler ve problemin odak noktasındaki kişiye “sorun nedir?” diyerek sorunun çözümü noktasında tanım yapma gerekliliği sunar.

TET modelinde öğretmenin öğrenci ile iletişiminde sıcak ve içten davranması, öğrenciyi korkutmaması, katı bir otorite yerine anlayış ve farkındalık bilinci ile öğrenciye yaklaşması fikri güdülmüştür. Öğretmen kendi kimliğini bilmeli, fakat öğrencinin de kimliğini geliştirmesi adına ona yardım etmelidir.

Modelin en önemli olumlu yanı; öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi pekiştirmesi ve öğrencinin öğretmene yakın olmasını sağlamasıdır. Öğrencilerin kişisel sorunlarını ve duygularını ele alan bu yöntem, öğrenciye değer katması açısından oldukça önemlidir.

Etkili öğretmenlik eğitimi modelinde kullanılan temel kavramlar; etkin dinleme, kazanan yok metodu, ben mesajı ve münazara şeklindedir. Etkin dinleme özellikle okul ortamı gibi bireyin eğitiminin oldukça önemli olduğu bir ortamda bireye değer verildiğini gösteren ve bu değeri etkin şekilde ortaya koyan bir eylemdir. Öğretmen öğrenciye odaklanarak, onun soru ve sorunlarını etkin dinler ve öğrenciye de sınıf ortamında dinlemenin ne denli önemli bir duygu olduğu fikrini bu şekilde aşılır. Yapılan davranışların anlaşılmadığı noktalarda soru sorulması, yanıt alınması ve bu yanıtlar ışığında problemlere çözüm önerisi getirilmesi oldukça önemlidir. Kazanan yok metodu ise; sınıfta öğretmenin her öğrenciye eşit seviyede olduğunu gösteren, yaklaşım açısından öğretmeni ortada tutan ve mesafesini koruyarak öğrencinin istediğinde öğretmenle eşit seviyede iletişim kuracağını gösteren bir yöntemdir. Ben mesajı; kişinin kendi duygu ve düşüncelerini en net

şekilde ifade ettiği iletişim türüdür. Kişinin kendisini ifade etmesi, özgüven kazanması ve özgüvenini göstermesi noktasında “ben mesajı” ona süreklilik kazandırmaktadır. Münazara ise karşılıklı iki grubun farklı görüşleri saygı çerçevesinde paylaştığı bir ortamdır. Münazara öğrenciye tartışmanın düzeyli olması fikrini aşılması noktasında önemlidir (Demirel, 2005).

2.3.8. Sorumluluğa Dayalı Sınıf Modeli

Maslow ve Adler tarafından ortaya konulan “sorumluluğa dayalı sınıf modeli”, fizyolojik ve sosyolojik ihtiyaçlar temelinde geliştirilmiştir. Her çocuk kendine has bir dünyadır. Temelde fizyolojik ihtiyaçları karşılanan çocuğun bir sonraki ihtiyacı ise sosyal olgular olan sevgi, saygı vb. üzerinedir. Bu nedenle öğretmen öğrenciye temelde onun sorumluluk duygusuna ihtiyacı olduğuna inanır. Öğrenci ile ortak kuralları birlikte belirleyen öğretmen, öğrencinin bu kuralara iyiliği için uyması gerektiği fikrini de aşılıyarak disiplin kazandırır (Çetin B. , 2013).

2.3.9. Olumlu Disiplin Modeli (F. H. Jones)

1979 senesinde Jones tarafından ortaya konulan “olumlu disiplin modeli”, öğretmenin önderliğinde olumlu disiplin hareketlerinin sunulmasını ve bu sunumla birlikte öğrenciye kazandırılmasını ifade etmektedir. Jones’a göre öğretmen sınıf içerisinde olumlu ve örnek davranışlar sergilemeli ve öğrenci öğretmeni örnek alarak kendi davranışlarını yönlendirmelidir. Öğretmenin örnek olması öğrencide sınıfta yapacağı olumsuz davranışın hatalı olduğu duygusunu uyandırmakta ve öğrenci böylece doğru davranış üzerine çalışmaktadır (Aksoy, 2001).

2.3.10. Dobson Modeli

1995 senesinde J. Dobson tarafından ortaya konulan “Dobson” modeli, öğrencilerin kendileri için iyi olan davranışı ayırt edemeyeceklerini ve bu nedenle öğretmenin bu davranışları belirlemesi gerektiği fikrini ön plana sürer. Belirlenen iyi veya kötü davranışların kazandırılması noktasında ise yine öğretmenin uygulayacağı ceza-ödül sistemi önemlidir. Öğretmen bu şekilde öğrenciye uygun davranışı gösterir ve kazandırılmasında ödül-ceza sistemini ön plana çıkarır (Charles, 1996).

Dobson modelinde uygulanacak ödül ve cezalar oldukça önemlidir. Özellikle verilen cezalarda öğrenciyi kırmamak, fiziksel ceza uygulamamak, onur kırıcı söz

söylememek gereklidir. Bu tarz bir davranış, öğrencinin kendine olan güvenini kaybetmesine, bulunduğu ortam içerisinde kendisini değersiz hissetmesine ve çalışmak istememesine yol açacaktır.

2.3.11. Redl ve Wattenberg Modeli

Fritz Redl ve William Wattenberg tarafından 1959 senesinde ortaya konulan model, temelde sınıfın sosyal ve toplumsal bir alan olduğu ve öğrencinin bu alanda bilinçle kendisini dengelemesi gerektiğinin üzerine kuruludur. Redl sınıfta öğretmenin öncelikle disiplinsiz davranışın yayılmasını engellemesi gerektiğini düşünür. Öğretmen eğer öğrenci derste konuşuyorsa ona bakıp diğer öğrencilerin de olumsuz davranışlar yapabilme durumlarının yükseldiğini, bu nedenle öğretmenin hemen duruma müdahale etmesi gerektiğini, bağırması veya disiplin suçu vererek aynı durumun diğer öğrencilerle de yapılmasının önüne geçmesi gerektiğini söyler (Charles, 1996).

2.4 – Tomal’a Göre Öğretmen Disiplin Stilleri

Her öğretmen aynı zamanda bir birey olması yönüyle yetişme tarzı, gelenek göreneklere bakış açısı, yaşamdaki hedef ve hayalleri ile okul ortamında varlık gösterir. Öğretmenlik eğitimi almasının yanı sıra her öğretmenin kuramsal bir eğitimin yanında yaşama ve olaylara karşı takındığı tavır aynı zamanda okulda öğrencilere karşı takındığı tavır ile de paralellik gösterecektir.

Disiplin yaşamdaki her alanda bir arada yaşamanın bir gerekliliği olarak insanların yazılı veya yazısız kural ve normlara uymasını zorunlu kılmaktadır. Bu kural ve normlar özellikle bireye yaşamının ilk dönemlerinde öğretildiğinde devamında da alışkanlık haline getireceği önemli davranış dizisi olarak yaşamında yer etmektedir.

Okul disiplinin aileden sonra kazanıldığı en önemli yerdir. Bireyin toplumsallaşmasının en önemli basamaklarından olan okul eğitimi, onu toplumda bir

arada yaşama hazırlayan bir antrenman gibidir. Bu nedenle okullarda disiplin eğitimleri de verilmektedir.

Okuldaki disiplin eğitiminde başrol öğretmendir. Öğretmenin sınıf içerisinde hâkim güç olması ona çok fazla vasıf yükler. Öğretmen sadece kuramsal / teorik bilgileri öğrenciye kazandırmaz; aynı zamanda da öğrencinin disiplin kazanması için toplumda ne şekilde davranması gerektiğini, kalabalık içerisindeki hareketlerini ne şekilde yönlendirmesi gerektiğini ona öğretir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki düzene hâkim olmaları açısından uyguladıkları yöntemler, aynı zamanda onların disipline bakış açılarını ve ne şekilde disiplin kurduklarını da yönlendirmektedir.

Tomal öğretmenlerin disiplin stillerini kendi içerisinde beş gruba ayırmaktadır. Öğretmenin öğrenciye olan tutumu, zorlayıcılık düzeyleri, öğrencinin yanında veya karşısında durma durumları disiplin stillerine etki etmektedir. Tomal'a göre öğretmen disiplin stilleri "destekleyici", "zorlayıcı", "uzlaşmacı", "görüşmeci" ve "boşverici" olmak üzere beş tanedir (Celep, 2004).

Tablo 2.4.1: Öğretmen Disiplin Stillерinin Nitelikleri

Destekleyici Öğretmen Disiplin Stili	Zorlayıcı Öğretmen Disiplin Stili	Uzlaşmacı Öğretmen Disiplin Stili	Görüşmeci Öğretmen Disiplin Stili	Boşverici Öğretmen Disiplin Stili
-Uyum isteyen -Yardımsever / Cana Yakın -Kararsız -Kaçamak -Kişisel -İddiasız	-Kendini üstün gören -Korkutan -Kontrol eden -Tehdit eden -Aşağılayan -Diktatör	-Manipülatör -Tutarsız -Karaktersiz -Sınırları oluşturan -Al gülüm ver gülüm -Sınırlanmamış	-Çözüm isteyen -Kazan kazan modülü -Objektif -Kararlı -Sorumlu -İşbirliği yapan	-Hiç bir şey yapamayan -Sorunlardan uzak duran -Münzevi -Öğrencileri yok sayan -bastıran -Kayıtsız

Tablo 2.4.1'de Tomal'a göre öğretmen disiplin stilleri yer almaktadır. Her disiplin stilinde öğrenciye karşı tutum, davranış, öğretmen – öğrenci mesafesi ve ilişkisi farklı şekilde yol almaktadır.

2.4.1. Zorlayıcı (Enforcer)

İngilizce literatürde “enforcer” olarak anılan zorlayıcı disiplin stili, öğretmenin disiplin sağlama noktasında öğrenciyi zorlaması, çeşitli konularda kendi dayattıklarını ikna etme adına güç kullanması, tehdit etmesi ve “zorba” biçimde disiplin oluşturmaya çalışmasını ifade etmektedir (Canter & Canter, 1992).

Zorlayıcı (enforcer) disiplin stilinde sınıf içerisindeki nizam / düzen oldukça önemlidir. Öğretmen düzeni sağlamak için sert kurallar koymakta, sınıfta yeri geldiğinde bağırarak ve “korku” yollu disiplin sağlayabilmektedir. Zorlayıcı disiplin stilinde öğretmenin etkili olabilmek ve disiplin kurabilme anlayışı tamamen öğrenciyi bastırma noktasında durmakta ve öğrenciye karşı sert bir tutum içermektedir. Bu tarz disiplin stilinin en olumsuz yanı öğrencinin öğretmenden korktuğu veya çekindiği için isteklerini tam anlamıyla dile getirememesi, öğretmen ile arasında tam bağ kuramamasıdır.

2.4.2. Destekleyici (Supporter)

Destekleyici (Supporter) öğretmen disiplin stillerinde öğrenci merkezlik esastır. Öğretmen öğrenciyi tanır ve ona destek olarak, hoşgörü ile disiplin kurmaya çabalar. Bu disiplin stilindeki öğretmen, öğrenci ile sürekli diyalog halinde olan, empati duygusu gelişmiş, her türlü olaya hoşgörü ile yaklaşan bir tarzdadır.

Destekleyici (supporter) öğretmen disiplin stili, öğrenciyi destekleyen gelişmesi noktasında ona yardımcı olan kişidir. Öğretmen bu misyonun farkındadır ve kendisini öğrencinin yanında kılavuz olarak görmektedir (R.Burden, 1995).

Destekleyici (supporter) öğretmen disiplin stilinin en olumsuz yanı öğretmenin hoşgörüsünün kimi öğrenciler tarafından olumsuz kullanılması ve öğretmeni suiistimal etme noktasında bırakmasıdır.

2.4.3. Boşverici (Abdicator)

Boşverici (Abdicator) disiplin stilinde öğretmen var olan disiplin sorunu ile karşı karşıya gelmek istemez. Bu nedenle sorunu görmezden gelme yolunu seçer ve okulun disiplin yönetmeliğini veya rehberlik servisini devreye sokar. Boşverici (Abdicator) disiplin stilinde sınıfta sürekli karmaşa hâkimdir. Öğretmen otorite kuramadığı için öğrenciler öğretmenin sözleri ile disiplin kazanmazlar (Celep, 2004).

Boşverici (Abdicator) öğretmen stilinde öğretmen oldukça pasiftir. Temelde dersi verme noktasındaki işini tamamladıktan sonra disiplin noktasında kural koymayan öğretmenin öğrenciler açısından disipline dair bir katkısı bulunmamaktadır.

2.4.4. Uzlaşmacı (Compromiser)

Öğrenci ile öğretmenin uzlaşmasına dayanan “uzlaşmacı” (compromiser) disiplin stilinde öğretmen öğrenci ile kimi zaman aynı duyguları paylaşır, kimi zaman otorite kurmak ister. Buradaki öğretmen modeli genellikle sınıf düzenini sağlamada öğrenciye bakarak rol yapmaktadır (Celep, 2004).

Uzlaşmacı (compromiser) öğretmen stilinde öğretmenin öğrenciye bağlı olarak yol alması, öğrencinin bu durumu fark etmesi noktasında kimi öğrenciler tarafından suiistimal edilebilmektedir.

2.4.5. Görüşmeci (Negotiator)

Görüşmeci (Negotiator) disiplin stili, öğretmenin hükmeden otorite olduğu; fakat bunu yaparken öğrenciyi de göz ardı etmediği, öğrenci istekleri ile kendi kararlarını uzlaştırma noktasında uzmanlaşan öğretmenler tarafından tercih edilmektedir (Başar, 2004).

Görüşmeci (Negotiator) disiplin stiline öğretmenler sınıf içerisinde oldukça iyi gözlem yaparlar. Öğrencinin en fazla şikâyet ettiği konuları, sevdiği dersleri, yanlış davranışlarını vb. bilen öğretmen disiplinsiz bir davranışla karşı karşıya kalması halinde de neler yapması gerektiğini iyi bilmektedir.

2.5 – Disiplin Kavramına Ergenlik Psikolojisi Açısından Bakış

Ergenlik dönemi bir insanın çocukluk ile yetişkinlik dönemi arasında kalan ve en çok kendini tanımaya başladığı dönem olarak bilinmektedir. Hormonlardaki değişimler kişinin fizyolojisine ve ruh haline yansiyarak giderek değişmesine yol açmaktadır. Bu değişim korkutucu olmaktan çok, kişinin yetişkinliğe adımı olarak gerçekleşmektedir.

Ergenlik döneminde dıştan görülen fizyolojik değişimlerin yanında, kişinin ruh dünyasında ve davranışlarında da değişimler yaşanmaktadır. Bir gün mutlu olurken, diğer gün mutsuz olmak; bir gün x duruma kızarken, diğer gün daha olumlu tepki vermek kişinin duygu mekanizmasının hızlı yaşandığının en önemli kanıtı olmaktadır (Başar, 2004).

Ergenlik döneminde ruh dünyası değişen, kafası karışan ve adeta kimlik arayışına giren birey için tutarsız davranışların ön plana çıktığı söylenebilir. Okul, aile ve arkadaş çevresinde bireyin bu davranışları onu disiplinsizliğe, var olan kurallara uymamaya ve kural yıkıcılığa itebilmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde disiplin kavramı oldukça sorgulanır. Aileler ve okul yönetimi kendi çevresindeki bireyi kurallara uyma noktasında sıkça uyarmak zorunda kalır.

Disiplin, Fransızca “discipline” kelimesinden dilimize geçen ve bir topluluğun yazılı yazısız kurallarını belirten kavramdır (TDK, 1991). Disiplin kurallar, düzen, nizam kelimeleri ile eş değer olan ve toplumdaki düzeni sağlama noktasında önem arz eden bir kavram olduğu için özellikle “düzenin” sorgulandığı ergenlik döneminde bireye kazandırılması zor ve meşakkat isteyen de bir kavramdır.

2.5.1. Ergen ve Ergenlik Kavramı

İnsan yaşamı doğum ile başlayan ve gelişim süreçlerini tamamlayarak ölüm ile sona eren bir çizelgeyi içermektedir. İnsanın doğumu ile başlayan süreçte temel fizyolojik yapısının oturması ve devamında da topluma uyum sağlaması aşamaları geçirilir. İnsan gelişimini tamamlama noktasında bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemlerini geçirmektedir. Bu dönemler içerisinde her dönemin kendine göre zorlukları olmakla birlikte, en hızlı gelişimin yaşandığı ve birey olma yolunda gerek fizyolojik, gerek toplumsal adımların atıldığı dönem “ergenlik” dönemidir.

