

162133

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**RESMİ LİSELERDE DİSİPLİN SORUNLARI VE İLGİLİ
GRUPLARIN (ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ, YÖNETİCİ, VELİ)
YAKLAŞIMLARI: Aydın Merkez İlçe Örneği**

Pınar SARP KAYA
162133

Danışman
Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ

İZMİR
2005

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların(Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları: Aydın Merkez İlçe Örneği” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


Pınar SARPKAYA

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼neticiliđi ve Deneticiliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. M¼nevver YALÇINKAYA



¼ye : Prof. Dr. Kemal AIKG¼Z



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOğLU



¼ye : Yrd. Doç. Dr. Namık ¼ZT¼RK



¼ye: Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ

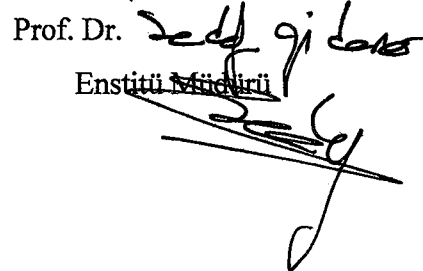
Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

24 /11 /2005

Prof. Dr.

Enstit¼ M¼d¼rl¼đ¼



TEŞEKKÜR

Okullar, öğrencileri içinde buldukları kültürü yaşatıp geliştirerek, kendini gerçekleştirecek, insanlık değerlerini taşıyan ve koruyan iyi vatandaş, iyi birey olarak yetiştirmeyi amaçlar. Bu amaca ulaşmak için oluşturulan koşullar ve izlenen süreçler istenmeyen çıktılar da üretebilmektedir. Bu çalışma, istenmeyen çıktılarından olan disiplin sorunlarıyla ilgili olarak okullardaki var olan durumu ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin disiplin sorunlarına bakış açılarını saptayarak konuya biraz olsun ışık tutmayı amaçlamıştır.

Çalışmam süresince, bana farklı yöntemlerle ışık tutan pek çok kişiye teşekkür etmek isterim. Öğrencilik deneyimlerini yıllarca benimle paylaşıp konuya ilgi duymamda büyük rol oynayan oğlum Doruk Destan'a, aylar boyunca küçük yüreğinde büyük bir olgunluk gizleyen kızım Ilgın Öykü'ye, araştırmam boyunca görüş ve önerilerine başvurduğum eşim Ruhi'ye, uzaktan bile desteğini duyumsatan aileme,

Değerli görüş ve önerilerinden yararlandığım, Sayın Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya'ya ve Yrd. Doç. Dr. Yunus R. Zoraloğlu'na,

Değerli eleştiri ve görüşleriyle tezimi geliştirmemi ve olgunlaştırmamı sağlayan hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Kemal Açıkgöz'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	
Tutanak	
YÖK Dokümantasyon Merkezi Tez veri Formu	
Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Çizelgeler Listesi	v
Özet	x
Abstract.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Önem.....	5
Problem Cümlesi.....	6
Alt Problemler.....	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7
Kısaltmalar	7

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	9
Disiplin.....	9
Okul Disiplini	10
Disiplin Sorunu Nedir.....	11
Okul Disiplininin Bileşenleri	13
Öğrenci.....	14
Öğretmen	17
Okul ve Yönetim	20
Aile.....	24
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	26
Toplum.....	29
Program.....	31

Okul Disiplin Yönetiminin Yasal Boyutu	32
Okullardaki Başlıca İstenmeyen Davranışlar	35
İstenmeyen Davranışların Nedenleri	38
Disiplin Yaklaşımları	39
Davranışsal/Bilişsel Davranışsal Yaklaşım	39
Psiko-dinamik Yaklaşım	41
İnsancıl Yaklaşım	43
Ekolojik/Sistem Yaklaşımı.....	46
Disiplin Yaklaşımlarına Eleştirel Bir Bakış	49
Bilişsel Davranışsal Yaklaşımına Eleştirel Bakış	49
Psiko-dinamik Yaklaşımına Eleştirel Bakış.....	50
İnsancıl Yaklaşımına Eleştirel Bakış	51
Ekolojik/Sistem Yaklaşımına Eleştirel Bakış	53
Disiplin Yöntemleri	54
Önleyici Disiplin.....	55
Düzeltilici Disiplin.....	57
Ceza Disiplin.....	59
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
Yurtiçi Araştırmalar	61
Yurtdışı Araştırmalar	68

BÖLÜM III

YÖNTEM	71
Araştırma Modeli.....	71
Evren.....	71
Örnekleme	71
Verilerin Tür ve Kaynakları.....	78
Veri Toplama Araçları	78
Ön Deneme Uygulamasını Yapılması	81
Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	82
Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	84

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	86
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	94
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	107
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar	112
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
Sorunlar Ortaya Çıkmadan Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar	152
Sorunlar Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılanlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar.	176
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	199

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	226
Sonuçlar	226
Öneriler	235
KAYNAKÇA	237

EKLER:

1. Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Anketi
2. Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Görüşme Formu
3. Araştırma izin belgesi

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa No
3.1. Evreni Oluşturan Okul, Öğretmen öğrenci ve Yönetici Sayıları	71
3.2. Örneklem İçin Seçilen Ortaöğretim Okulları ve Bu Okullardaki Öğrenci ve Öğretmen Dağılımı	74
3.3 Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Okula Göre Dağılımı.....	74
3.4 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	75
3.5 Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı	75
3.6 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	75
3.7 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	76
3.8 Öğrencilerin Ana Babalarının Birlikte Olup Olmamasına Göre Dağılımı	76
3.9 Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı	76
3.10 Öğrencilerin Ana Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	77
3.11 Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almamasına Göre Dağılımı	77
3.12 Öğrencilerin Okula Devam Durumuna Göre Dağılımı.....	77
3.13 Öğrencilerin Okullarının Öğrencisi Olmaktan Gurur Duymalarına Göre Dağılımı	78
3.14 Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusunda Aritmetik Ortalamaya Göre Yapılan Değerlendirmede Ölçüt Alınan Aralıklar ve Anlamları.....	81
4.1. Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığına İlişkin Algıları	86
4.2 Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Verdikleri Önem	88
4.3 Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeylerinin Okullarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	89
4.4 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre, Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
4.5 Örneklem Alınan Öğretmenlerin Okullarına Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	91
4.6 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre Disiplin Sorunlarının Önemi konusundaki Algı Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testini Sonuçları	91

4.7	Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları	92
4.8	Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları.....	92
4.9	Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları.....	92
4.10	Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığına İlişkin Algı Düzeylerinde Branşlarına Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	93
4.11	Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları.....	93
4.12	Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t-Testi Sonuçları	94
4.13	Öğrencilerin Buldukları Okulda, Ankette Verilen Her Bir Disiplin Sorununun Görülme Sıklığına İlişkin Algı Düzeyleri	97
4.14	Öğrencilerin Ankette Verilen Her Bir Disiplin Sorununun Önemine İlişkin Algı Düzeyleri	98
4.15	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları	100
4.16	Öğrencilerin Ana-babanın Ayrılmış Olup Olmadığına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları.....	100
4.17	Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları.....	101
4.18	Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları.....	101
4.19	Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	102

4.20 Babaların Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	102
4.21 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
4.22 Disiplin Sorunlarının Görülme Sıklığı Konusunda Öğrencilerin Algılarında Okudukları Okula Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir Mann- Whitney U Testi Sonuçları	103
4.23 Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	104
4.24 Disiplin Sorunlarının Önemi Konusunda Öğrencilerin Algılarında Okudukları Okula Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testi Sonuçları	104
4.25 Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almadığına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları	105
4.26 Öğrencilerin Devam Durumlarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları	105
4.27 Öğrencilerin Okula Devam Durumlarına Göre Disiplin Sorunlarının Görülme Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	106
4.28 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Okuldan Gurur Duyup Duymadıklarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları	106
4.29 Öğretmen ve Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları	109
4.30 Öğretmen ve Öğrencilerin Her Bir Disiplin Sorunun Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları	110
4.31 Disiplin Sorunlarının Nedenleri	114

4.32 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışların Nedenleri	119
4.33 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarının Nedenleri	123
4.34 Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışların Nedenleri	129
4.35 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmelerinin Nedenleri	134
4.36 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışların Nedenleri	138
4.37 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmenin Nedenleri	141
4.38 Sigara İçme Davranışının Nedenleri	145
4.39 Söz Almadan Konuşma Davranışının Nedenleri	149
4.40 Disiplin Sorunları Ortaya Çıkmadan Alınan Önlemler	152
4.41 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla İlgili Alınan Önlemler	154
4.42 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarıyla İlgili Alınan Önlemler	157
4.43 Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarıyla İlgili Alınan Önlemler	161
4.44 Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleri Karşısında Alınan Önlemler	163
4.45 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla İlgili Alınan Önlemler	167
4.46 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle İlgili Alınan Önlemler	170
4.47 Sigara İçme Davranışıyla İlgili Alınan Önlemler	172
4.48 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla İlgili Alınan Önlemler	175
4.49 Disiplin Sorunları Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılanlar.....	177
4.50 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar	179
4.51 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar	182
4.52 Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapmaları, Törenlerde Konuşmaları Gibi Davranışlar Karşısında Yapılanlar	185
4.53 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleri Karşısında Yapılanlar	187