İngilizcede “adolescent” şeklinde ifade edilen “ergenlik”; “büyüme, olgunlaşmak” anlamlarına gelmektedir. Bireyin dış görünümünde ve ruhsal durumunda gelişimin en hızlı yaşanması nedeniyle sözcük anlamı ile uyumlaşan ergenlik, birey olma yolundaki en önemli ama aynı zamanda da en sancılı dönemi içermektedir.

Ergenlik yaş aralığı ile ilgili her toplumda farklı bir yaş dilimi verilmektedir. Kimi toplumlarda iklim, hava, beslenme yapısı farklılığı ile 11-21 yaş arasında iken, kimi toplumlarda ise 12-25 yaş arası kabul edilebilmektedir. Birleşmiş Milletler ergenlik dönemini 12-25 yaş dilimi kabul etmektedir. Türkiye’de ortaokul döneminde bir öğrencinin hemen hemen üniversiteden yeni mezun olma dönemindeki zaman dilimi ergenlik yaşının zaman aralığını örneklendirmektedir. (Yörükoğlu, 1990, s. 13)

Ergenlikte insanların hormonları çok hızlı bir biçimde gelişim gösterir. Bu nedenle vücutta gözle görülür bir değişim yaşanır. Vücudun yağlanması, cinsel gelişimin göstergesi olarak kadınlarda regl döneminin yaşanması, erkeklerde ilk spermin gelmesi, yüzde sivilce oluşması görülen çeşitli fizyolojik değişikliklerdendir. Kadın ve erkeklerde ergenliğe giriş yaşı farklıdır. Kadınlar genellikle erkeklere göre 1-2 sene daha evvel ergenlik dönemine girerler. Kadında görülen en önemli değişiklik regl dönemidir. Kadınların gelişim göstermesini sağlayan ve üreme noktasına geldiğini belirten regl dönemi, onların doğurganlıklarının arttığını gösterdiği gibi aynı zamanda cinsel gelişim yolunda da farkındalık içeren bir döneme geçiş yaptıklarını belirtmektedir. Regl dönemi ile birlikte vücutta yağlanma ve kıllanma başlar, sivilceler çıkar, boy ve kilo artışı olur. Kadından 1-2 sene sonra ergenlik dönemine giren erkekte ise ilk sperm gelir ve beraberinde vücut yağlanmaya, kıllanmaya başlar (Derman, 2008).

Ergenlik dönemindeki fizyolojik gelişim ile beraber, kişinin zihinsel gelişim süreci de başlamaktadır. Dış dünyaya olan bakış açısı değişen birey hayatı sorgulamaya ve anlamlandırmaya başlar. Ergenlik dönemi bireylerinde en sık görülen değişim bu dönemde olaylara ve durumlara olan bakış açısıdır. Birey sürekli reddetme, yok etme, yeniden yapma ve değiştirme eğilimlerindedir. Yerleşik düzenin hatalarına dikkat çeken birey, yaşamı algılama ve anlamlandırma anlamında çevresini beğenmez ve kendi fikirlerini uygulamak isteyeceği bir saha arar.

Ergenlik dönemindeki birey sürekli sorgulama ve anlamlandırma çabası içerisinde olduğu için yaşama karşı sürekli değişken bir şekilde sevme, bağlanma ve kopma duyguları geliştirir. İletişim duygusu bu dönemde zayıftır. Birey çevredeki insanların onu anlamadığını düşünerek toplumdan kaçır ve kendi dünyasında yaşamaya başlar. Bu dönem bireyin otoriteyi reddettiği bir dönemdir. Bu nedenle de

birey temelde etrafındakilerin sözünü dinlemez ve onların tersinde bir tavır almayı kendisine özgüven sayar. Giyinişiyle, konuşması ve davranışları ile bu dönemde göz önünde olma, önde olma ve herkesten farklı olma durumu bireyde hâkimdir (Zel, 2001).

Ergenlik döneminde kişinin somut olandan çok, soyut olana yöneldiği görülür. Birey hayatın gerçekleri ile yüz yüze gelmekten korktuğu için soyut olana değer verir ve hayallere sarılır. Sevgi, saygı, itibar bu dönemde bireyi en çok etkileyen duygulardandır.

Ergenlik döneminde ahlaki gelişim de oldukça önemlidir. Ahlak, toplumda yapılması uygun olan ve topluma zarar vermeyecek davranışları temel alan alandır. Freud ahlakın id ile ego arasında dengeyi kuran “süper-ego”dan kaynaklı olarak insan yaşamına etki ettiğini söylemektedir. İd, kişiliğin alt sisteminde yer alarak kalıtsal olarak ve doğuştan gelen özelliklerin yer aldığı bölümdür. İd tamamen bilinçsizdir ve insanın bilinçaltındaki isteklerinin ve eğilimlerinin hemen yerine getirilmesini bekler. Ego diğer adıyla “benlik” ise id’den farklı olarak gerçekliğin egemenliğindedir ve istenen şeyin hemen olmayacağını farkındadır. Ego kişinin id’ini denetim altında tutmaya çalışmaktadır. Ego bunu yaparken kişinin isteklerinin farkındadır; fakat bu isteklerin gerçekleşmesi noktasında “yürütme” ilkesi kendisinde olduğu için öncelikle gerçekliği algılar ve ona göre harekete geçer. Ego zamanla gelişmektedir. Kişinin çocukluktan erişkinliğe giden zaman sürecinde ego da neyi ne zaman yapacağını öğrenir ve id’in isteklerini bu açıdan ne şekilde yöneteceğine karar verir. Sistemin üçüncü ve son ögesi ise “süperego”dur. Süper ego, id ile ego arasında gelenek-ahlak denetimini yapan ve bir anlamda hem id’i hem de ego’yu yönlendirmeye çalışan mekanizmadır. Süperego kişiliğin “üst benliği”dir. Üst benlik; gelenek, ahlak, inanç, toplum kuralları ve normlar olmak üzere birçok şeyden etkilenir ve birçok şeyi de etkiler. İd’in yüksek perdeden isteklerini bastıran ve bu isteklere yön veren kişi süperego’dur. Aynı şekilde ego’nun yönetime geçmesi ve kişiliği yönetmesi noktasında da süperego oldukça önemlidir. Süperego, ego’nun gerçekliği yönetmesi noktasında onu değiştirerek ahlaki ve toplumsal noktalarda yönlendirmektedir. (Ghodse, 1994) İd-ego-süperego’nun çalışma denkleminde kişiliğin zarar görmemesi ve isteklerin yönetilmesi noktasında en önemli görev “ego”ya aittir. Ego hem id hem de süperego arasında kalan; karar vermeye çalışan mekanizmadır. Bir yandan id’den gelen istekleri gören ego, diğer yandan da

kurallarla onu uyaran süperego'nun sistemini dikkate alır ve karar verir. Ego'nun karar vermekte zorlandığı noktada ise anksiyete (kaygı) başlamaktadır. (Ghodse, 1994). Ergen birey id'den gelen isteklerin farkındalığındadır. Fakat toplumdaki yasalar ve kurallar doğrultusunda bunları dengede tutması adına süper-ego onu yönlendirmeye çalışır. Ergen bir bireyin henüz kendini tanıma noktasında kişilik gelişimini tamamlamadığı düşünüldüğünde ahlak adına ona çeşitli şeyler sunmak, onun savunma mekanizmalarını devreye geçirmektedir. Bu nedenle ergenlik döneminde bireye ahlak eğitimi kazandırmak, diğer dönemlerde olduğundan çok daha zordur (Yanbastı, 1990).

Ergenlik dönemi fizyolojik, zihinsel ve sosyal gelişimle birlikte bireyin yetişkin olma sürecine adım attığı; bu nedenle her türlü eğitimin ön plana çıktığı oldukça önemli bir dönem olarak bireyin yaşamında yer edinmektedir.

2.5.2. Ergenlik Döneminde Gelişim

Ergenlik dönemi bireyin değişim içerisine girdiği ve her anlamda kendini yenilediği bir dönemdir. Bu dönemde bireyin gelişim alanı fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak değişmektedir.

Fiziksel gelişim bireyin dış yapısında meydana gelen, gözle görülür değişimlerin dışavurumudur. Ergenlik döneminde 3-5 sene içerisinde çocukluk ile yetişkinlik arasında geçirilen sürede, vücut çocukluğun verdiği bünyenin yetişkinliğe uyarlanmasını yaşamaktadır. Kemik ve yağ dokusunda meydana gelen değişim ile vücuttaki organlarda da gelişim gözlenerek, organlar büyüklük ve ağırlık bakımından ikiye katlanır. Genellikle 11-12 yaşlarında başlayan ergenlik döneminde yağ dokusundaki değişimler kadınlarda memelerin büyümesine, kalçanın belirginleşmesine neden olur. Yağ yüzdeki sivilceyi de artırırken, boyun da uzamasını sağlar. Bu dönemde boy uzaması diğer dönemlere göre çok daha fazla görülür. Kadınlarda regl döneminin başlaması, yani ilk adet kanaması ile birlikte üreme faaliyetleri başlar ve bu da vücutta aşırı terleme, sıcaklık, vücudun dengesinin değişmesine neden olmaktadır. Erkeklerde üreme noktasında ilk sperm üretimi gerçekleşir. Erkeğin ergenlik döneminde yine yağ dokusundan ötürü kıllanma, ses kalınlaşması görülmektedir (Uzunoğlu, 2006).

Ergenlik dönemi bilişsel anlamda bireyin kendini yenilediği, aynı zamanda psiko-sosyal anlamda da kendisine yeni şeyler kattığı bir dönemdir. Bu dönemde kendisine kimlik arayan bireyin psikolojisinde birçok değişim gözlemlenmektedir. Temelde bu değişimler ani öfkelenme, ağlama, sinirlenme, kızma şeklinde vuku bulur. Ergen birey bir gün olumlu bulduğu bir durumu, başka gün olumsuz görebilir ve istemeyebilir. Ergenlik bireye kendisini kazanması adına sunulan bir kimlik arayışı dönemidir ve birey bu arayışı gerçekleştirirken olabildiğince fevri ve aceleci davranır. Aileyi umursamama, toplumdan kopuk davranma, kendi içine kapanma bu dönemde görülen psikolojik tepkiler içerisinde (Terzi, 2002).

Psikolojik gelişim sürecinde çocukluk ve yetişkinlik dönemi arasında kalan bireyin kendini anlamlandırma çabası, aynı zamanda kendini çözümülemesi ve tanınması evrelerini de içermektedir. Birey, kendisi ile baş başa kaldığı süre zarfında sevdiği-sevmediği, olumlu-olumsuz bulduğu birçok şeyi ölçüp tartma ve değerlendirme sürecini yaşayacaktır. Bu nedenle aslında psiko-sosyal açıdan ergenlik dönemi bireyin yetişkinlik dönemine hazırlık aşaması olarak da değerlendirilebilmektedir.

Ergenlik dönemindeki psikolojik gelişim aynı anda “duygusal gelişim” olarak da adlandırılmaktadır. Ergen bireyin duygularını kontrol edememesi, duygularına yönelik olarak çalışmalar yapması ve genellikle duygularını problemlili yaşaması bu dönemin en temel özelliğidir. Avcı (2015) ergenlik dönemindeki duygusal problemlerin “aile tutumları”, “bireysel farklar”, “yaş grubu”, “eğitimin sürekliliği” ve “toplumsal kabul” faktörlerinden etkilendiğini söyler (Avcı, 2015).

Ergenlik dönemindeki sosyal gelişim; bireyin topluma ve sınıflara uyum sağlaması, toplumsallaşması sürecini içermektedir. Birey içerisinde bulunduğu arkadaş çevresi, okul ve dış çevre içerisindeki tutumları ile toplumsallaşmaya başlar. Sosyal gelişim bireyin ileriki yaşamı adına kişilik geliştirmesi, özgüven sahibi biri olarak yaşamını sürdürmesi adına insanlarla bulunduğu ortamda kendisi olmasını sağlayan oldukça önemli bir gelişim aşamasıdır.

2.5.3. Ergenlikte Davranış Problemleri

Ergenlik dönemi kişinin gerek fizyolojik, gerek duygusal olarak değişim yaşadığı ve kendisini tanımaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde birey hem

kendisini tanır, hem de içerisinde yaşadığı toplumu anlamlandırma çabasına girer. Özellikle bu anlamda fizyolojik değişimlerle birlikte aynaya bakan bireyin en fazla soruduğu soru “ben kimim?” olmaktadır. Kendisini tanıma noktasında sorular soran, cevaplar arayan ve çoğunlukla verdiği cevaplardan kendisi de memnun olmayan bireyde davranış problemleri oluşmaya başlar.

Ergenlik dönemindeki birey kendisini tanımaya çalışan, çevresini anlamlandırma noktasında adım atan ve gözlem yapan kişidir. Henüz hayata dair hedeflerini belirlemeyen, kendi kimliğini oluşturamayan bireyin en sık yaşadığı davranış sorunu “kimlik krizi”dir. İngilizce literatürde “identity crisis” olarak tanımlanan kimlik krizi temelde kendisini bir yere, topluma ve davranış kalıbına ait göremeyen bireyin yaşadığı sorunların başında gelmektedir. Birey bu dönemde kim olduğunu, ne olduğunu, dünyadaki yaşama amacının ne olduğunu sorgular ve yeterli bilgi düzeyinde olmadığı için de bu sorulara bir yanıt bulamaz. Bu noktada sorularına yanıt bulamayan birey davranışlarında da tutarlı olamadığı için kimlik krizine girer (Aksoy, 2001).

Kimlik, yaşamda kişinin kendisini konumlandığı noktadır. Kendisini, yaşamdaki hedeflerini, beklentilerini, yaşama bakış açısını da yönlendiren kimlik, bireye “ben buyum” deme olanağı sunmaktadır. Ergenlik döneminde bu cümleyi kurma noktasında birey sorun yaşar. Çünkü yaşamı ve yaşama dair birçok şeyi henüz tam anlamıyla tanımaz. Bugün sevdiği, değer verdiği bir şeyden yarın soğuyabilir. Bu tamamen onun yaşamı tanımaya ve hormonlarını keşfetmeye yeni başlaması ile ilgilidir.

Ergenlik dönemindeki davranış problemlerinden biri de uyum sorunudur. Toplumsal uyum, toplum içerisindeki geniş kitlenin yaşam düzenini bozmayacak şekilde davranmak, kitleye uymak ve aykırı davranışta bulunmamayı ifade etmektedir. Toplumsal uyumu bozan şeyler kurallara uymamak, geleneklere ve adetlere aykırı davranmak, yaşam alanının kalitesini ve düzenini bozacak davranışlarda bulunmak şeklinde özetlenebilmektedir. Ergenlik dönemindeki birey sürekli bir arayış içerisinde olduğu için çevresine uyum göstermekten çok, var olan düzenin eleştirisini yapan ve gelişmesi adına yıkma / bozma eğiliminde olan kişidir (Demirel, 2005).

Avcı (2006) ergenlik döneminde toplumsal uyuma etki eden faktörleri “aile yapısı”, “arkadaş çevresi”, “okul çevresi” ve “televizyon” şeklinde sıralamıştır. Aile, kişinin içerisinde dünyaya geldiği ve ilk eğitimini aldığı alanı ifade ettiği için önemlidir. Aile yapısının çekirdek veya geniş aile olması, köyde veya kentte yaşaması, geleneksel veya modern olması gibi birçok unsur kişinin yaşamını doğrudan etkileyen ve onun toplumdaki davranışlarını yönlendiren bir unsurdur (Avcı, 2015, s. 50). Okul çevresi, aileden sonra içerisine girilen ve toplumsallaşmanın ilk basamağını belirleyen alandır. Bireyin okuldaki arkadaşları ile ilişkileri, arkadaşlarına karşı tutumu, davranışları, aynı şekilde arkadaşlarının kişisel özellikleri de bireyi etkileyen ve yönlendiren bir faktördür (Avcı, 2015, s. 55). Televizyon özellikle ergenlik döneminde yalnızlaşan ve kendisine rol model arayan bireyin kaçış yeridir. Birey televizyonda gördüğü kişileri örnek almakta, onlar gibi olmayı hayal etmektedir. Burada iyinin-kötünün ayırt edilememesi noktasında ergenlik döneminde yaşanacak sorunlar oluşmaktadır (Avcı, 2015, s. 60).

Ergenlik dönemindeki davranış bozuklukları genellikle “karşı gelme” üzerine kuruludur. Birey bu dönemde en fazla karşıt tepki geliştirme savunma mekanizmasını kullanmaktadır. Kişinin toplumsal normlar çerçevesinde içerisinde olduğu bu durumu kabul edilebilir hale getirmesi, toplumun ve çevrenin tepkilerine karşı kendisini ve benliğini savunması durumudur. Bu mekanizmada birey karşıt tepki geliştirerek aslında toplumun ve çevrenin onu görmesini istediği karaktere bürünmektedir (Silverberg, 1932). Ergenlik dönemindeki birey de sorunlar karşısında sürekli kaçmak isteğiyle dolu olduğu için karşıt tepki geliştirir. Örneğin; x bir arkadaşının matematik dersinde yüksek not almasını kıskanan ergen birey, “ben sözel derslerin daha önemli olduğunu düşünüyorum” diyerek aslında karşısındakini aşağılama ve olaya farklı olarak karşıt tepki geliştirme eğilimindedir.