4.54 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar	190
4.55 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle Karşılaşıldığında Yapılanlar	192
4.56 Sigara İçme Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlar	195
4.57 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlar	197
4.58 Disiplin Sorunlarının Çözümüne İlişkin Öneriler	199
4.59 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler	201
4.60 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler	205
4.61 Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarıyla İlgili Öneriler	207
4.62 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleriyle İlgili Öneriler	210
4.63 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler	212
4.64 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle İlgili Öneriler	216
4.65 Sigara İçme Davranışıyla İlgili Öneriler	219
4.66 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla İlgili Öneriler	222

ÖZET

Bu araştırmada, a) liselerde görölen disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusunda öğretmen ve öğrencilerin algılarını, bu algıların birbirlerine ve kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, b)Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin en sık görölen disiplin sorunlarının nedenleriyle, sorunlarla ilgili okulda alınan önlemlerle, sorunlarla karşılaşılınca yapılanlarla ilgili görüşlerini ve onların çözüm önerilerini belirlemek, ayrıca bu grupların yaklaşımları arasındaki benzerliklerle farkları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırma için 2002-2003 öğretim yılında Aydın İli Merkez ilçedeki 8 okuldaki 343 öğretmen ve 737 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen 57 maddelik beşli Likert tipi ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle 2003-2004 öğretim yılında dört okulda yönetici(13), öğretmen, öğrenci ve velilerle(her okulda, her gruptan 10'ar kişi) yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hem nicel, hem de nitel veri analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar aşağıdadır:

1. Öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algıları okullarına ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları, okullarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte; branşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

2. Öğrencilerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algıları, okudukları okula, devam durumlarına ve okullarıyla gurur duyup duymadıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları, cinsiyetlerine, annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine, okudukları okula, devam durumlarına, okullarıyla gurur duyup duymadıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ölçeğin bütününe ilişkin algıları arasında, sıklık konusunda anlamlı farklılık bulunmazken, önem konusunda anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin algı düzeyleri daha yüksektir.

4. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler disiplin sorunlarının nedenleri konusunda genel olarak kendileriyle ilgili nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Tepkisel nitelikteki nedenleri, öğrenciler diğer gruplara göre daha fazla vurgulamıştır.

Tüm gruplar, alınan önlemler konusunda içsel denetime yönelik yapıcı önlemlere göre, dışsal denetim odaklı önlemleri daha çok vurgulamıştır.

Sorunlarla karşılaşıldığında yapılanlar konusunda, olumlu-yapıcı baş etme yöntemlerine göre, cezalandırıcı ya da uyarma, öğüt verme gibi dışsal denetim odaklı baş etme yöntemleri ön plana çıkmaktadır.

Sözel ve fiziksel şiddet kullanıldığına ilişkin atıflar en çok öğrenciler, en az yöneticiler tarafından vurgulanmıştır.

Disiplin sorunlarıyla ilgili olarak bütün gruplarda yapıcı öneriler daha fazladır. Ceza ağırlıklı öneriler öğrenci ve velilerde daha fazladır.

ABSTRACT

Disciplinary Problems in Formal High Schools and the Approaches of Related Groups (Teacher, Student, Administrator, Parents): Aydın Central District Sample

The research has aimed to

a) Determine teachers' and student's perception about the frequency and importance of disciplinary problems in high schools, and whether these perspectives differ according to themselves and personal variables,

b) Determine the reasons of disciplinary problems of administrators, teachers, students and parents, the precautions taken about these problems, the views about what is done when confronted with problems, their own suggestions for solution and show the similarities and differences between the approaches of these groups. For the research, a 57 scale, made by 343 teachers and 737 students in Aydın central in 2002-2003 academic year using to the findings, a semi-structured interview was made in 4 schools with administrators (13), teachers, students and parents (10 people in each group, in each school) both qualitative and quantitative data analysis techniques have been used.

Some results from the study are as follows:

1) The perception of teachers on the frequency of meeting disciplinary problems show significant differences according to schools and branches. Teachers' perceptions on the importance of disciplinary problems show meaningful differences according to schools and sexes, but they don't show meaningful differences according to branches and ranks.

2) The students' perceptions on the frequency of meeting disciplinary problems show meaningful differences according to the schools, their attendance and whether they approve of their schools or not.

The students' perceptions on the importance of disciplinary problems show meaningful differences according to their sexes, the education level of their mothers and fathers', their schools, their attendance level and whether they approve of their school or not.

3) There is no significant difference between the perceptions of teachers and students on the whole scale about frequency but there is a meaningful difference about importance. The perception of teachers is higher.

4) The administrators, teachers, students and mothers fathers emphasized reasons of themselves about the reasons of disciplinary problems in general. Students emphasized more than the other groups.

All groups emphasized external locus of control more than internal locus of control about the precautions take.

What is done when confronted with problems, managing techniques such as punitive or warning, advising external are emphasized more than internal precautions.

The references about verbal and physical violence were made least by the administrators.

Constructivist suggestions about are more in all disciplinary problems groups. Suggestions on punishment are more in students and parents.