Karşıt tepki geliştirme gibi ilkel savunma mekanizmaları, ergenlik dönemindeki bireyler tarafından sıkça kullanılmaktadır. Otistik fantezi, yansıtma, dışa vurma, pasif saldırganlık, yalıtım, bölme, değersizleştirme, yadsıma, yer değiştirme, rasyonalizasyon ve disosiyasyon bu dönemde kullanılan savunma mekanizmalarındandır. Psikolojideki savunma mekanizmaları içerisinde yer alan “hayal kurma”, bireyin kendisini olmak istediği şekilde ve dünyada hayal etmesini, tatmin olmadığı noktalarda kendisini gerçekleştirmek adına hayallere dalmasını ifade etmektedir. “Düş kurma” veya “fantezi geliştirme” isimleriyle anılan hayal kurma,

bireyin hayallerle kendisini tatmin etmesi sürecinden oluşmaktadır. Birey hayallerinde gerçekte olan acı gerçekleri tatlı hülyalara çevirir ve bunların gerçekte olduğuna kendisini inandırır. Örneğin; üniversite sınavında Tıp bölümünü kazanmak isteyen bireyin gerçekte bu hayaline erişemeyince, düşlerinde kendisini beyaz önlükte doktor olarak hayal etmesi otistik fantezidir (Freud, 1995). Ergenlik döneminde istediği kişi olma noktasında kafasında sürekli bir rol arayışında olan birey, dış dünyadaki gerçeklikten kaçır ve sık sık hayal kurar. Bu nedenle ergenlik dönemindeki gençlerden sık sık “yalnız kalmak istiyorum” lafı duyulabilmektedir. Yalnızlık durumunda ergen sürekli olarak hayal kurar ve olmak istediği kişiye hayallerle ulaşır. Fakat bu mekanizmanın gereğinden fazla kullanılması kişinin sağlıklı olmasını engeller. Her durumda gerçekten kaçır ve hayallere sığınır kişi, zamanla gerçek-hayal noktasında sarsıntı yaşayabilmektedir. Ergenlik döneminde yansıtma mekanizması da oldukça fazla kullanılmaktadır. Egosal durum ile çelişen bir ruh halinden uzaklaşmak amacıyla, söz konusu durumun göz ardı edilmesi ve başka bir kişi veya duruma yansıtılması “yansıtma” (projection) kapsamına girmektedir. Bireyin kendi eksikliklerini gördüğünde yaşadığı huzursuzluğun önüne geçmesi ve bu durumu bir başkasına atfetmesi noktasında yansıtma kuramı özellikle kişilik gelişiminin ilk yıllarında oldukça kullanılmaktadır. Sınavlarında başarısız olan öğrencinin öğretmeni suçlaması veya ayağı takılıp düşen birinin zeminin kaygan olduğunu söylemesi yansıtma mekanizması kapsamına girmektedir (Vaillant, 1992). Özellikle şiddete eğilimli olan ergenlerin sürekli farklı şeylerden kin ve öfke duygularını çıkarması bu durumu örnekleemektedir. Savunma mekanizmaları her birey için sağlıklı durumlarda kullanılmasının yanında bu mekanizmaları sürekli kullanan kişilerin ise davranış bozukluğu içerisinde olduğu aşikârdır.

Ergenlik döneminde kızların ve erkeklerin cinsel gelişimleri başladığı için her iki cinsiyet de kendisini karşı tarafa beğendirme adına çabalar. Bu çabalama durumu her iki cinsiyetin de olduğundan farklı gözükme adına çeşitli durumlara girmesine neden olabilir. Bu dönemde kızlar dış görünüşlerine oldukça takıntılıdır. Özellikle zayıflamak adına yapılan diyetler, kızlarda “anoreksiya nevroza” hastalığına neden olabilmektedir. Bu dönemde zayıflama hapları kullanan, diyet yapan ve sürekli görünümünde kusur arayan ergen kızlar genellikle bunalıma girmekte çeşitli davranış bozukluklarına yakalanmaktadır (Akpınar & Özdaş, 2013).

Ergenlik döneminde arayış içerisinde olan birey arayışına yanıt bulamaması noktasında depresyon, intihar, anksiyete, sosyal fobi, yeme bozuklukları, tik bozuklukları, madde kullanımı, şizofreni gibi sorunlarla karşılaşır. Bu sorunlar bireyin gerçeklikten kaçış noktası, bir nevi sorunlarına çözüm bulamadığı noktada ruhsal durumunu “hastalık” boyutuna taşımaktadır.

Ergenlik dönemindeki davranışlar dalga etkisindedir. Sürekli yer değiştiren, kesin sınırları olmayan ve kişinin yaşamında birçok şeyi etkileyen davranışlar onun hayata karşı bakış açısını da yönlendirmektedir. Ergenlik dönemindeki bireyler sevme-sevmeme, olumlu-olumsuz bulma noktasında sürekli kararsızlık içerisinde. Onun yaşadığı bu kararsızlık, davranışlarında kesin sınırlar olmamasına neden olur. Bu nedenle karakter yapısı ne olursa olsun ergenlik dönemindeki bir birey için kesin olarak “x olaya şu tepkiyi verir” demek oldukça zordur.

Ergenlik dönemindeki davranış problemleri kişinin kaygılı ruh haline itilmesine, depresyon gibi ruh hastalıklarına yakalanmasına sebep olmaktadır. Çevresi tarafından anlaşılmadığını düşünen ergen, içine kapanır, etraftan giderek uzaklaşır. Bu durum da onun sürekli kaygılanmasına, uyumak istemesine, gerçeklikten uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Ergenlik dönemindeki davranış bozukluklarının birçok nedeni olabilmektedir. Kişinin kendi ruh hali, bedenindeki değişimler, ailesi, çevresi, okul ile olan ilişkileri, sosyo-ekonomik durumu olmak üzere birçok etken onun davranışlarına yön vermektedir. Sosyo-ekonomik durum açısından ele aldığımızda ailesinin durumu iyi olmayan ergen bireylerin bu dönemde istedikleri her şeye sahip olamamaları, isteklerini kısıtlamaları gibi birçok sorun onların davranışlarında asabi olmalarına neden olmaktadır (Küçükahmet, 2005).

Ergenlik dönemindeki bireyler üzerinde yapılan araştırmada özellikle bu dönemde erkeklerin kızlara göre çok daha fazla davranış bozukluğu yaşadığı görülmektedir. Kültürlere göre değişiklik göstermekle birlikte, Türkiye’de ataerkil toplum yapısının ön plana çıkması, erkeklerde daha çok şey beklenmesi, erkeğin toplumda “güç” konumunda olması erkek öğrencilerin kısıtlanma noktasında daha çabuk tepki vermelerine neden olmaktadır.

Davranış bozukluğu üzerinde etkili olan bir başka unsur “kültür” dür. Topluma ve kişilere dair oldukça dinamik bir olgu olan kültür, bireyin kendi varlığını göstermesinde, davranışlarına değer verilmesinde, anlaşılmasında oldukça etkilidir. Bunun yanında kültürün içerisinde yer alan her türlü dinamiğin bireyi ön plana alması, onu sanata yönlendirmesi de aynı zamanda ergenlik dönemindeki bireylerin kendilerini ön plana almalarında ve göstermelerinde oldukça etkilidir (Derman, 2008).

Ergenlik dönemindeki davranış bozuklukları üzerinde etkili olan kavramlar sadece kişinin ruh yapısı ile değil, aynı zamanda biyolojisi ile de ilgilidir. Kromozom sayısı, nörolojik yapı olmak üzere birçok vücut sağlığı sisteminin tam anlamıyla çalışması bireyin ergenlik döneminde oldukça önemlidir. Çünkü biyolojik sağlığı olmayan bireylerin düşünce ve davranışlarında da sağlıklı tepkiler görülmemektedir.

2.5.4. Ergenlik ve Disiplin

Ergenlik dönemi çocukluktan çıkan bireyin kendisine karakter aradığı ve bununla birlikte çeşitli değişimler yaşadığı bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki birey çocukluk döneminden uzaklaşır ve yetişkin olma yoluna girer. Ergen bireyin yaşamında bu dönemde birçok değişiklik meydana gelir. Bu değişiklikler onun karakter arayışı nedeniyle genellikle aile ve toplumla zıt yönde gelişir.

Ergenlik dönemi bireyin her türlü otoriteyi reddettiği, kendi benliğini ön plana çıkardığı, bağımsızlığa önem verdiği bir dönemdir. Bu nedenle bu dönemde birçok disiplinsiz davranış baş göstermektedir. Birey ailesine, çevresine, hayata karşı sürekli baş kaldıran, yetinmeyen tutumu sebebiyle çevresinde disipline uzak bir profil çizmektedir.

Ergenlik dönemindeki disiplinsizlikler ilk etapta bireyin ailesi ile ilişkilerine yansımaktadır. Ergen birey büyümenin ve yaşamdaki sorgulamaların sebebiyle ailesine yer yer tezat düşmekte, aile içi iletişimden uzaklaşmaktadır. Birey ile aile arasındaki otorite sorunu, ergen bireyin kendisini yaşamda kısıtlanmış hissetmesine ve aileyi kendisinden uzaklaştırmasına neden olmaktadır. Özellikle bağlanma kuramına göre güvensiz bağlanan bireylerin, ebeveynleri ayrılmış bireylerin çok daha fazla sorunlu oldukları ve sorunları aşamadıkları için genellikle saldırgan, aile

sözü dinlemeyen, eve geç gelen ve istisnasız her şeye karşı gelen bireyler oldukları gözlemlenmektedir (Kaplan & Aksel, 2013, s. 33).

Oksay (1986) ergenlik dönemindeki bireyin bu dönemi daha az sorunsuz atlatması için ailesine çeşitli görevlerin düştüğünü söylemektedir. Kendi çocukları ile kurdukları bağı bu dönemde onun çeşitli hareketleri sebebiyle yıkmayan veya yok etmeyen bireyin daha anlayışlı olması, ergenlik döneminin geçeceğini bilmesi ve daha akılcı yöntemlerle bireye yaklaşması oldukça önemlidir. Oksay, ergenlik döneminde ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi geliştirecek şu önerilerde bulunmuştur:

- Ergen bireyin davranışlarını iyi gözlemlemek bu dönemde ebeveynin yapması gereken en önemli şeydir. Ebeveyn, çocuklarının davranışlarındaki değişimlerin ne noktada olumsuzluğa ve aşırılığa kaçtığını bilmeli ve bunların önüne geçmek adına onu anlama yoluna gitmelidir. Bu dönemde gerekli görüldüğü takdirde danışmanlık hizmeti de alınabilir.
- Anne babanın ergene karşı olan davranışları eğitsel ve yönlendirici olmalıdır. Fakat burada ergen bireyi yönlendirmek onu otorite altına almak değil, onunla uzlaşarak iyiliği olan yönde karar vermektir.
- Ergenin bağımsızlığını kazanması noktasında ona engel olmaktansa ailelerin bu dönemde onu yönlendirmesi, gereken noktalarda tutum ve davranışlarının iyiye gitmesi için ona doğru rehberlik yapması, ergenlik dönemindeki bireyin özgüven kazanmasına, ailesini yanında hissetmesine ve aileden uzaklaşmamasına olanak sağlayacaktır.
- Ergenlik döneminde ebeveynler bireye asla “reddeder” tutum takınmamalıdır. Reddedilen birey daha fazla isyankar bir tavır sergileyeceği için ebeveynler bunun önüne geçmek adına çocukları ile uzlaşmalı; empati duygusu ile hareket etmeli ve asla reddedici bir tavır takınmamalıdır.
- Anne baba ergenlik dönemindeki bireyle olan ilişkilerinde demokratik olmalı, onunla ortak karar almalı, ona birey olduğunu hissettirecek yönde tavır takınmalıdırlar.
- Anne baba bu dönemde ergen bireyin isteklerine karşı tutarlı davranışlar sergilemeli, duygu ve davranışlarında kendi otokontrollerini sağlamalı ve

kızgınlık-takdir etme-mutlu olma anlarını dengede tutmalıdır. Anne baba çocuğu ödüllendirirken de cezalandırırken de aşırıya kaçmamalı, her iki davranışında da çocukta bilinç yaratmayı hedeflemelidir.

- Anne- baba ergen gence örnek olmalı, onun yanında davranışlarına dikkat etmelidir. Ergenlik dönemindeki bireyin kazanacağı davranışlarda “örnek alma” sistemi oldukça etkilidir. Anne – babanın ergenlik dönemindeki gence eve erken gelmesini söylediği bir durumda kendilerinin de erken gelmesi oldukça önemlidir.
- Ergenlik dönemi hata yapma payının en yüksek olduğu dönemdir. Bu dönemde ebeveynlerin ergen genci anlaması, ona karşı empati geliştirmesi ve hatalarını ona uygun dille anlatması gereklidir. Kız çocukları için anne, erkek çocukları için baba bu dönemde cinsi yakınlık sağladığı için anne ve babanın çocukları ile kuracakları iletişim dili oldukça önem arz etmektedir (Oksay, 1986).

Karataş, Mercan ve Güven (2016) yaptıkları araştırmada ergenlik döneminde 47 lise öğrencisi ile yaptıkları anket çalışmasında ergenlerin ebeveyn algılarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ergenlerin ailelerine yönelik olumlu ve olumsuz buldukları duygular kategorize edilmiştir. Olumsuz duygular da kendi içerisinde “disiplin ve kontrol”, “arkadaş seçimine müdahale” şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Disiplin ve kontrol sürecinde öğrencilerin ebeveynlerinin aşırı şekilde kendilerini kontrol ettikleri; yeme-içme, giyim konusunda sürekli müdahaleleri ve öğrencinin herhangi bir davranışı sonucunda verilen kısıtlama cezalarının fazlalığı göze çarpmaktadır (Mercan, Karataş, & Düzen, 2016).

Ergenlik döneminde disiplin sorunlarının oluşmasının en önemli sebebi, disiplin kazandırılan ergen ile disiplin davranışını kazandıran / kazanılmasını talep eden yetişkinin arasındaki kuşak farklılığıdır. Yaş, deneyim ve bilgi düzeyinin farklılığını da içeren kuşak farklılığı, insanların hayata bakış açılarının farklılık göstermesini ve aralarında çatışma çıkarmasını ifade eder. Genellikle “eski kuşak” olarak ifade edilen yaş olarak olgunlaşmış bireyler gelenek, görenek, adet ve alışkanlık gibi şeylere çok daha fazla bağlıdırlar. “Yeni kuşak” olarak ifade edilen yaş olarak daha genç grubu içeren bireyler ise yeniliklere daha fazla alışkın oldukları için aralarında denge sorunu çıkmaktadır ve bu sorun da çatışmaya sebep olmaktadır.

Günümüzde yaşam şartları sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. Teknolojinin hızla gelişmesi, akıllı cihazların yaygınlaşması, ulaşım ağı ve medyanın her alanda gelişim göstermesi unsurları kuşakların da birbirleri ile olan ilişkilerini yönlendirmektedir. Ergenlik döneminde görülen ebeveyn – ergen birey ilişkisindeki çatışmanın temel nedenlerinden biri de “kuşak farklılığı”dır. Kuşak farklılığı, farklı zaman diliminde doğan bireylerin yaşamın akışından kaynaklı olarak anlayış ve zihniyet farklılığında davranmalarını ifade eder. Bugünün en etkin kuşağı Z kuşağıdır. 2000 senesi sonrasında doğanları ifade eden Z Kuşağı, teknolojiye düşkün ve aktiftirler.

Karalar ve Çetin (2016) Z kuşağı çocuklarının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- “Kristal nesil” olarak adlandırılmakta, 2000-2020 yılları arasında doğan bu çocuklar geleceğin beyin gücü olarak adlandırılmaktadırlar.
- Bilgiye daha kolay erişmekte ve onu daha kolay yorumlayabilmektedirler.
- Hızı çok seven ve hızlı yaşayan bir kuşaktır.
- Günlük işlerinde birden çok şeyi bir arada yapabilirler.
- Değişen trendlerin ve yaşamın peşindedirler.
- “İnternet kuşağı” adı da verilen bu kuşak internet üzerinden bilgi erişimi yapan ve interneti hayatına adapte eden bir kuşaktır.
- İş etiğinde daha gerçekçi, teknoloji meraklısı ve erken olgunlaşan bu kuşak yaratıcı ve işbirlikçidir (Çetin & Karalar, 2016, s. 160).