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Bir lisede öğle tatilinde sınıflar kilitli tutulmaktadır. Okul müdürü, sıraların üzerine yazılar yazıldığı, sert cisimlerle sıralar kazındığı için, bu tür sorunları önlemeye yönelik olarak öğrencinin başıboş saatlerinde (öğle tatilinde) sınıflara girmemesi için bu yola başvurduklarını söylüyor. Aynı lisenin öğrencileri ise kendi aralarında sohbet ederken bu uygulamaya gülüyorlar: “Öğrenci öğle tatilinde zaten tatildedir, rahattır, neden sıraya yazı yazsın ki? Öğleyin kim sıkılır? Derste bunalınca yazar adam sıraya” diyor bir öğrenci. Bir başkası ise, düşüncesini “Öğleyin oturup test çözüyorduk, müdür onu görmüyor, başka şeyle uğraşıyor, hep olumsuz düşünüyor” diye dile getiriyor.

Yukarıdaki küçücük örnek, okulda karşılaşılan öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, farklı bireyler tarafından ne kadar farklı değerlendirildiğini göstermektedir.

Disiplin sorunu ya da istenmeyen davranış, öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen ya da zorlaştıran davranıştır. Ancak hangi davranışların, başarıya ulaşmayı engellediğini ya da zorlaştırdığını belirlemek gerçekten güçtür. Çünkü okul, çok sayıda bireyin bir arada olduğu bir örgüttür. Öğrencilerin, başarılı olmak için gereksindiği koşulların birbirinden farklı olmasının yanı sıra hangi davranışları kimin, ne zaman, nasıl algılayacağı ve bunlardan nasıl etkileneceği konusunda da kesin yargılarda bulunmak olanaksızdır. Bu yüzden, okulda görülen disiplinsizlik sayılabilecek davranışları belirlemek, önlemek, düzeltmek için çok yönlü bakış açısı gerekmektedir. Watkins&Wagner’a göre (2000: 2) davranışın sorun oluşturup oluşturmaması, davranışın gösterildiği yere, zamana, davranışın sahibine, davranışı değerlendiren kişiye ya da o anda aynı ortamda bulunan diğer kişilere göre değişebilmektedir. Ancak okulda uygun bir eğitsel ortam kurmak için disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, okul toplumunun tüm üyeleri için zorunludur (Blanford, 1998: 1). O halde öncelikle, öğrenciyi tanımak zorunludur. Lise çağındaki öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin zor bir dönem olduğu bilinmektedir. Lise öğrencilerinin duygu, düşünce, tutum, davranış, amaç ve beklentilerini etkileyen üç etmen bulunmaktadır. Bunlar, temel kişilik yapısı, ergenlik çağına özgü psiko-sosyal özellikler ve gencin yaşadığı çevrenin çeşitli özellikleridir (Yavuzer, 1982: 18-30). Kişiliğin de bedensel nitelikler, iç salgı bezlerinin işleyişi, zeka, güdüler, kalıtsal özellikler, çevre gibi çok sayıda etmen tarafından belirlendiği; dolayısıyla, gözlenen davranışın aslında doğuştan donanım ile,

edinilmiş donanımın etkileşiminin sonucu olduğu söylenebilir (Köknel, 1997: 28; Morgan, 1984: 47). Diğer yandan farklı okulların, öğrenci davranışları üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Londra'da on iki okulda yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, etkili okulları farklı kılan özellikler şöyle sıralanmaktadır (Charlton&David, 1997: 45). Mantıksal akademik düzenleme, uygun çalışma koşulları, ev ödevlerinin etkili kullanımı, olumlu pekiştirmeye yeterli yer verme, güçlü sınıf yönetimi, çalışanları içeren kurum liderliği, iyi davranış modeli olan öğretmenler, okul işleyişine öğrencinin katılımı. Etmenler incelendiğinde güçlü okul önderliğinin etkileri hemen görülebilmektedir. Ancak okul disiplinini sağlamada, yöneticinin tek etmen olduğunun düşünülmemeyeceği açıktır. Güçlü sınıf yönetimi, uygun model olmak, ödevleri etkili kullanmak gibi maddelerin de gösterdiği gibi öğrencinin öğrenme ortamında kendisiyle en uzun süreli ilişkiyi sürdürdüğü öğretmen, okul disiplininde önemli bir bileşendir.

Okul disiplininin yalnızca öğrenciyle, yöneticiyle ve öğretmenle ilgili olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenciyi etkileyen tüm etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde de etkili olduğu düşünüldüğünde, öğretim programının özellikleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin de okul disiplini üzerinde etkili olduğu anlaşılır. Ayrıca aile ve toplum da gence aktardığı değerler, sunduğu olanaklar ve modeller gibi çeşitli özellikleriyle öğrenci davranışlarını etkilemekte, dolayısıyla okul disiplinin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu aynı zamanda, istenmeyen davranışlarla ilgili yaklaşımları da belirlemektedir.

Davranışsal yaklaşıma göre, uygun olmayan davranış da dahil tüm davranışlar, pekiştireçler yoluyla öğrenilebilir (Wolfgang, 1999: 147). Böyle bakılınca da öğrencilerin sınıfta ve okulda olumlu modeller görünce, bu modelleri izleyerek olumlu davranışları öğrenecekleri ve içselleştirecekleri düşünülebilir.

Psikodinamik Yaklaşıma göre ise, uygun olmayan davranışlar, güdülerini kontrol etmek için gereksinilen uygun olmayan savunma mekanizmalarının bir işlevidir. Bütün davranışlar amaçlı ve nedenlidir. Yanlış davranış daima kendine saygının az olmasıyla ilişkilidir. Bu nedenle de psikoterapik müdahale gereklidir (Hyman, 1997: 101-108).

İnsancıl Yaklaşıma göre ise, bütün öğrenciler okula, kendini gerçekleştirmeyle ilgili bir dürtü ve gereksinimler sıradüzeniyle gelir ve öğrencinin kendini gerçekleştirme engellenirse, istenmeyen davranışlar ortaya çıkar. Bürokrasi biricik olma hakkımızı, özgürlük duygumuzu tehdit etmektedir. Oysa öğrenme süreci, olgulardan daha önemlidir ve her çocuk için ayrıdır (Hyman, 1997: 145-155; Porter, 2000: 115). Bu yaklaşıma göre, okullar demokratik, adil topluluklara dönüştüğü zaman, istenmeyen davranışlar azaltılabilir.

Ekolojik Sistem Yaklaşımı ise diğer yaklaşımların vurgularına katılırken tüm davranışların, bireyler ve çevre arasındaki etkileşimin bir ürünü olduğunu kabul eder. Bu

yaklaşım, temelde her öğrenciyi, başta aile ve okul olmak üzere çok sayıda sistemin içine yerleştirerek incelediği için disiplin sorunlarına kesin çözümü bireyden daha çok sistemin içinde görmektedir (Hyman, 1997: 265; Davie, 1997: 66).

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

Burada okulu toplumsal bir örgüt olarak değerlendirip örgütün özelliklerine bakmak, okul disiplininin okul örgütü için ne denli yaşamsal olduğunu görmek açısından yol gösterici olabilir.

Bilindiği gibi örgüt, bireylerin amaçlara ulaşmak için karşılıklı davranışlarda buldukları yapısal bir süreçtir ve bir örgütün etkililiği, amaçlarına ulaşabilme derecesi ile ilgilidir (Hicks, 1979: 32-40). Yönetim de, madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyip harekete geçirerek örgütü amaçlarına ulaştırma sürecidir. Örgüt ve yönetimle ilgili bu tanımlar eğitim örgütleri için de geçerlidir. Bir başka deyişle, okulların etkili olabilmesi için, madde ve insan kaynaklarının eşgüdümlenerek eğitimin amaçlarına hizmet edilmesi gerekmektedir.

Eğitimin, alanyazında "hedefi" olarak da yer alan amacı, Ertürk'e göre (1979: 24), yetiştirdiğimiz insanlarda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliktir.

Eğitime ilişkin amaçları, eğitimin, uzak amaçları, genel amaçları ve özel amaçları olarak ayırmak olanaklıdır. Bir toplumun devlet yapısı ve dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı ile ilgili kurum ve kuruluşları, bunların işleyişi, politik sistemi oluşturur. Devletin anayasası, onun uzak amaçlarını, politik felsefesini yansıtır (Sönmez, 2001: 23). Eğitimin genel amaçları, uzak amacın gösterdiği yönde toplumun kalkınma hedeflerine koşut düşecek şekilde belirlenir. Bundan sonra da her okul basamağı ve türü için okulun amaçları saptanır. Her okul, amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli etkinliklerde bulunacağından, her dersin amaçları ve her dersin konularının amaçları geliştirilir (Varış, 1978, 146; Ertürk, 1979: 30).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan, hem toplumsal hem de bireysel açıdan oldukça önemli ve vazgeçilmez amaçların gerçekleşmesi oldukça ülküsel bir durumdur. Bu amaçları ülküsel olmaktan çıkarıp yaşanır kılacak olan öncelikle öğretmen ve okul yöneticisidir. Öğrencinin istenilir nitelikte vatandaş ve birey olmasına yardımcı olabilmek için öğrenmesini engelleyecek tüm etmenlerin, olanaklar ölçüsünde ayıklanmasından söz ederken, kuşkusuz, okulun etkileyebileceği ve öğrenciyi etkileyebilecek tüm etmenler düşünülmektedir.