Z kuşağı kendisinden önceki X ve Y kuşağına göre daha hızlı yaşayan ve yaşam trendleri daha çabuk değişen, emek anlayışı ve bilgiye erişimi daha farklı olan ve bu durumun yaşam alışkanlıklarına yansıdığı bir kuşaktır. Bu nedenle Z kuşağının genel özelliği “değişim” üzerine kuruludur. X kuşağının daha dengeli ve risk almayan bir grup olduğu görülür. Y Kuşağı ise daha hevesli ve atılgan iken, Z kuşağı bilgiye erişme ve olabilecekleri daha kısa sürede hesaplama noktasında daha temkinli davranan ve olaylara daha gerçekçi bakan bir kuşaktır. 1965-1980 yılları arasında doğan X kuşağının dünya görüşü olarak bireyselci, girişimci, iş sorumluluğunu düşünen, otoriteye karşı esnek olan bir yapısı vardır. 1980 sonrası doğumluların oluşturduğu Y Kuşağı ise, kendine güvenen, hevesli, anlık sorumluluk isteyen, yeteneklerine güvenen kişilerden oluşmaktadır. Z Kuşağına gelirse, 2000 sonrası doğan ve bir nevi “Milenyum çocuğu” olarak adlandırılan bu kuşak, teknoloji

meraklısı, şımartılmış, yaratıcı, heves ve enerji ile iş yapan kişilerden oluşmaktadır. Z kuşağının teknoloji ile büyüyen ve teknolojinin nimetlerini sonuna kadar kullanan, bu nedenle iş ve yaşam beklentileri, alışkanlıkları bu çerçevede oluşan bir kuşak olduğu görülmektedir. Temelde X, Y ve Z kuşağını düşündüğümüzde bu üç kuşağın zaman dilimine bağlı olarak sosyal yaşamlarının farklı olması, kuşaklar arasında çatışmaya neden olacaktır. Bu nedenle aynı şekilde ergenlik dönemindeki bir bireyle başka bir kuşaktan bireyin anlaşması da zor duruma girecek ve ikili ilişkileri temelden etkileyecektir. (Çetin & Karalar, 2016, s. 160).

Ergenlik dönemindeki disiplinsiz davranışların en temel nedenlerinden biri de eğitim çevresidir. Bu konuya okul, okul arkadaşlıkları ve öğretmenler de dahil edilebilmektedir. Ergenlik dönemindeki birey Türk eğitim sistemine göre ortaokul eğitiminden çıkan ve lise eğitimine başlayan kişidir. Lise eğitiminde olan birey çevresinde yeni keşfettiği her şeyin detayına inmek, yetişkin gibi davranmak ve yaşamını kendi kontrolünde yaşamak ister. Bu nedenle lise dönemi genellikle disiplin sorunlarının en fazla yaşandığı dönemdir (Derman, 2008).

Liselerde en fazla yaşanan disiplin sorunları öğretmene karşı gelmek, zararlı madde kullanmak, okuldan kaçmak, okul kurallarına uymamak, ders çalışmamak, okula geç gelmek, okula üniforma ile gelmemek vb. şeklindedir. Okulda aykırı görünmek, arkadaşları arasında öne çıkmak, kendini göstermek veya özgür yaşamak adına bu davranışlarda bulunan birey için lisedeki disiplin kısıtlayıcı yönüyle ön plana çıkmaktadır. Lise çağındaki bireye göre kendisi herkesten farklıdır ve çevredeki herkes de bu durumun farkına varmalıdır. Kendisi büyümüştür ve öğretmen otoritesi onun için kısıtlayıcı hale gelmiştir. Liselerde öğrenci-öğretmen tartışmalarının ve öğretmene karşı gelme olaylarının sıkça yaşanmasının temel nedeni lisedeki bireylerin kendilerini öğretmen otoritesinin üstünde görmesidir. Kimi öğrenciler için öğretilen derslerin bir anlamı yoktur. Bu nedenle okuldan kaçma vakaları da en çok lise döneminde görülmektedir. Cinsel gelişimin yaşandığı bu dönemde karşı cinsle olan arkadaşlıklarda duygu değişimleri, anlaşılmama, ani terk veya farklı dünya kurma istekleri yine okulun reddedilmesine, okuldan uzaklaşmaya neden olmaktadır. Burada lisede okuyan ergen bireye temelde öğretilmesi gereken yaşadığı dönemdeki duygu dalgalanmalarının geçici olduğu, kendinin farkında olması ve adımlarını atarken ileriki yaşamını düşünmesi gerekliliğidir (Kılınçoğlu, 2015).

Siyez (2009) yaptığı bir araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlere anket uygulamış ve lise öğrencilerinin disiplinsiz davranışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada disipline dair olumsuz davranışların özellikle “akademik yaşantı” üzerine yoğunlaştığı ve genelinin öğrencinin derse ilgisiz olması ve dersi dinlememesi üzerine olduğu tespit edilmiştir. “Arkadaşlara yönelik olumsuz davranışlar” arasında ise en çok arkadaşına karşı sözel şiddet yer almaktadır. Öğrenciler arkadaşlarına küfür – hakaret içerikli çok fazla söz söylemeden hoşlanmaktadırlar. “Öğretmenlere yönelik olumsuz davranışlar” ise öğretmen otoritesini saymama, öğretmen sözü dinlememe şeklindedir. Yapılan çalışmada genellikle sınıf içi olumsuz davranışların dersten uzaklaşma, kendi özerkliğinde çalışma noktasında kişinin ruh dünyasını etkileyen davranışlar olduğu dikkat çekmektedir (Siyez, 2009).

Liselerdeki disiplin sorunlarında cinsiyete bağlı değişiklikler de yer almaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin farklı sorunları olması, şiddete eğilimleri gibi birçok husus iki cinsiyetin lise dönemindeki disiplin davranışlarını da etkiler. Akpınar ve Özdaş (2013) yaptıkları çalışmada 1990 – 2000 seneleri arasında liselerde eğitim yapan öğrencilerin disiplin davranışlarını cinsiyet bağlamında incelemiştir. Disiplin cezası alma noktasında erkeklerin kızlardan daha fazla disiplin cezası aldığı ortaya çıkmıştır. Disiplin suçlarındaki cinsiyet farklılığına gelindiğinde ise dersin akışını bozma, sigara içme, kopya çekme, kılık – kıyafet, örgütsel suçlar gibi birçok suçta yine erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre çok fazla disiplin suçu almıştır (Akpınar & Özdaş, 2013).

Liselerdeki disiplinsizlik davranışlarında öğrenciler üzerinde medyanın da gözle görülür bir etkisi bulunmaktadır. Lise dönemindeki ergen birey etkilere, rol model almaya oldukça açıktır. Medyada yer alan kişilerin yaşamları, onlara özenme ve onlar gibi olma duygusu kişileri yönlendirdiğinde mantıklı karar almalarını engellemektedir. Televizyonda yaşanan şiddet sahnelerinin fazlalığı, ünlü şarkıcı ve oyuncuların yaşamlarının “mükemmel” gösterilmesi gibi durumlar lisedeki ergen bireylerin bu tarz şeylere özenmesini, öyle olmak isteme güdüsü ile hareket etmesine neden olmaktadır.

Özellikle son yıllarda Türkiye’de gençlerin televizyonda izledikleri filmler, bilgisayar oyunları gibi birçok şeyi örnek alarak şiddete başvurdukları, evden kaçtıkları, yaşamlarını değiştirmek adına çabaladıkları ve hatta intihar ettikleri vakalar oldukça artmıştır. Eylül 2017 tarihinde İstanbul’da 24 yaşında bir gencin “Mavi balina” oyunu sebebi ile intihar etmesi (www.diken.com.tr, 2017), Mart 2018

tarihinde Samsun’da okuyan 16 yaşındaki lise öğrencisi bir gencin yine bilgisayar oyunu sebebi ile intihar etmesi (www.turkiyeajansı.com, 2018) bu konudaki örneklerden sadece birkaçıdır. Bu örnekler son yıllarda teknolojinin eğitim gören öğrencileri ne denli etkilediğini, olumsuz yönünün ön plana çıktığını göstermektedir.

Liselerdeki disiplinsizlik davranışlarının önüne geçmek adına yapılan yazılı kurallar, yönetmelikler gençlerin “okulun” içerisinde kuralları olan bir yer bilincinde hareket etmeleri adına oluşturulmaktadır. Fakat lise öğrencilerinin gerek ailelerine, gerekse okula karşı olan tutumlarında kural tanımazlık üzerine davranışları disiplin suçları almalarına, ailelerin öğrencilere ceza vermelerine neden olmaktadır. Ödül-ceza mekanizması kimi zaman öğrenciyi belli noktalarda kısıtlayarak işe yarası da kimi noktalarda da onun isyan etmesine, başkaldırmasına ve daha kötüye gitmesine neden olmaktadır. Bu yüzden liselerde koyulan kuralların aksi davranışlar gösteren bireylere verilen cezalara dikkat edilmeli, aileler geçici olan ergenlik döneminin bilincinde hareket ederek çocuklarına yaklaşmalıdırlar.

BÖLÜM III.

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin, sınıflarda yaşanan disiplin bozan davranışlar, sınıflarda yaşanan disiplin bozan davranışların neler olduğu ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler konusuna ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığından, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun desenlenmiştir. Betimleyici araştırmalar var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001, s.28). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, s.77).

3.2.Araştırmanın Evren Ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Antalya ili Döşemealtı ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütündür. Elde edilen bilginin genellenebilmesi için evrenin olabildiğince geniş tutulması istenir. Ancak soyutlaşan ve büyüyen evrenin maliyet ve kontrol güçlükleri ile etik zorunluluklar evrenin tamamında çalışma imkânını ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda örneklem alma yöntemine başvurulmaktadır (Karasar, 2003, s.109-111).

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesinde bulunan 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 481 öğretmenden bulunmaktadır. Betimsel araştırmalarda örneklemden elde edilen bulguların evren için genelleneceği düşünülerek örneklemin evreni temsil edecek sayıda olmasına dikkat edilmektedir. Farklı kaynaklarda örneklemin evreni temsil yeterliği ile ilgili değerlendirmelere rastlamak mümkündür. % 95 kesinlik düzeyi ve

tolerans gösterilebilir hata oranlarına göre 100.000 kişilik bir evren için 382 kişi yeterli örnekleme oluşturmaktadır (Balcı, 1997: 112).

Örnekleme (sample), özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası; örnekleme (sampling) ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekli seçmeye yönelik süreci ve süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar(Çıngı, 1994).

Araştırılmak istenen bir olayla ilgili evrenden, belli kurallara göre seçilmiş, evreni temsil ettiği varsayılan küçük bir küme örnekleme olarak adlandırılır. Araştırmalar, çoğunlukla, örnekleme kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlerine genellenir.

Örnekleme üzerinde çalışmak, araştırmacıya, zaman, enerji ve para tasarrufu sağlayacaktır. Bütün üzerinde çalışmanın bir güçlüğü de, araştırma için gerekli kontrollerin sağlanmasındaki engellerin artmasıdır. Küçük kümeler üzerinde denetim kurmak daha kolaydır. Araştırmada amaç, çok veri toplamak değil, geçerli ve güvenilir veriler toplamaktır. Örneğin, özellikleri çok iyi bilinen küçük bir kümeden, çok iyi yetişmiş iki gözlemcinin toplayacağı veriler, özellikleri tam bilinmeyen bir evrenden, çok değişik yeterlikleri olan çok sayıdaki gözlemcinin toplayacağı verilerden daha yararlıdır. Toplumun etik değerleri de, çoğun, büyük evrenler üzerinde çalışıp denemeler yapmayı engeller niteliktedir. Örneğin, doğum kontrolüne ilişkin bir araştırmayı, büyük kümelerle yapma olanağı sınırlıdır. Tüm bu nedenlerle, araştırmacı, evren yerine, örnekleme üzerinde çalışmak zorunda kalır”(Karasar,2012: 111).

Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle olasılıklı örnekleme desenlerinden olan basit tesadüfi örnekleme yoluyla 287 öğretmen araştırma örneklemine alınmıştır.

Çıngı (1994) ya göre her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilir. Burada her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir.

Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir. Hiçbir teknik, temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti etmez. Bununla birlikte seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğerlerinden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir. Basit seçkisiz örneklemin yapılabilmesi için evren birimlerinin bilinmesi ve listelenmesi gerekir. Daha sonra kararlaştırılan örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar listeden birim seçilmelidir.

Tablo 3.2.1'e göre araştırmanın çalışma grubu ağırlıklı olarak erkek, evli, 21-25 yıl arası kıdeme sahip diğer bir ifadeyle deneyim öğretmenlerden oluşmaktadır. Yine öğretmenlerin sayılarına bakıldığında kültür dersi öğretmenleri ile 36-50 yaş grubunda öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların öğrenci sayısı ise 26-30 kişi arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.1. Öğretmenlere ve Sınıflara Ait Özellikler

Özellik	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	116	40,4
Erkek	171	59,6
Medeni durum		
Evli	201	70
Bekar	86	30
Yaş		
20-35 yaş	88	30,7
36-50 yaş	157	54,7
51-60 yaş	42	14,6
Branş		
Meslek	81	28,2
Kültür	206	71,8
Meslek Kıdem		
1 yıl ve altı	12	4,2
1-5 yıl	30	10,5
6-10 yıl	50	17,4
11-15 yıl	43	15,0
16-20 yıl	60	20,9

21-25 yıl	53	18,5
26-30 yıl	23	8,0
31 yıl ve üstü	16	5,6
Öğrenci sayısı		
25 kişi ve altı	38	13,2
26 - 30	159	55,4
31 - 35	76	26,5
36 - 40	12	4,2
41 ve üzeri	2	,7
Toplam	287	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları konusunda görüşlerinin belirlenmesi amacı ile Aksoy 1999 tarafından yılında geliştirilen ,“Classroom Management And Student Discipline İn Elementary Schools Of Ankara (Turkey)” doktora tezine ait olan veri toplama aracı kullanılmasına karar verilmiş fakat ölçeğin üzerinden zaman geçtiği göz önüne alınarak Prof. Dr. N.AKSOY ‘un tavsiye ve görüşü alınarak ölçek güncellenmiştir. Veri toplama aracı “öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları “ (25 madde), “öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri “ (17 madde) ve “disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler “(18 madde)” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın alt boyutlarından olan “öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları” bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen (3)", "sık sık (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde; diğer alt boyut olan ”öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri” bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler “kesinlikle katılmıyorum(1)”, “katılmıyorum(2)”, “kararsızım(3)”, “katılıyorum(4)”, “kesinlikle katılmıyorum(5)” şeklinde ve son alt boyut olan “disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler” bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler “hiç kullanmam(1)”, “nadiren kullanırım(2)”, bazen kullanırım(3)”, “sık sık kullanırım(4)”, “her zaman kullanırım(5)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirlik düzeyi hesaplamak için Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik düzeyi analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan 3 alt boyutun her birine de güvenilirlik katsayıları şöyle belirlenmiştir:

“öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları” ($r = ,969$);

“öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri” ($r = ,862$) ;

“disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler” ($r = ,912$)

olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan güvenilirlik analiz sonuçları ($r = ,954$) önceki analizlerle tutarlı görülmüştür.