Disiplin yönetimi, etkili öğretimin merkezinde yer alır ve öğretmen yetiştirmenin de merkezinde yer almalıdır. Çünkü öğretmenin sınıf ve öğrenciyi kontroldeki yetersizliği, eğitim sürecini engeller (Blanford, 1998: 3). Öğrencide istenilir davranışlar eğitimle sağlanacağından, sürecin engellenmesi demek, istenilir özellikleri taşıyan öğrencileri yetiştirememek, hem bireysel hem de toplumsal gelişmeye hizmet edememek demektir. Bu, örgüt olarak okulun varoluş amacıyla da ters düşmektedir.

Disiplinin, genellikle öğrencinin eğitsel, duygusal ve toplumsal gereksinimlerini karşılayarak, eğitimi engelleyici davranışları önlemeyi ve ayrıca öğrencinin uygun, saygılı davranışı tekrar göstermesi için müdahale ediciliği içerdiği (Porter, 2000: 4) kabul edildiğinde, aslında eğitimi kolaylaştırıcı olduğu da kabul edilmelidir. Bu noktada elbette her ne kadar eğitim ve okulların, derslerin amaçları belirlenmişse de eğitimcilerin ya da kendisini disiplinden sorumlu görenlerin, nasıl bir insan modelini, ne tür bir yetiştirmeye oluşturmayı amaçladıkları önemli bir belirleyici olmaktadır. Bu, aynı zamanda “disiplin” den ne anladığımızı da belirlemektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde temel olarak alınan felsefe yönümüzü, amacımızı, yönetimimizi ve sonucumuzu da biçimlendirmektedir.

Okulun toplumsal bir örgüt, dolayısıyla da açık bir sistem olduğu bilgisine dönerek açık sistemlerdeki dönüt ve bozulma eğilimi (entropi) kavramlarını da konuya dahil etmek gerekecektir. Açık bir sistem, sistem içinden ve dışından aldığı dönütler aracılığıyla girdilerinde ve süreçlerinde gerekli değişiklikleri yaparak bozulma eğilimine karşı koyar; ayrıca bu sayede istenen çıktıyı elde etmesi kolaylaşır (Sönmez, 2001: 15). Öğrencinin hem öğrenimi sırasındaki hem de okulu bitirdikten sonraki istenmeyen davranışları, okuldaki öğrenim-öğretim yaşantılarını gözden geçirmeyi, yeniden düzenlemeyi gerektirir. Bu yeniden düzenleme amaçlarına ulaşma adına yapılacaktır.

Gençleri disipline etmenin nedenlerini Porter (2000: 5) şöyle sıralamaktadır: Düzen, uyum, özdisiplin, duygusal denge ve dürüstlük.

Okul disiplinini sağlamaya yönelik çeşitli yaklaşımların birinci amacı öğrenmeyi engellemeyecek bir çevre yaratmak ve bunu sürdürmektir. Bu, disiplinin yönetsel amacıdır. Eğer program öğrenciler için çekici ve amaca uygunsuzsa, onlar da derste işbirliği yapmaya

güdülenecek ve ilgili olacaktır. Sonuçta onlar, daha az engelleyici olacak, öğretmen de yönetsel olarak kendini daha az gösterecektir. Kısaca yüksek akademik çalışma, düzeni sağlayacaktır. Düzen gereklidir. Ancak yüksek başarı için yeterli değildir.

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

Öğretimde birincil eğitsel amaç, öğrenciye kendini düzenlemesini öğretmektir. Yetkeci kuramlar bunu, öğrencilerin kendi davranışlarıyla ilgili akıllıca kararlar alacaklarına güvenebilmek için, onlardan beklediğimiz davranışı öğrenmelerine ya da içselleştirmelerine yönelik öğretim olarak alırlar. Disiplinin ikinci eğitsel amacı, öğrenciye, çevresindeki diğer insanları kırmadan ve kendini kaygıya sokmadan, duygularını uygun bir biçimde açıklamayı öğretmektir. Üçüncü amaç öğrencilere, kritik sosyal konularda çözümler önermeleri için yeterli bilgi ve deneyim vererek, diğer insanlarla işbirliği yapmayı öğretmektir. Hümanistler, genç insanlara, toplumlarının gereksinimleriyle kendi gereksinimlerini dengelemeyi öğretmek için işbirliği kavramını burada ve şimdinin ötesine götürürler.

Son olarak gizil bir amaç, genç insanların, hem etik seçimler yapmak, hem kendi değerlerine dayanarak hareket etmeleri için onlara dürüst olmalarını öğretmektir. Böylece onlar kendi hakları kadar, sosyal sorumluluklarını da yerine getirirler. Bu uzun dönemli bir amaç olmasına karşın, öğrenciler eşduyum (empati) için yüreklendirilmeye ve onlara kararlarının arkasında yer alacak moral ilkeler öğretilmeye başlandığında gerçekleşmeye başlar.