3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilip daha sonra değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeler 287 veri toplama aracı üzerinden yapılmıştır. Veri toplama araçları sıraya konularak numaralandırılmış, elde edilen veriler bilgisayar paket program SPSS 18.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek amacıyla değişkenlerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, sınıflardaki öğrenci sayıları $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği için dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı söz konusu değişkenlerden yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayıları için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi; cinsiyet, medeni durum ve branş için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin boyutların toplamı üzerinden verdikleri cevaplara göre cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile istatistiksel teknik olarak parametrik testlerden t- testi; yaş, mesleki kıdem ile sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okuyucuların, öğretmen görüşlerini maddeler düzeyinde görebilmelerini sağlamak amacıyla Tablo 4.1’de, veri toplama aracındaki her bir maddeye ilişkin ortalama, standart sapma ve ortalamaların büyüklüklerine göre sıra numaraları yer almaktadır

Tablo 4.1. Katılımcıların görüşlerinin maddelere göre ortalama ve standart sapma puanları

Maddeler	N	Sıra	\bar{x}	Ss
Öğrencilerin Sınıfta Disiplin Bozan Davranışları				
1.Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak	287	16	2,57	1,10
2.Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek	287	6	3,03	0,98
3.Derslere geç kalmak	287	5	3,04	0,92
4.Kavga etmek	287	17	2,54	1,14
5.Sözlü saldırıda bulunmak (münakaşa etmek)	287	12	2,68	1,09
6.İzin istemeden konuşmak	287	1	3,32	1,01
7.Aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak	287	8	2,94	1,02
8.Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (Örneğin gizli not dolaştırmak, gülmek, ıslık çalmak, şaklabanlıklar yapmak vb.)	287	9	2,91	1,10
9.Ders sırasında bir şeyler yapmak	287	3	3,15	0,95
10.Kopya çekmek	287	7	2,96	0,94
11.Yalan söylemek	287	5	3,04	1,04
12.Küfür etmek	287	16	2,57	1,23
13.Hırsızlık yapmak	287	19	1,89	1,10
14.Verilen ödevleri yapmamak	287	2	3,19	1,02
15.İzin almadan sınıf içinde dolaşmak	287	11	2,76	1,08
16.Ders esnasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Örneğin ders dışı kitap okumak, resim yapmak, oyun oynamak, bilişim araçları ile ilgilenmek vb.)	287	4	3,08	0,95
17.Derste uyumak	287	10	2,90	1,04
18.İsim takmak	287	12	2,78	1,15
19.Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek	287	18	2,47	1,11

20.Okula ait eşyalara zarar vermek	287	14	2,67	1,11
21.Tütün ve mamullerini okula getirmek, kullanmak	287	15	2,65	1,20
22.Alkollü olarak okula gelmek	287	22	1,56	0,97
23.Milli ve manevi değerlere küfür ve hakaret etmek	287	21	1,65	1,04
24.Okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirmek	287	23	1,54	0,90
25.Siyasi ve ideolojik görüşünü sınıf ortamına taşımak	287	20	1,80	0,99
Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlarının Nedenleri				
1.Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	287	4	4,02	0,88
2.Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	287	2	4,16	0,78
3.Ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği.	287	7	3,40	0,80
4.Aile içi problemler.	287	1	4,26	0,79
5.Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (Ergenlik dönemi başı).	287	3	4,03	0,84
6.Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklar.	287	5	3,67	0,94
7.Sınıfların kalabalık olması.	287	6	3,43	1,15
8.Sınıf içindeki düzenlemeler (Ör: Öğrencilerin yerleşim düzeni, öğretim araçlarının düzeni vb.).	287	10	3,14	1,09
9.Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	287	15	2,92	1,21
10.Derslerin sıkıcı olması.	287	14	2,95	1,11
11.Öğretim araçlarının yetersizliği.	287	13	3,03	1,15
12.Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	287	8	3,19	1,12
13.Öğrencilerin ilgisini çekmeyen ödevler verilmesi.	287	12	3,06	1,08
14.Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	287	9	3,16	1,17
15.Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	287	12	3,06	1,16
16.Öğretmenin tutarlı olmaması.	287	11	3,09	1,22
17.Tütün, alkol ya da madde kullanımı	287	16	2,89	1,32

Maddeler	N	Sıra	\bar{x}	Ss
Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler				
1.Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	287	10	2,68	1,17
2.Öğrenci ile sınıf içinde başarısını hemen konuşmak.	287	5	3,30	1,23
3.Öğrenciye hemen durmasını söylemek.	287	3	3,40	1,06
4.Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	287	1	3,88	0,91
5.Öğrenciyi, vücut işaretleri ile sözsüz uyarmak (ön Surat asmak, baş sallamak, gözünün içine bakmak vb.).	287	2	3,83	1,01
6.Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	287	7	2,82	1,31
7.Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	287	4	3,35	1,06
8.Öğrencinin yerini değiştirmek.	287	6	3,12	1,11
9.Öğrenciye daha fazla ödev vermek.	287	15	1,98	1,21
10.Öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek.	287	17	1,52	1,00
11.Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek.	287	16	1,71	1,13
12.Disiplin dilekçesi yazmak	287	12	2,29	1,21
13.Düşük ders notu vermek.	287	14	2,11	1,27
14.Öğrenciyi okul yöneticilerine göndermek.	287	13	2,17	1,26
15.Öğrenciyi rehber öğretmene göndermek.	287	9	2,75	1,19
16.Öğrencinin ailesine haber vermek.	287	8	2,80	1,13
17.Öğrenciyi azarlamak.	287	11	2,40	1,18
18.Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak (ör: Saçını çekmek, kulağını çekmek vb.).	287	18	1,47	0,90

Tablo 4.1'ye göre, disiplin bozucu davranışlar boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları, bir başka ifadeyle en sıklıkla rastlanan disiplin sorunu, “İzin istemeden konuşmak”($\bar{x} = 3,32$), “verilen ödevleri yapmamak”($\bar{x} = 3,19$), “ders sırasında bir şeyler yapmak” ($\bar{x} = 3,15$), “ders esnasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek” ($\bar{x} = 3,08$) , “yalan söylemek” ($\bar{x} = 3,04$), maddeleri izlemiştir. En yüksek ortalamaya sahip beş maddenin öğrenci motivasyonu ile ilgili olması dikkat çekicidir. Buna göre öğretmenlerin en fazla rahatsız oldukları durumlar öğrencilerin derslere ve kurallara karşı ilgisizliğinden kaynaklı durumlardır. Diğer yandan aynı boyutta öğretmenlerin görece en az katıldıkları madde, “milli ve manevi değerlere

küfür ve hakaret etmek” ($\bar{x} = 1,65$) , “alkollü olarak okula gelmek” ($\bar{x} = 1,56$) , “okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirmek” ($\bar{x} = 1,54$) davranışları gelmektedir.

Disiplini bozan davranışların nedenleri boyutunda en yüksek katılım “aile içi problemler” ($\bar{x} = 4,26$) , “ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları” ($\bar{x} = 4,16$) , “öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (Ergenlik dönemi başı)” ($\bar{x} = 4,03$) , “televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi” ($\bar{x} = 4,16$) ,”öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklar” ($\bar{x} = 4,02$) maddeleri izlemiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin disiplin bozucu davranışlarının nedenleri arasında ilk iki maddenin aile üzerine kurulu maddelerden oluşuyor olması; günümüzde hızla artmakta olan aile içi sorunlara, gençlerin aileleriyle olan iletişim eksikliklerine, ailelerin olumlu yönde pekiştirici davranış eksikliklerine işaret etmektedir. Gelişim dönemleri bakımından daha tepkisel bir dönemde bulunan ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik döneminin getirmiş olduğu farklı davranışların etkisinin de çok fazla olduğu görülmektedir. Başta TV, internet, sosyal medya gibi teknoloji kökenli iletişim araçları ile öğrencilerin buldukları gelişim dönemini iletişim araçlarından olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıkları da önemli bir neden olarak görülmektedir. Diğer yandan aynı boyutta öğretmenlerin görece en az katıldıkları 3 madde, sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması ($\bar{x} = 2,95$) , derslerin sıkıcı olması ($\bar{x} = 2,94$) , Tütün, alkol ya da madde kullanımı ($\bar{x} = 2,89$) , maddeleri izlemiştir.

Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutunda ise öğretmenlerin en çok “öğrenci ile dersten sonra konuşmak” ($\bar{x} = 3,88$) yöntemini seçtikleri anlaşılmaktadır. Bunu, “öğrenciyi, vücut işaretleri ile sözsüz uyarmak” (ön surat asmak, baş sallamak, gözünün içine bakmak vb.)” ($\bar{x} = 3,83$) , “öğrenciye hemen durmasını söylemek” ($\bar{x} = 3,40$) , “öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek” ($\bar{x} = 3,35$) ve “öğrenci ile sınıf içinde başarısını hemen konuşmak” ($\bar{x} = 3,30$) , yöntemleri izlemektedir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı kullandıkları yöntemlerde fiziksel şiddetin ilk başlarda yer almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görece az başvurdukları yöntemler ise “öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek” ($\bar{x} = 1,71$) , “öğrencinin teneffüse çıkmasına izin vermemek” ($\bar{x} = 1,52$) ve “öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak (ör: saçını çekmek, kulağını çekmek vb.)” ($\bar{x} = 1,47$) , maddeleri izlemiştir.

Tablo 4.2. Ailelerin Çocukların Eğitimine Olan İlgisizliği Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	χ^2	p	Fark
Ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği	20-35	88	168,82	13,83	0,001	1-2, 1-3
	36-50	157	133,25			
	51-65	42	132,17			
	Toplam	287				

* p<0,05

Tablo 4.2’ teki bulgulara göre, öğretmenlerin “ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği” ilişkin görüşleri “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=13,83$, p<0,05]. Bu nedenle farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, farklılığın 20-35 yaş grubu ve bu yaş grubundan daha büyük yaşa sahip öğretmen grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliğini daha genç öğretmenlerin orta ve yaşlı öğretmenlere göre daha fazla derecede önemsedikleri görülmektedir.

Tablo 4.3 Öğrenciyi Azarlamak Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenciyi azarlamak	20-35	87	137,24	2	10,13	0,006	1-3 , 2-3
	36-50	156	136,47				
	51-65	42	179,19				
	Toplam	285					

* p<0,05

Tablo 4.3’ teki bulgulara göre, öğretmenlerin “öğrenciyi azarlama yöntemine” ilişkin görüşleri “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=10,13$, p<0,05]. Bu nedenle farkın kaynağını bulmak için yapılan

Mann-Whitney U testi sonucunda, farklılığın 20-35 yaş grubu ve 51-65 yaş grubu, 36-50 yaş grubu ile 51-65 yaş grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 20-35 yaş grubu ile 36-50 yaş grubunun benzer bakış açısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. 51-65 yaş grubu disiplin yöntemleri arasında kullanılan öğrenciyi azarlama yöntemine daha fazla başvurdukları görülmektedir.

Tablo 4.4. Aşırı Ve Rahatsız Edici Biçimde Konuşmak Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak	1 yıl ve altı	12	176,88	7	21,51	,003	1-4, 1-5, 1-6, 1-8.
	2-5 yıl	30	175,28				
	6-10 yıl	50	167,45				
	11-15 yıl	43	126,73				
	16-20 yıl	60	126,40				
	21-25 yıl	53	122,74				
	26-30 yıl	23	165,39				
	31 yıl ve üzeri	16	139,50				
	Toplam	287					

* p<0,05

Tablo 4.4' teki bulgulara göre, öğretmenlerin "aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak" alt boyutuna ilişkin görüşleri "kıdem" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=21,51$, p<0,05]. Bu nedenle farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, farklılığın 1 yıl ve altı kıdem ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenden sadece 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler hariç bu kıdem grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, aşırı ve rahatsız edici biçimde konuşmak konusunda 1 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ve 2-5 yıla sahip olan öğretmenlerin daha fazla sahip öğretmenlerin daha fazla derecede rahatsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5. Öğrenciyi Okul Yönetimine Göndermek Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenciyi okul yönetimine göndermek	1yıl ve altı	12	140,17	7	22,01	0,003	1-7
	2-5 yıl	30	178,48				2-4, 2-5, 2-6, 2-8, 3-7, 4-7, 5-7, 6-7, 7-8.
	6-10 yıl	50	147,43				
	11-15 yıl	43	125,88				
	16-20 yıl	60	126,80				
	21-25 yıl	53	131,84				
	26-30 yıl	23	194,72				
	31 yıl ve üzeri	16	135,28				
Toplam		287					

* p<0,05

Tablo 4.5’ daki bulgulara göre, öğretmenlerin “öğrenciyi okul yönetimine göndermek” alt boyutuna ait görüşleri “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$\chi^2=22,01$, p<0,05]. Bu nedenle farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, farklılığın 1 yıl ve altı kıdem ile 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 2-5 yıl kıdem ile 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, Öğrenciyi okul yönetimine göndermek konusunda 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 2-5 yıla sahip olan öğretmenlerin daha fazla derecede hassas oldukları görülmektedir.

Tablo 4.6 Alkollü Olarak Okula Gelmek Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Alkollü olarak okula gelmek	25 kişi ve altı	38	128,28	4	54,74	0,001	1-3 1-4
	26-30 kişi	159	123,10				1-5 2-4
	31-35 kişi	76	183,89				
	36-40 kişi	12	210,21				
	41 ve üzeri	2	191,25				
Toplam		287					

* p<0,05

Tablo 4.6'deki bulgulara göre, "alkollü olarak okula gelmek" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında "öğrenci sayısı" anlamlı farklılık ortaya çıkartmaktadır. [$\chi^2=54,74$, p<0,05]. Bunun üzerine öğretmen görüşlerine ait farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, 25 kişi ve altı ile 31 kişi ve üzeri, 26-30 kişi ile 36-40 kişi öğrenci mevcuduna sahip sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, alkollü olarak okula gelmek konusunda 30 kişi üstü ve altı grupların kendi aralarında yakın sıralamaya sahip oldukları görülmektedir. 36-40 kişi öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha olumsuz bir düşünce geliştirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğretmenin Öğretim Yöntemlerindeki Yetersizliği Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Öğretmenin öğretim yöntemlerin deki yetersizliği	25 kişi ve altı	38	161,68	4	15,92	,003	1-5
	26-30 kişi	159	131,95				2-5
	31-35 kişi	76	148,67				3-5
	36-40 kişi	12	196,67				
	41 kişi ve üzeri	2	272,50				
Toplam		287					

* p<0,05

Tablo 4.7’deki bulgulara göre, “öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında “öğrenci sayısı” na göre anlamlı farklılık ortaya çıkartmaktadır [$\chi^2=15,92$, p<0,05]. Bunun üzerine öğretmen görüşlerine ait farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, 41 kişi ve üzeri ile 25 kişi ve altı, 26-30 kişi, 31-35 kişi öğrenci mevcuduna sahip sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği konusunda 41 kişi üstü öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin daha düşük öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha öğretim yöntemleri konusunda daha dikkatli oldukları görülmektedir.

Tablo 4.8. Öğrenciye Hemen Durmasını Söylemek Alt Boyutuna Ait Görüşlerin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Öğrenciye hemen durmasını söylemek	25 kişi ve altı	37	144,76	4	21,11	0,001	2-4
	26-30 kişi	158	127,80				4-5
	31-35 kişi	76	166,64				
	36-40 kişi	12	200,58				
	41 kişi ve üzeri	2	67,75				
Toplam		285					

* p<0,05

Tablo 4.8'deki bulgulara göre, “öğrenciye hemen durmasını söylemek” alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık ortaya çıkartmaktadır. [$\chi^2=21,11$, $p<0,05$]. Bunun üzerine öğretmen görüşlerine ait farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 36-40 kişi ile 26-30 kişi, 41 kişi ve üzeri öğrenci mevcuduna sahip sınıflar arasında olduğu saptanmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; öğrenciye hemen durmasını söylemek konusunda, 36-40 kişi öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin, diğer öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlere göre oluşan disiplin olayına anında müdahale ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışları Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak	Meslek Öğretmeni	81	183,30	14847,50	-5,26	5034,5	0,001
	Kültür Öğretmeni	206	128,55	26480,50			
Kavga etmek	Meslek Öğretmeni	81	184,85	14972,50	-5,44	5058,5	0,001
	Kültür Öğretmeni	206	127,94	26355,50			
Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek	Meslek Öğretmeni	81	184,55	14948,50	-5,39	5043	0,001
	Kültür Öğretmeni	206	128,06	26379,50			

* $p<0,05$

Tablo 4.9'da araştırmaya katılan öğretmenlerin “branş” durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarından olan “öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak” [$U=5043$, $p<0,05$], “kavga etmek” [$U=5058,5$, $p<0,05$] ile “diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek” [$U=5043$, $p<0,05$] bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak, kavga etmek, diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek ait sıra ortalamaları incelendiğinde her üç değere göre, meslek öğretmenlerinin, kültür öğretmenlerine göre sıra ortalamasının yüksek olup daha hassas olduğu görülmektedir. Öğretmene karşı kaba

ve saygısız davranmak; meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması $[\bar{x} = 183,30]$ kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından $[\bar{x} = 128,55]$ daha yüksek olup bu davranış sorununa daha rahatsız oldukları görülmektedir. Kavga etme davranışına; meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması $[\bar{x}=184,85]$, kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından $[\bar{x} = 127,94]$ daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar verme davranışına; meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması $[\bar{x} = 184,55]$, kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından $[\bar{x} = 128,06]$ daha yüksek olduğu ve her üç disiplini bozan davranışa karşı meslek öğretmenlerinin bu disiplini bozan bu davranışlara karşı daha fazla dikkatli görülmektedir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlarının Nedenlerine Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Sınıfların Kalabalık olması	Meslek Öğretmeni	81	169,31	13714	-3,391	6293	0,001
	Kültür Öğretmeni	206	134,05	27614			
Sınıf Kurallarının açık ve anlaşılır olmaması	Meslek Öğretmeni	81	167,47	13565	-4,564	5477	0,002
	Kültür Öğretmeni	206	134,77	27763			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10 'da araştırmaya katılan öğretmenlerin “branş” durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenlerinden olan “sınıfların kalabalık olması” $U=6293$, $p < 0,05$], “sınıf kurallarının açık ve anlaşılır olmaması” $[U=5477$, $p < 0,05]$ maddelerinden meslek ve kültür öğretmenleri anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, sınıf kurallarının açık ve anlaşılır olmaması ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki değere göre meslek öğretmenlerinin, kültür öğretmenlerine göre sıra ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması $[\bar{x} = 169,31]$,kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından $[\bar{x} = 134,05]$ daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf kurallarının açık ve anlaşılır olmaması, meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması $[\bar{x} = 167,47]$,kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından $[\bar{x} = 134,77]$

daha yüksek kuralların yeterince anlaşılması olmaması durumunun disiplin konusunda önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Branş Durumlarına Göre Öğrencilerin Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak.	Meslek öğretmeni	81	182,74	14802	-6,73	5043	0,001
	Kültür öğretmeni	206	127,22	25953			
Öğrenciyi rehber öğretmene göndermek	Meslek öğretmeni	81	177,38	14368	-4,56	5477	0,001
	Kültür öğretmeni	206	129,35	26387			
Öğrencinin koluna yada omzuna hafifçe dokunarak uyarmak.	Meslek öğretmeni	81	167,15	13539	-3,18	6306	0,001
	Kültür öğretmeni	206	133,41	27216			