Kısaca, eğitimin sonul amacının bireyin kendini gerçekleştirme, disiplinin temel amacının da özdisiplin olduğu düşünülürse, bu iki amacın iç içe geçtiği görülebilir. Günümüz toplumlarında okul eğitimi vazgeçilmez olduğu için okul disiplini de okuldaki eğitimin içinde sürekli olarak varlığını korumak durumundadır.

Bu çalışmada öğrenci, toplumsal sistemin bir parçası olarak ele alınmıştır. Öğrenciyle dolayısıyla okul disipliniyle ilişkili grupların konuya bakış açıları görülmeye; yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıklar irdelenmeye çalışılmıştır.

Önem

Son yıllarda, okullarda disiplinin bozulduğu yolunda, toplumun çok çeşitli alanlarından sesler duyulmaktadır. Bu araştırmayla, resmi liselerde, hangi disiplin sorunlarının ne sıklıkta yaşandığı ve bu disiplin sorunlarına öğretmen ve öğrencilerin verdiği

önem görülebilecektir. Ayrıca öğrenci disiplin sorunlarının temelinde çoğunlukla, çeşitli, iç içe geçmiş ve karmaşık etmenler yattığı için konunun farklı açılardan irdelenmesi sağlanacaktır.

Herhangi bir olaya, soruna yaklaşımda bireyin bireysel özelliklerinden, toplumsal konumuna dek pek çok etmen belirleyici olabildiğinden, okullarda yaşananların, farklı açılardan nasıl görüldüğü bilinmek zorundadır. Öğrenci disiplin sorunları konusunda da sağlıklı bir yaklaşım, çok yönlü bir bakış açısını gerektirmektedir. Aksi yapıldığında çözüm olanaksızlaşacaktır. Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin; sorunlar, önlemler ve çözümler konusundaki algılarını ve önerilerini belirlemeyi hedefleyen bu çalışma,

1. Resmi liselerde en sık karşılaşılan disiplin sorunlarının neler olduğunu ortaya koyarak konuya, başta yönetici, öğretmen ve veliler olmak üzere bütün toplumun dikkatini çekmede,

2. Disiplin sorunlarının önlenmesi, nedenleri ve çözülmesi konusunda en önemli grupların yaklaşım farklarını belirleyerek tutum birliği yaratacak politikaların geliştirilmesinde,

3. İlgili grupların yaklaşımları arasındaki ortaklıkları belirleyerek, disiplin konusunda bunlardan yararlanılmasında etkili olabileceği,

4. Konu bütüncül bir bakışla ele alınmış olacağından, sonuçlardan hareketle, okulların sağlıklı birer disiplin politikası geliştirebilmeleri için ipuçları yakalamalarına yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Liselerdeki disiplin sorunlarının görülme sıklığına ve önemine ilişkin, öğretmen ve öğrencilerin algıları nedir; bu algılar, gruplara ve grupların çeşitli değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir? Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin, öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri, uygulamalar konusundaki algıları ve çözüm önerileri nedir?

Alt Problemler

1. a) Öğretmenlerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algıları nedir?
 - b) Bu algılar, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (çalıştıkları okul, kıdem, branş, cinsiyet) göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. a) Öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algıları nedir?

- b) Bu algılar, öğrencilerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, anne-babanın birlikte olup olmaması, ailenin gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, okul, disiplin cezası alıp almama, devam durumu, o okulda okumaktan gurur duyup duymama) göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda, öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin,
- Disiplin sorunlarının nedenleri konusundaki,
 - Sorunlar ortaya çıkmadan alınan önlemler konusundaki,
 - Sorunlar ortaya çıktıktan sonra yapılanlar konusundaki algıları nedir?
5. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin, disiplin sorunları konusundaki çözüm önerileri nelerdir ?

Sayıtlar

Bu araştırmada, aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

- Araştırmaya katılanlar, soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- Araştırmaya katılanların yanıtları var olan durumu yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2002-2003 ve 2003-2004 Öğretim Yılı Aydın İli Merkez İlçedeki resmi liselerdeki öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin, disiplin uygulamalarına ilişkin algılarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Disiplin: Belli bir karakteri veya davranış örüntüsünü üretecek yetiştirme ya da böylesi bir yetiştirmeyle ortaya çıkan davranışın kontrol edilmesi (Cotton, 2002).

Okul disiplini: Okulda etkili eğitim-öğretim yapılabilmesi için kurulan düzen.

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

İstenmeyen davranış: Disiplin sorunu, yanlış davranış.

Sosyal grubu: Edebiyat, tarih, coğrafya öğretmeni.

Felsefe grubu: Felsefe, sosyoloji, mantık öğretmeni.

Kısaltmalar

1.Lise: Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapılan genel lise.

2.Lise: Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapılan fen lisesi

3.Lise: Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapılan endüstri meslek lisesi.