* p<0,05

Tablo 4.11 'de araştırmaya katılan öğretmenlerin “branş” durumlarına göre disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler olan “öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak” [U=5043, p<0,05], “öğrenciyi rehber öğretmene gönderme” [U=5477, p<0,05] ile “öğrencinin koluna yada omzuna hafifçe dokunarak uyarma” [U=6306, p<0,05] bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak, öğrenciyi rehber öğretmene göndermek, öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyarmaya ait sıra ortalamaları incelendiğinde her üç değere göre, meslek öğretmenlerinin, kültür öğretmenlerine göre sıra ortalamasının yüksek olduğu ve disiplini sağlamak için önemli bir yöntem olarak gördükleri söylenebilir. Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmada; meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 182,74$] ,kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 127,22$] daha yüksek olup bu yönteme daha fazla başvurdukları görülmektedir. Öğrenciyi rehber öğretmene gönderme; meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 177,38$] ,kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 129,35$] daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe

dokunarak uyarma meslek öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 167,15$] ,kültür öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 133,41$] daha yüksek olduğu ve bu yönetime daha fazla başvurdukları görülmektedir.

Tablo 4.12.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlar Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Sözlü saldırıda bulunmak	Erkek	171	136,21	23291,5	-2,015	8585,5	0,04
	Kadın	116	155,49	18036,5			
Okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirme	Erkek	171	150,73	25775,5	-2,010	8766	0,04
	Kadın	116	134,07	15552,5			

* p<0,05

Tablo 4.12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet” durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları “Sözlü saldırıda bulunmak” [U=8585, p<0,05], “Okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirme” [U=8766, p<0,05] maddelerinden kadın ve erkek öğretmenleri anlamlı bir farklılık görülmektedir. Sözlü saldırıda bulunma davranışına ait sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirme davranışına ait sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sıra ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Sözlü saldırıda bulunmak; kadın öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x}=155,49$] ,erkek öğretmenlerini sıra ortalamasından [$\bar{x} = 136,21$] daha yüksek olup bu davranışlardan daha fazla rahatsız oldukları görülmektedir. Okulla ilgisi olmayan kişileri sınıfa getirme; erkek öğretmenlerin sıra ortalaması [$\bar{x} =150,73$] ,kadın öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} =134,07$] daha yüksek olduğu ve bu davranışına karşı daha duyarlı olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışları Nedenleri Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerinin	Erkek	171	135,11	23104	-2,010	8398	0,15
	Kadın	116	157,10	18224			
Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını	Erkek	171	152,10	26009	-2,073	8533	0,38
	Kadın	116	132,06	15319			

* p<0,05

Tablo 4.13’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet” durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları nedenleri “Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerinin etkisi” [U=8398, p>0,05], “öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi” [U=8533, p>0,05] maddelerinden kadın ve erkek öğretmenleri anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.14.Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına Göre Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Öğrenci ile dersten sonra konuşmak	Erkek	171	133,89	22628	-2,436	8263	0,15
	Kadın	116	156,27	18127			

* p<0,05

Tablo 4.14 ’de araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet” durumlarına göre öğrencilerin disiplini bozan davranışları nedenlerinden olan “Öğrenci ile dersten sonra konuşmak” [U=8263, p>0,05] , kadın ve erkek öğretmenleri anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Medeni Durum Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışlar Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Derste uyumak	Evli	201	137,00	27536	-2,277	7235	0,023
	Bekar	86	160,37	13792			
Alkollü olarak okula gelmek	Evli	201	137,77	27692	-2,355	7391	0,019
	Bekar	86	158,56	1363			

* p<0,05

Tablo 4.15'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlardan , “Derste uyumak” [U=7235, p<0,05], “Alkollü olarak okula gelmek” [7391, p<0,05] maddelerinden evli ve bekâr öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Derste uyumak, alkollü olarak okula gelmek ait sıra ortalamaları incelendiğinde her iki değere göre bekâr öğretmenlerinin, evli öğretmenlerine göre sıra ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir Derste uyumak, bekâr öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 160,37$] ,evli öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 137,00$] daha yüksek olup bu davranıştan daha fazla rahatsız oldukları görülmektedir. Alkollü olarak okula gelmek, bekâr öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 158,56$] ,evli öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 137,77$] daha yüksek olup davranıştan daha fazla rahatsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğrencilerin Sınıfta Disiplini Bozan Davranışların Nedeni Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	P
Aile içi problemler	Evli	201	150,89	30329,5	-2,382	7257,5	0,017
	Bekar	86	127,89	10998,5			

* p<0,05

Tablo 4.16’da öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışların nedeni ait Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre öğrencilerin disiplini bozan davranışları nedenlerinden olan “Aile içi problemler” [U=7257, p<0,05], evli ve bekar öğretmenleri anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Öğrenci ile dersten sonra konuşmak davranışı” için evli öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 150,89$] ,bekar öğretmenlerin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 127,89$] daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Disiplini Bozan Davranışlara Karşı Kullanılan Yöntemler Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Öğrenciye daha fazla ödev vermek	Evli	200	134,45	26890,5	-2,895	6790,5	0,004
	Bekar	85	163,11	13864,5			
Eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek	Evli	200	136,46	27292	-2,418	7192	0,016
	Bekar	85	158,39	13463			
Düşük ders notu vermek	Evli	200	134,03	26805	-3,012	6705	0,003
	Bekar	85	164,12	13950			

* p<0,05

Tablo 4.17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerden “öğrenciye daha fazla ödev vermek” [U=6790,5, p<0,05], “eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek” [U=7192, p<0,05] ile “düşük ders notu vermek” [U=6705, p<0,05] bakımından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenciye daha fazla ödev vermek, eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek, düşük ders notu vermek ait sıra ortalamaları incelendiğinde her üç değere göre, bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre sıra ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciye daha fazla ödev vermek; bekâr öğretmenlerin sıra ortalaması [$\bar{x} = 161,11$] , evli öğretmenlerin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 134,45$] daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek; bekâr öğretmenlerinin sıra ortalaması [$\bar{x} = 158,39$] ,evli öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 136,46$] daha yüksek olup bu yöneme daha fazla başvurdukları görülmektedir. Düşük ders notu vermek bekâr öğretmenlerin sıra ortalaması [$\bar{x} = 164,12$] ,evli öğretmenlerinin sıra ortalamasından [$\bar{x} = 134,03$] daha yüksek olduğu ve bu yöntemi disiplin sağlamak için daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	sd	T	p
Öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları	Kadın	116	67,04	20,33	287	-,85	0,39
	Erkek	171	64,97	19,87			
Öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri	Kadın	116	54,94	8,85	287	-,923	0,35
	Erkek	171	53,85	10,39			
Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler	Kadın	116	47,33	15,19	287	0,008	0,99
	Erkek	171	47,32	10,75			

* p<0,05

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının cinsiyet değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan

davranışlarının cinsiyet değişkenine göre fark vardır.

Tablo 4.18'e göre, öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının cinsiyet değişkenine boyutu [$t_{(287)} = -0,859, p>0,05$] olduğundan dolayı H_0 reddedilemez. Buna göre cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre disiplini bozan davranışlar değişmemektedir.

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedeni ile cinsiyet değişkenine göre fark yoktur.

H_1 =Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedeni ile cinsiyet değişkenine göre fark vardır

Öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının cinsiyet değişkenine boyutu [$t_{(287)} = -0,923, p>0,05$] olduğundan dolayı H_0 reddedilemez. Buna göre cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre disiplini bozan davranışların nedenleri değişmemektedir.

H_0 =Öğretmenlerin, disiplini bozan davranışlara karşı kullandıkları yöntemleri ile cinsiyet değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, disiplini bozan davranışlara karşı kullandıkları yöntemleri ile cinsiyet değişkenine göre fark vardır

Öğretmenlerin, disiplini bozan davranışlara karşı kullandıkları yöntemlerin cinsiyet değişkenine göre boyutu [$t(287) = 0,008, p>0,05$] olduğundan dolayı H_0 reddedilemez.

Buna göre disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler ile cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin kullandıkları yöntemler [$\bar{x} = 47.33$], erkek öğretmenlerin [$\bar{x}=47.32$] kullandıkları yöntemler düzeyinde çok az farklılık göstermektedir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan Davranışları	Evli	201	64,97	19,22	287	-1,07	0,28
	Bekar	86	67,75	21,85			
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışlarının nedenleri	Evli	201	54,28	9,14	287	-0,27	0,99
	Bekar	86	53,59	9,76			
Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler	Evli	201	46,11	12,54	287	-2,34	0,01
	Bekar	86	50,18	15,36			

* $p < 0,05$

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerin medeni durum değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerin medeni durum değişkenine göre fark vardır.

Tablo 4.19'e göre, öğretmenlerin öğrencilerin disiplini bozan davranışları ve öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının nedenleri boyuta ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ve örtüşmektedir. Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutu [$t(287) = -2.34, p < 0,05$] ilişkin puanlar, öğretmenlerin medeni durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre H_0 reddedilir.

T testi sonucuna göre, evli öğretmenlerin [$\bar{x}=46.11$], bekar öğretmenlerine [$\bar{x}=50.18$] göre duyarlıklarının ve farkındalıklarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin branş değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p
Öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları	Meslek	81	85,86	20,13	287	5,60	0,001
	Kültür	206	61,85	18,63			
Öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri	Meslek	81	56,08	9,70	287	1,94	0,53
	Kültür	206	53,59	9,76			
Disiplini bozan davranışlara karşı yöntemler	Meslek	81	56,28	15,16	287	6,72	0,001
	Kültür	206	43,81	11,06			

* p<0,05

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları ile branş değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini davranışları ile branş değişkenine göre fark vardır

Tablo 4.20 'e göre, meslek ve kültür öğretmenlerinin öğrencilerin disiplini bozan davranışları boyutu [$t_{(287)} = 0,001$, $p<0,05$], branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ve dolayı H_0 reddedilir. t testi sonucuna göre, meslek öğretmenleri [$\bar{x}=75,86$], kültür öğretmenleri [$\bar{x}=61,85$] göre daha duyarlı oldukları görülmektedir.

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedeni ile branş değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedeni ile branş değişkenine göre fark vardır.

Disiplini bozan davranışlara nedenleri boyutu [$t_{(287)} = 0,3$, $p>0,05$] branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ve H_0 reddedilemez.

H_0 =Öğretmenlerin, öğrencilerin disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemleri ile branş değişkenine göre fark yoktur.

H_1 = Öğretmenlerin, öğrencilerin disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemleri ile branş değişkenine göre fark vardır

Disiplini bozan davranışlara karşı kullandıkları yöntemler boyutuna [$t_{(287)} = -1,94$, $p < 0,05$] ilişkin puanlar, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve H_0 reddedilir. T testi sonucuna göre, meslek öğretmenleri [$\bar{x}=56,28$], kültür öğretmenlerine [$\bar{x}=43,81$] göre duyarlıklarının ve farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar boyutlar toplamında değerlendirilerek yaş, kıdem ve öğrenci sayısı bazında Anova testi uygulanmıştır.

Tablo 4.21. Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışları	20-35	88	69,78	20,33	9,31	0,001	1-2
	36-50	157	61,43	17,78			2-3
	51-65	42	73,80	23,46			
	Total	287	65,80	20,05			
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışlarının nedenleri	20-35	88	54,82	9,73	0,64	0,525	
	36-50	157	53,71	9,58			
	51-65	42	55,35	10,76			-
	Total	287	54,29	9,79			
Disiplini bozan davranışlarına karşı kullanılan yöntemler	20-35	88	47,52	10,63	4,93	0,008	1-3
	36-50	157	45,71	13,96			2-3
	51-65	42	53	16			
	Total	287	47,33	13,55			

* $p < 0,05$

$$H_0=M_1=M_2= M_3 =M_4= M_5$$

$H_1=$ En az bir grup ortalaması diğerlerinden farklıdır

Tablo 4.21 'e göre, öğretmenlerin disiplin konusundaki görüşlerine ilişkin puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. . Bütün boyutlar için H_0 reddedilir. Disiplini bozan davranışlar [$F=0,001$, $p<0,05$] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler [$F=0,008$, $p<0,05$] boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. H_0 reddedilir. Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri,[$F= 0,525$ $p>0,05$] boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklı yaş grubundaki öğretmenler, Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri konusunda benzer düşüncelere sahiptirler.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplin bozan davranışları boyutunda, 20-35 yaş grubu [$\bar{x} = 69,78$] ; 36-50 yaş grubuna [$\bar{x} = 61,43$] göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

36-50 yaş grubuna [$\bar{x} = 61,43$] ; 51-65 yaş grubuna [$\bar{x} = 73,80$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler boyutunda, 20-35 yaş grubu [$\bar{x} = 47,52$] ; 51-65 yaş grubuna [$\bar{x} = 53$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır.

36-50 yaş grubuna [$\bar{x} = 45,71$] ; 51-65 yaş grubuna [$\bar{x} = 53$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Tablo 4.22. Katılımcıların Kıdem Yılı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Kıdem Yılı	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışları	1 yıl ve altı	12	70,16	15,55	3,12	0,003	2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 4-7, 5-7, 6-7.
	2 - 5 yıl	30	74,06	21,97			
	6 - 10 yıl	50	69,38	20,45			
	11 -15 yıl	43	59,67	15,65			
	16 - 20 yıl	60	62,06	16,91			
	21 - 25 yıl	53	62,16	19,55			
	26 - 30 yıl	23	75,69	27,07			
	31 yıl ve üzeri	16	64,25	20,46			
	Total	287	65,80	20,05			
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışlarının nedenleri	1 yıl ve altı	12	53,50	9,21	0,08	0,99	-
	2 - 5 yıl	30	55,20	10,02			
	6 - 10 yıl	50	54,02	9,74			
	11 -15 yıl	43	54,09	9,97			
	16 - 20 yıl	60	54,53	8,83			
	21 - 25 yıl	53	54,00	10,31			
	26 - 30 yıl	23	54,91	11,05			
	31 yıl ve üzeri	16	53,87	11,23			
	Total	287	54,29	9,79			
Disiplini bozan davranışlarına karşı kullanılan yöntemler	1 yıl ve altı	12	45,41	4,69	2,47	0,018	1-7, 2-7, 3-7, 4-7, 5-7, 6-7, 7-8.
	2 - 5 yıl	30	48,66	14,08			
	6 - 10 yıl	50	47,06	9,38			
	11 -15 yıl	43	44,55	14,13			
	16 - 20 yıl	60	46,20	13,43			
	21 - 25 yıl	53	46,88	15,08			
	26 - 30 yıl	23	57,73	16,37			
	31 yıl ve üzeri	16	45,37	12,83			
	Total	287	47,33	13,55			

* $p < 0,05$

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$$

$H_1 =$ En az bir grup ortalaması diğerlerinden farklıdır

Tablo 4.22'a göre, öğretmenlerin disiplin konusundaki görüşlerine ilişkin puanları öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. . Bütün boyutlar için H_0 reddedilir. Disiplini bozan davranışlar [$F= 3,124, p<0,05$] ve disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler [$F= 0,018, p<0,05$] boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ve H_0 reddedilir. Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri, [$F= 0,99, p>0,05$] boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ve H_0 reddedilemez. Öğretmenlik mesleğinde farklı düzeylerde deneyime sahip öğretmenler, Öğrencilerin disiplin bozan davranışlarının nedenleri konusunda benzer düşüncelere sahiptirler.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplin bozan davranışları boyutunda, 2 -5 yıl arasında [$\bar{x} = 74,06$] ; 11 -15 yıl [$\bar{x} = 59,674$], 16 - 20 yıl [$\bar{x} = 62,06$] , 21 - 25 yıl [$\bar{x} = 62,16$] göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. 6 - 10 yıl [$\bar{x} = 69,38$] ; 11 -15 yıl [$\bar{x} = 59,67$] göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır. 11 -15 yıl [$\bar{x} = 59,67$] ; 2 -5 yıl arasında [$\bar{x} = 74,06$] , 6 - 10 yıl [$\bar{x} = 69,38$] ile 26 - 30 yıl [$\bar{x} = 75,69$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 16 - 20 yıl [$\bar{x} = 62,06$] ; 2 -5 yıl arasında [$\bar{x} = 74,06$] ile 26 - 30 yıl [$\bar{x} = 75,69$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 21 - 25 yıl [$\bar{x} = 62,16$], 26 - 30 yıl [$\bar{x} = 75,69$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır.

Disiplini bozan davranışlarına karşı kullanılan yöntemler boyutunda, 26 - 30 yıl [$\bar{x} = 75,69$] ; 2 -5 yıl arasında [$\bar{x} = 74,06$] , 6 - 10 yıl [$\bar{x} = 69,38$] ,11 -15 yıl [$\bar{x} = 59,67$], 16 - 20 yıl [$\bar{x} = 62,06$] , 21 - 25 yıl [$\bar{x} = 62,16$] , 31 yıl ve üzeri [$\bar{x} = 45,37$] göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

Tablo 4.23. Katılımcıların Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışları	25 kişi ve altı	38	62,76	18,08	13,39	0,001	1-3, 1-4 2-3, 2-4, 4-2.
	26-30	159	59,90	17,63			
	31-35	76	77,63	20,27			
	36-40	12	78,08	19,71			
	41 ve üzeri	2	70	16,97			
Toplam		287	65,8	20,05			
Öğrencilerin sınıfta disiplin bozan davranışlarının nedenleri	25 kişi ve altı	38	52,07	8,16	4,41	0,002	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 3-4, 2-5, 3-5.
	26-30	159	53,26	9,13			
	31-35	76	55,98	11,14			
	36-40	12	62,83	8,48			
	41 ve üzeri	2	63,5	9,19			
Toplam		287	54,29	9,79			
Disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemler	25 kişi ve altı	38	43,97	11,33	22,24	0,001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4, 3-5, 4-5.
	26-30	159	42,91	10,31			
	31-35	76	55,84	14,72			
	36-40	12	64,16	13,78			
	41 ve üzeri	2	38	2,82			
Toplam		287	47,33	13,55			

* $p < 0,05$

$$H_0 = \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 = \mu_5$$

$H_1 =$ En az bir grup ortalaması diğerlerinden farklıdır

Tablo 4.23'a göre, öğretmenlerin, öğrencilerin disiplini bozan davranışları, öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının nedenleri ve disiplin problemlerine karşı kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri, sınıflardaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bütün boyutlar için H_0 reddedilir. Öğrencilerin disiplini bozan davranışları [$F = 13,39$ $p < 0,05$], ve öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının nedenleri [$F = 4,41$, $p < 0,05$], disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler

[F= 22,246, p<0,05] ilişkin puanlar, sınıflardaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplini bozan davranışları, 25 kişi ve altı [$\bar{x} = 62,763$] ; 30- 35kişi [$\bar{x} = 77,63$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 78,08$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 26- 30kişi [$\bar{x} = 59,9$] ; 30- 35kişi [$\bar{x} = 77,63$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 78,08$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. Öğrencilerin disiplini bozan davranışlarının nedenleri, 25 kişi ve altı [$\bar{x} = 52,07$] ; 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,98$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 62,83$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 26- 30kişi [$\bar{x} = 52,36$] ; 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,98$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 62,83$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,98$] ;36-40 kişi [$\bar{x} = 62,83$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler, 25 kişi ve altı [$\bar{x} = 43,97$] ; 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,84$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 64,16$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 26- 30kişi [$\bar{x} = 42,91$]; 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,84$] ile 36-40 kişi [$\bar{x} = 64,16$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 30- 35kişi [$\bar{x} = 55,84$] ;36-40 kişi [$\bar{x} = 64,16$] göre daha düşük düzeyde katılmışlardır. 36-40 kişi [$\bar{x} = 64,16$] ; 41 ve üzeri [$\bar{x} = 38$] göre daha yüksek düzeyde katılmışlardır.

BÖLÜM V.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Antalya'nın 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Döşemealtı ilçesinde 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 481 öğretmen görüşleri doğrultusunda hazırlanan çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı ile sorulan üç aşamalı sorular ve onlara verilen yanıtlar doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin yöntemleri incelenmiştir. Çalışmada evreni ve veri toplama aracı yeterli düzeyde seçilmiş olup sorulan sorularda amaçlanan konuya ilişkin bir gidişat seçilmiştir.

Çalışmada ailelerin çocuklarına olan ilgisizliğini özellikle genç yaştaki 20-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin disiplinsizlik nedeni olarak gördüğünden yola çıkarak 20-35 yaş arası öğretmenlerin özellikle okuldan çok aile ve öğrencinin kendi yaşantısına ilişkin nedenleri disiplinsiz olarak gördükleri sonucu çıkarılmıştır. Mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin de yer aldığı bu grupta, okul ile ilgili kaynaklara özeleştiri getirilmesi yetersiz düzeyde ve tartışma konusudur.

Öğretmenlerin genel olarak verdikleri yanıtlarda aile ve gelişim dönemi eksikliklerinin ön plana çıkarıldığı, disiplin konusunda “aile içi problemler”, “ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları”, “öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (Ergenlik dönemi başı)” gibi yanıtların fazlalığı sebebiyle öğretmenlerin okul ve sınıf içi faktörleri, kendi eksikliklerini yeterli düzeyde tutmadıkları görülmüştür. Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması, derslerin sıkıcı olması ve tütün, alkol ya da madde kullanımı gibi nedenlerin disiplinsiz davranışlar arasında en düşük neden olarak gösterilmesi de aynı şekilde öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin subjektif bakış açısına getirilebilecek bir eleştiridir.

Kültür öğretmenlerinin daha az derslere girmesine bağlı olarak çalışma kapsamında yer alan sorularda duyarlılıklarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Meslek öğretmenlerinin ise buna kıyasla daha yüksek duyarlılıkları olması derslerinin fazlalığından ötürü olabilmektedir. Öğrenci ile kurulan iletişim süresine

bağlı olarak değişen bu duyarlılık derecesi de meslek etiği ve çalışma düzeni noktasında sorgulanmalıdır.

Eğitimde kullanılan bir kavram olan disiplin; eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi noktasında bireyin uyması gereken kuralları tanımlamaktadır. Disiplin eğitimin hemen hemen her kademesinde önemli olmakla birlikte özellikle ilköğretim ve yükseköğretim arasında kalan ve bireyin ergenlik dönemi olarak algılanan dönemde uygulanması oldukça zor ve meşakkat isteyen, bu yönüyle öğretmenlerin emeğini gerektiren bir eğitim hamlesidir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmada; Antalya'nın 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Döşemealtı ilçesinde 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 481 öğretmenin görüşleri kullanılmıştır. Betimleyici tarama modelinin uygulandığı çalışmada öncelikle cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı tespit edilmiştir. Çalışmaya %59,6 erkek, %40,4 kadın katılmış, bu katılımcıların %70'i evli, %30'u ise bekâr olarak tespit edilmiştir. %71,8'i kültür, %28,2'si meslek branşından olan öğretmenlerin %55,4'ü 26-30 arasında öğrenciye sahiptir. Ayrıca mesleğinde kıdem olarak çoğunlukla (%20,9) 16-20 yıl arasında kıdemlidir.

Çalışmada katılımcılara 60 soru sorulmuş; soruların 25'i öğrencilerin sınıfta disiplinini bozan davranışlarla, 17'si sınıfta disiplini bozan davranışların nedeniyle, 18'i ise disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerle ilgilidir. Araştırmanın alt boyutlarından olan "öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışları" bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler "hiçbir zaman (1)", "nadiren (2)", "bazen (3)", "sık sık (4)" ve "her zaman (5)" şeklinde; diğer alt boyut olan "öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışlarının nedenleri" bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler "kesinlikle katılmıyorum(1)", "katılmıyorum(2)", "kararsızım(3)", "katılıyorum(4)", "kesinlikle katılmıyorum(5)" şeklinde ve son alt boyut olan "disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemler" bölümünde beşli likert türüne göre düzenlenmiş olan maddeler "hiç kullanmam(1)", "nadiren kullanırım(2)", "bazen kullanırım(3)", "sık sık kullanırım(4)", "her zaman kullanırım(5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Güvenilirlik testi katsayıları ise; öğrencilerin sınıfta disiplini bozan davranışların " $r = ,969$ ", disiplini bozan davranışların nedeni " $r = ,862$ " ve disiplini bozan davranışlara karşı

kullanılan yöntemler ise “ $r = ,912$ ” şeklindedir. Çalışmada veriler SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciencies) kullanılarak çözümlenmiş, değerlendirmeler 287 veri toplama aracı üzerinden ile yapılmıştır.

Çalışma verilerine bakıldığında; disiplini bozan davranışlar konusunda öğretmenlerin en fazla izin istemeden konuşma, verilen ödevleri yapmama gibi sorumluluk gerektiren ve daha çok dersle ilgili sorunları gösterdikleri görülmüştür. Disiplini bozan davranışların nedenine ilişkin araştırmalarda ise Disiplini bozan davranışların nedenleri boyutunda en yüksek katılım “aile içi problemler”, “ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları” ve “öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (Ergenlik dönemi başı)” en fazla verilen yanıtlardandır. Bu yanıtlara bakıldığında daha çok disiplinsiz davranışların kaynağı olarak ailelerin sorumlu gösterildiği dikkat çekmektedir. Yani öğretmenler için eğitim süreçleri ailede başlayan bir olgudur. Bu nedenle öğrencinin okul içi disiplinsiz davranışında ailenin oldukça büyük bir tesiri vardır. Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlere ilişkin sorularda öğretmenlerin en çok dersten sonra öğrenci ile konuşmak ve onu sözsüz uyarmak üzerine yanıtlarını verdikleri görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısının tespit edilmesi, özellikle verilen yanıtlarda aynı grupların benzerlik taşıyıp taşımadığının araştırılması adına oldukça önemlidir. Nitekim öğretmenlere ilişkin bu özellikler verilen yanıtlarla anlamlı birer ilişki içerisinde. Kruskal Wallis H Testinde ele alındığı üzere ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği ile öğretmenlerin yaşı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, 20-35 yaş grubun disiplinsizlik nedeni olarak ailelerin ilgisizliğini gösterdiği görülmüştür. Disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerde ise öğrenciyi okul yönetimine göndermek yanıtını 26-30 yıl arasında kıdemli öğretmenlerin verdikleri ve yine kıdem derecesi ile kullanılan yöntem arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmada cinsiyet değişkeninin disiplini bozan davranışlarda ve nedenlerinde anlamlı bir ilişkisi olmadığı, aynı şekilde disiplini bozan davranışlara karşı kullanılan yöntemlerde de az-çok erkek ve kadın öğretmenlerin benzerlik gösterdikleri görülür. Medeni durumlarda ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere

göre daha az duyarlı olarak disiplinsiz davranışları algıladıkları sonucu çıkmıştır. Bu durum özellikle evli öğretmenlerin çocuk sahibilerse kendi çocuklarından kaynaklı davranışları olağan karşıladıklarını gösterebilmektedir. Branş düzeyinde ise meslek branşındaki öğretmenlerin kültür branşındakilere göre disiplinsiz davranışlara karşı daha duyarlı oldukları ve farkındalıklarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında ortaöğretim kurumunda öğretmenlerin disiplin anlayışı ve önemi üzerine çalışılmış ve cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı gibi hem öğretmenden hem de mesleklerinden kaynaklı özelliklerin disiplin algılarını çeşitli noktalarda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında tartışılacak konu; özellikle öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumları bakımından farklılık oluştuğu; bekar öğretmenlerin genel olarak öğrenciye daha fazla ödev vermek, eğlenceli etkinliklere katılmasını önlemek ve düşük ders notu vermek gibi yöntemleri kullandıkları görülür. Her iki öğretmen grubu için ise genel anlamda hala modern disiplin yöntemlerine geçilmediği aşikârdır.

Ortaöğretim kurumlarında yapılan bu çalışma kapsamında özellikle öğretmenlere ilişkin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenlerinin disiplin anlayışı ve yöntemlerine göre var olan değişimleri göz önüne alındığında özellikle genç öğretmenlerin öğrencileri yakından tanınması, aileler ile yapılan görüşmeleri sıklaştırmaları önerisinde bulunulabilir. Yapılacak olan toplantı ve ziyaretlerle ailelerin okula katılımı sağlanarak öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önüne geçme noktasında okul-aile işbirliğinde bulunulabilir. Mesleğinde kıdemli öğretmenlerin ise disipline yönelik davranışlarda esnek tutumları ile ilgili eğitim programlarına katılmaları bir çözüm önerisi şeklinde sunulabilir.

Kaynakça

- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). Lise Disiplin Sorunlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20-29.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). Lise Disiplin Sorunlarının Sınıf Değişkeni Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C:21, 1356-1373.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S:7, C:1, 9-20.
- Arslan, K. (2002). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk Eğitiminde Çocuklar. *Ege Eğitim Dergisi*, C:2, 25-33.
- Atıcı, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, V:12, 15-27.
- Avcı, M. (2015). *Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları*. Erzurum: Serüven Kitabevi.
- Ay, M. (1994). *Ailede ve Okulda Din Eğitiminde Mükafat ve Ceza*. İzmir: Nil Yayınları.
- Aycan, T. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karsılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri. Bursa, Türkiye: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın Post. (2017, 12 28). 02 19, 2018 tarihinde <https://www.aydinpost.com/nazillide-kadin-ogretmenden-7-yasindaki-ogrenciye-siddet-iddiasi-294252h.htm> adresinden alındı
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Aydın, b. (2001). İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması. Abant İzzet baysal Üniversitesi Doktora Tezi.
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 326-337.

- Babaoğlan, E., & Yılmaz, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği). *Elementary Education Online*, C:12, 36-51.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Mili Eğitim bakanlığı.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, N. (2009). İlköğretim II. Kademedede Görevli Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarına, Bunların Nedenlerine Ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bilgin, A., & Kartal, H. (2009). Anne babaların kız ve erkek çocuklarına uyguladıkları şiddet içermeyen disiplin teknikleri türleri ve sıklıkları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C:2, S:6, 71-81.
- Brophy, J. (1988). *Educating Teachers About Managing Classrooms and Student Teaching & Teacher Education*. 4 (1), 1-18.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. Londra: Longman.
- Canter, C., & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. California: Anter and Associates.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayınları.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin İle İlgili Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 8-24.
- Charles, C. (1992). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice*. London: Longman.
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom management*. New York: Longman Publishes.

- Çıngı, H. (1994). Örneklem kuramı (ikinci baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, C:17, S:1, 255-269.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:14, C:1.
- Çetin, C., & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerinin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, C:14, S:28.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplininde Otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:11, 91-103.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 9-21.
- Doğan, B., & Gökyer, N. (2016). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C:26, S:1, 93-105.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edwards, C. (1993). *Classroom Discipline and Management*. New York: Macmillian.
- Erdem, G., Eke, C., Ögel, K., & Taner, S. (2006). Lise Öğrencilerinde Arkadaş Özellikleri ve Madde Kullanımı. *ağımlılık Dergisi*, C:7, 111-116.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Erden, M., & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkesici, E. (2005). Meslek Liselerinde Öğrencilerin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenleri(Ankara İli Örneği). Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evertson, C., & Emmer, E. (1985). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 485-499.
- Freud, S. (1995). Notes Upon a Case of Obsessional Neurosis. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*.
- Ghodse, H. (1994). *Drugs and Addictive Behaviour: A Guide to Treatment*. USA: Cambridge University Press.
- Glasser, W. (1994). *Okulda Kalite Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (2002). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin Mi?* . Ankara: Sistem Yayınları.
- Gupta, K. (2006). *School Management*. Delhi, IND: Pragn Publications.
- Gülterler, D. (2007). Anne-Babaların Uyguladıkları Disiplin Yöntemlerinin Çocukların Disiplin,İçselleştirme, Sosyal Yeterlik ve Bilişsel Olgunlaşma Sorunları İle İlişkisi. Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Gümüş, A. (2013). Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi (Üsküdar Örneği/ 1980-2010). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları. *Öğretmen Dünyası*, 26-44.
- Hargreaves, A., & Woods, P. (1998). *Classrooms and Staffrooms*. Open University.

İHA. (2017, 12 27). 02 14, 2018 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/egitim/kadin-ogretmenden-ogrenciye-sinifta-siddet,akJs8kGq00SLVTp3inonvA> adresinden alındı

Kahveci, N. G. (2012). Genel Liselerde Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Uzamsal İncelenmesi: İstanbul'dan Bir İlçe Örneği . *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, V:7, N:1, 64-93.

Kaplan, B., & Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, C:1, S:1, 21-51.

Karasar, N. (2012), Bilimsel araştırma yöntemi, (11. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, S. (2003). Osmanlı Eğitim Sisteminde batılılaşma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C:5, 231-242.

Keleş, Z. (2010). İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Keskin, R. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kılınç, A., & Tunçbilek, G. (2012). Türkçe Ders Kitaplarındaki Hak ve Özgürlükler Temasının Demokrasi Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C:9, S:17, 259-270.

Kılınçoğlu, C. (2015). Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin baş edebilme yöntem ve teknikleri. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, S:17, 231-256.

- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi . Z. Kaya içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 50-53). Ankara: Pegema Yayınları.
- Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Koşar, D., Kılınç, A., Er, E., & Koşar, S. (2003). Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*.
- Küçükahmet, L. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lemlech, K. (1988). *Classroom Management*. New York: Longman Press
- Lewis, R. (1998). *Classroom discipline: Is adesire to empower students a health hazard for teachers?* 01 20, 2018 tarihinde <http://www.aare.edu.au/98pap/bur98098.htm> adresinden alındı
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD). ProQuest ebrary Sitesinden 03.12.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works*. New York: Upper Saddle River.
- MEB. (2007). *Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercan, Ç. S., Karataş, S., & Düzen, A. (2016). Ergenlerin Ebeveyn İlişkilerine Yönelik Algıları: Nitel bir İnceleme. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute, C:19, S:16, 237-259*.
- Nelson, L. (1984). *Positive discipline*. New York: Ballantine Books.
- Oksay, G. (1986). Anne - baba - Ergen İlişkilerini Geliştirici Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:1, 77-93*.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S:13, 171-179.
- Pattie, L. (2000). Personal and social education and teacher development in Hong-Kong. *Pastoral Care*, 42-46.
- Rogers, B. (2004). *How to Manage Children's Challenging Behaviour*. London, GBR: SAGE Publications Inc
- R.Burden, P. (1995). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. Longman Publishers.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sarıtaş, M. (2005). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre İdeal Sınıf Yönetimi Davranışları. *Journal Of New World Sciences Academy*, V:3, N:3, 167-187.
- Silverberg, W. V. (1932). Notes on the Mechanism of Reaction-Formation: I Dream Material: II. Theoretical Discussion. *The Psychoanalytic Review*, 56-63.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:1, S:25, 67-81.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:1, S:25, 67-81.

- Tanhan, F., & Şentürk, E. (2011). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, C:4, S:25, 44-53.
- TDK. (1991). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TDK. (1999). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dili Yayınları.
- TDK. (1999). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tertemiz, N. (2003). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. İstanbul: Anı Yayınları.
- Turhan, M. (2014, 06 01). *İstenmeyen Davranışlar*. 02 20, 2018 tarihinde http://muhammedturhan.com/upload/dosyalar/20140106__7246209979.pdf adresinden alındı
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H., & Yılmaz, M. (2010). *Genel İletişim Kavram ve Modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S:44, 549-568.
- Türnüklü, A. (2005). İlkokullarda sınıf yönetimi. İngiltere: University of Leicester Doktora Tezi.
- Türnüklü, A., & Galton, M. (2001). Students Misbehaviours In Turkish and English Primary Classroom. *Educational Studies*.
- Ulusavaş, M. (1990). Aile, Ana-Baba ve Çocuk Yönünden Türkiye’de Durum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:5, 1-11.
- Uzunoglu, S. (2006). *Kişiliğin Deşifresi*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.

- Ünal, H., & Çukur, C. Ş. (2011). Okula Bağlılık, Okulda Uygulanan Disiplin Teknikleri ve Okulda Mağdurluğun Lise Öğrencilerinin Sapkın Davranışları Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, C:11, S:2, 547-570.*
- Vaillant, G. E. (1992). The Historical Origins and Future Potential of Sigmund Freud's Concept of the Mechanisms of Defence. *International Review of Psycho-105 Analysis, 35-50.*
- Weinstein, C. S. (1996). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice.* New York: McGraw-Hill.
- www.diken.com.tr. (2017, 09 14). 03 14, 2018 tarihinde <http://www.diken.com.tr/bir-genc-daha-oldu-intihara-surukleyen-oyun-mavi-balina-turkiyede-yargiya-tasindi/> adresinden alındı
- www.turkiyeajansi.com. (2018, 03 14). 03 14, 2018 tarihinde <http://www.turkiyeajansi.com/bilgisayar-oyunu-tutkunu-genc-intihar-etti-146195h.htm> adresinden alındı
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları.* İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba Okulu.* İstanbul: Remzi Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1990). *Gençlik Çağı.* İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk.* İstanbul: Özgür Yayın .
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik.* Ankara: Seçkin Yayınları.

EKLER

EK-1 Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Araştırma İzin Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/02/2018-8820



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.2186524
Konu: Anket Uygulaması

01.02.2018

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :22/11/2017 tarih ve 41931 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülcan KORKUT'un "Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Disiplin Anlayışı ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri(Antalya İli Örneği) " adlı araştırmasını, ilimiz Döşemealtı İlçesine bağlı Okullarda uygulama isteği ile ilgili 22/11/2017 tarih ve 41931 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 15/01/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 18/01/2018 tarihli ve 1277213 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan "Eğitim İşbirliği Protokolü"nün 5. Maddesinin "d" bendinde yer alan "Yapılan Çalışmaların Sonuçları Tarafından Paylaşılır" hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (5 sayfa)
- 2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ARŞİV FAYDASINDIR
01 Şubat 2018
Mehmet KARAKAŞ
Müdür Yardımcısı

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9e2e-5131-32f1-b2e54-5335 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50913635-605.01-E.16114
Konu : Gülcan KORKUT'un Tez Çalışması

05/02/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.11.2017 tarih 36380087-302.08.01/E.146096 sayılı yazımız.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gülcan KORKUT'un "Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Disiplin Anlayışı ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri (Antalya İli Örneği)" adlı araştırmasını İlimiz Döşemealtı İlçesine bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 01.02.2018 tarih E.2186524 sayılı yazısı Ek'te gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Eyüp Sabri TOPAL
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün yazısı
- 2- Antalya İl Milli Eğitim Müd.'nün Olur yazısı
- 3- Uygulama Ölçeği (4 syf.)
- 4- Dilekçe Örneği

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER	
Lütfen aşağıdaki soruları yanıtlayınız	
1	Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input checked="" type="checkbox"/> Erkek
2	Medeni durumunuz: <input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
3	Yaşınız.....
4	Branşınız: <input type="checkbox"/> Meslek Öğretmeni <input type="checkbox"/> Kelece Öğretmeni
5	Mesleki Kıdeminiz: <input type="checkbox"/> 1 yıl ve altı <input type="checkbox"/> 2-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21-25 yıl <input type="checkbox"/> 26-30 yıl <input type="checkbox"/> 31 yıl ve üzeri
6	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı: <input type="checkbox"/> 25 kişi ve altı <input type="checkbox"/> 26-30 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41 ve üzeri

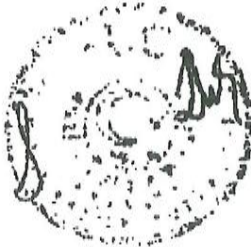


X 207

II. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN SINIFTA DİSİPLİNİ BOZAN DAVRANISLARI					
Bu bölümde öğrencilerin, sınıf içinde disiplini bozan davranışları ele alınmaktadır. Aşağıda verilen davranışlar ile kendi sınıfta ya da sınıflarınızda ne sıklıkta karşılaşılmaktadır? Lütfen disiplini bozan bir davranış için verilen sıklık düzeylerinden size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Aşağıdaki verilen davranışların dışında edilebilecek davranışlar varsa tablonun sonuna yazabilirsiniz.					
	Bu sınıfta	Sınıfta	Sınıfta	Sınıfta	Her zaman
	Her zaman	Sıklıkla	Bazen	Hiçbir zaman	
1. Öğretmene karşı kaba ve saygısız davranmak	0	1	2	3	4
2. Öğretmenin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek	0	1	2	3	4
3. Derslere geç kalmak	0	1	2	3	4
4. Kavga etmek	0	1	2	3	4
5. Sözlü saldırıda bulunmak (münakaşa etmek)	0	1	2	3	4
6. İzin istemeden konuşmak	0	1	2	3	4
7. Ağrı ve rahatsız edici biçimde konuşmak	0	1	2	3	4
8. Ders akışını bozacak davranışlarda bulunmak (Örneğin gizli not dolandırmak, gülmek, ıslık çalmak, şakabanklık yapmak vb.)	0	1	2	3	4
9. Ders sırasında birşeyler yapmak	0	1	2	3	4
10. Kopya çekmek	0	1	2	3	4
11. Yalan söylemek	0	1	2	3	4
12. Küfür etmek	0	1	2	3	4
13. Hırızlık yapmak	0	1	2	3	4
14. Verilen ödevleri yapmamak	0	1	2	3	4
15. İzin alınmadan sınıf içinde dolaşmak	0	1	2	3	4
16. Ders esnasında ders dışı şeyler ile ilgilenmek (Örneğin ders dışı kitap okunmak, resim yapmak, oyun oynamak, bilişim araçları ile ilgilenmek vb.)	0	1	2	3	4
17. Derste uyumak	0	1	2	3	4
18. İsim takmak	0	1	2	3	4
19. Diğer öğrencilerin eşyalarına zarar vermek	0	1	2	3	4
20. Okula ait eşyalara zarar vermek	0	1	2	3	4
21. Tütün ve manüfaktürel okula getirmek, kullanmak	0	1	2	3	4
22. Alkolü olarak okula gelmek	0	1	2	3	4
23. Millî ve manevî değerlere küfür ve hakaret etmek	0	1	2	3	4
24. Okula ilgili olmayan kişileri sınıfa getirmek	0	1	2	3	4
25. Siyasi ve ideolojik görüşünü sınıf ortamına taşımak	0	1	2	3	4
26. Diğer	(Lütfen belirtiniz)				



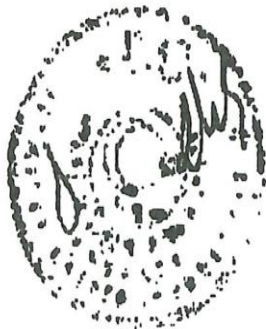
III. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN SINIFTA DISİPLİNİ BOZAN DAVRANISLARININ NEDENLERİ						
Aşağıda, sınıf öğrencilerinin disiplin bozan davranışlarının olası nedenleri verilmiştir. Verilen her bir nedenle, disiplini bozan davranışın yol açtığına, ne düzeyde katılmaktasınız? Lütfen her bir nedenle, ne düzeyde katıldığınızı gösteren seçeneği işaretleyiniz. Aşağıdaki nedenlerin dışında ekleyeceğiniz başka nedenler varsa tablonun sonuna yazabilirsiniz.						
		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Televizyon ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi.	1	2	3	4	5
2	Ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.	1	2	3	4	5
3	Ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği.	1	2	3	4	5
4	Aile içi problemler.	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerin bulunduğu yaşın ve gelişim özelliklerinin etkisi (Ergenlik dönemi başı).	1	2	3	4	5
6	Öğrenciler arasındaki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklar.	1	2	3	4	5
7	Sınıfların kalabalık olması.	1	2	3	4	5
8	Sınıf içindeki düzenlemeler (Ör: Öğrencilerin yerleşim düzeni, öğretim araçlarının düzeni vb.).	1	2	3	4	5
9	Sınıfta uyulması gereken kuralların açık ve anlaşılır olmaması.	1	2	3	4	5
10	Derstere sıkıcı olması.	1	2	3	4	5
11	Öğretim araçlarının yetersizliği.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmayan öğretim uygulamaları.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin ilgisini çekmeyen ödevler verilmesi.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenin disiplini sağlama yaklaşımlarını bilmemesi.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenin öğretim yöntemlerindeki yetersizliği.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenin tutarlı olmaması.	1	2	3	4	5
17	Tütün, alkol ya da madde kullanımı	1	2	3	4	5
18	Diğer (lütfen belirtiniz)					



A
201

IV. BÖLÜM: DISİPLİNİ BOZAN DAVRANISLARA KARŞI KULLANILAN YÖNTEMLER

Aşağıda, öğrencilerin disiplini bozan davranışlarına karşı kullanılması olası yöntemler verilmiştir. Verilen yöntemleri kendi sınıfınızda hangi sıklıkta kullanmaktasınız? Lütfen her bir yöntemi hangi sıklıkta kullandığınızı gösteren seçeneği işaretleyiniz. Aşağıdaki yöntemlerin dışında kullandığınız başka yöntemler varsa tabloya sonuna ekleyebilirsiniz.		İzlenimle kullanılmayan	Nadiren kullanılmayan	Bazen kullanılmayan	Sık sık kullanılmayan	Her zaman kullanılmayan
1	Arkadaşlarının huzurunda öğrenci ile hemen konuşmak.	1	2	3	4	5
2	Öğrenci ile sınıf içinde başarısını hemen konuşmak.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciye her an durtmasını söylemek.	1	2	3	4	5
4	Öğrenci ile dersten sonra konuşmak.	1	2	3	4	5
5	Öğrenciyi, vücut işaretleri ile sözsüz uyararak (Ön. Surat asmak, baş sallamak, gözünün köne bakmak vb.).	1	2	3	4	5
6	Öğrencinin koluna ya da omzuna hafifçe dokunarak uyararak.	1	2	3	4	5
7	Öğrencinin dikkatini başka yöne çekmek.	1	2	3	4	5
8	Öğrencinin yerini değiştirmek.	1	2	3	4	5
9	Öğrenciye daha fazla ödev vermek.	1	2	3	4	5
10	Öğrencinin tenefüse çıkmasına izin vermemek.	1	2	3	4	5
11	Öğrencinin eğlenceli ders etkinliklerine katılmasına izin vermemek.	1	2	3	4	5
12	Disiplin dilekçesi yazmak	1	2	3	4	5
13	Düşük ders notu vermek.	1	2	3	4	5
14	Öğrenciyi okul yöneticilerine göndermek.	1	2	3	4	5
15	Öğrenciyi rehber öğretmenine göndermek.	1	2	3	4	5
16	Öğrencinin ailesine haber vermek.	1	2	3	4	5
17	Öğrenciyi azarlamak.	1	2	3	4	5
18	Öğrenciyi bedensel olarak cezalandırmak (Ör. Suçunu çekmek, kulağını çekmek vb.).	1	2	3	4	5
19	Diğer (lütfen belirtiniz)					



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/12/2018

Gülcan KORKUT

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülcan KORKUT

Doğum Yeri ve Tarihi : 03/05/1980

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi,Fen-Edebiyat Fakültesi,Matematik Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Biçak B., Karataş S., Sünter E., Ünver A., Korkut G., Gökalp H., et al., "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okullarda Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching, vol.5, no.4, pp.401-422, 2016

Hakemli Kongre / Sempozyumların Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

Karataş S., Korkut G., Gökalp H., Tüzün F., "Değerler Eğitimi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması", Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi, ANTALYA, TÜRKİYE, 16-17 Aralık 2016, vol.1, no.1, pp.1-13 73

Biçak B., Karataş S., Sünter E. , Ünver A., Korkut G., Gökalp H., et al., "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okullarda Yürütülen Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.", 5th World Conference on Educational and Instructional Studies, ANTALYA, TÜRKİYE, 27-30 Ekim 2016, vol.1, no.1, pp.12-20

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : M.Akif Ersoy Ortaokulu (2002-2004 Bitlis/Tatvan)

Avsallar Recep Karaca Çok Programlı Lisesi (2004-2013),

Döşemealtı Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi (2013-2018)

İletişim

E-Posta Adresi : rose.can.007.gk@gmail.com



ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DİSİPLİN STRATEJİLERİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **16**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **12**

YAYINLAR

% **8**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%7

★ dergipark.ulakbim.gov.tr

İnternet Kaynağı

Doç.Dr. Süleyman KARATAŞ
Öğretim Üyesi

Alıntıları çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

Kapat

Bibliyografyayı Çıkart

Kapat