4.Lise: Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapılan imam-hatip lisesi.

K: Kadın

E: Erkek

Yön. Kıd.: Yöneticilik kıdemi

Mes. Kıd.: Meslek kıdemi

Sos. Grup: Sosyal grubu

Fen Grup: Fizik, kimya, biyoloji öğretmeni.

Mes. Der.: Meslek dersleri öğretmeni

Fel. Grup: Felsefe grubu



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

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

DİSİPLİN

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

Alanyazında hem disiplinin tanımı, hem de nasıl sağlanacağı konusunda çeşitlilik vardır. Anlamı netleştirmek açısından çeşitli tanım ve açıklamalara bakmak yararlı olabilir.

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

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

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

American Heritage Dictionary of the English Language’e göre disiplin, yanlış davranışı önleme ve düzeltmenin her ikisine de karşılık gelir. Disiplin, “belli bir karakteri veya davranış örüntüsünü üretecek yetiştirme ya da böylesi bir yetiştirmeyle ortaya çıkan davranışın kontrol edilmesi” olabilir. Fakat bu, düzeltme ya da yetiştirme amaçlı ceza da olabilir (Cotton, 2002: 1).

Alanyazında pek çok tanım bulunmakla birlikte, yukarıya alınanlar belli bir bakış açısı vermek için yeterli görünmektedir. Buradan hareketle “disiplin”in hem birey, hem de örgüt için kullanıldığını, dolayısıyla da iki boyutu olduğunu belirtmek gerekir. Bireyin, uygun davranış için kendini denetlemesi ve yönlendirmesi bireysel disiplindir. Buna

özdisiplin demek daha uygun olabilir. Diğer yandan, bir örgütün bireylerinin o örgütün düzenine, kurallarına uygun davranmasını sağlamaktan söz edildiğinde ise örgütsel disiplin dile getirilmiş olur.

Örgütsel disiplini, bireysel disiplinden ayıran temel fark, Geylan'ın (1990: 8) belirttiği gibi, disiplinleştirilen ile disiplinleştirenin aynı kişi olmamasıdır.

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

Genel sonuç olarak disiplinin,

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

OKUL DİSİPLİNİ

Disiplin, genelde okul toplumunun üyeleri ve uygulayıcıları tarafından sık kullanılan bir terimdir. Ancak anlam üzerinde tam bir anlaşmaya varıldığı kuşkuludur. Uygulamada herhangi bir tanım ve disiplinle ilgili yorumlar, okul toplumunun üyelerinin değer ve inançlarını yansıtacaktır. Tanım üzerinde uzlaşmanın olmadığı yerde ise gerginlik ve çatışmalar oluşacaktır. Disiplin politikaları, süreci ve uygulamaları ile ilgili bir uzlaşma olması ve öğrenci gereksinimlerini belirlemek okul toplumunun üyeleri için zorunludur (Blanford, 1998: 1).

Disiplinin, özdisiplin de denebilecek bireysel anlamıyla ilgili anlam karışıklığı yaşanmamasına karşın örgütsel disiplin konusunda, yukarıda da belirtildiği gibi farklı yaklaşımlar olabilmektedir. Docking (1996), pek çok alanda olduğu gibi, eğitimde de özel bir dil (jargon) kullanıldığını belirterek geleneksel olarak öğrencileri kontrol etme ya da disipline sokmadan söz edilmekte iken son zamanlarda "davranış yönetimi" teriminin daha geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Docking'e göre, yeni eğitim terminolojisi bazen eski uygulamalara yeni adlar getirirken; sık sık da, yeni bir yaklaşımı, temel kavramın yeniden tanımlanmasını ve temel varsayımlarda değişmeyi temsil etmektedir. Disiplin sözcüğü "disciple" ile ilişkilidir ve amaçlanan davranışa ulaşmak için öğrenci ve öğretmenlerin

birlikte çalışmasını önerir. Ancak “disipline edilmiş davranış”, “çocukları disipline etme” yi çağrıştırır, o da sert yönetici ve esnek olmama durumu ile, hatta katı dışsal denetimle ilişkilendirilir.

Docking’ın belirttiği gibi, “davranış yönetimi” terimini kullanmakla disiplin teriminin cezayı çağrıştırıcılığından bir ölçüde uzaklaşılsa bile, “yönetim”e yüklenen yanlış anlamlar ölçüsünde bu terim de, ceza, sertlik, dışsal denetim vb. anlamları çağrıştırabileceğinden, alanyazındaki yaygınlığı da dikkate alınarak bu çalışmada disiplin ve okul disiplini terimleri yeğlenecektir.

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

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

DİSİPLİN SORUNU NEDİR

Okullarda görülen, yere çöp atmaktan öğretmenini ya da bir arkadaşını yaralamaya ya da öldürmeye kadar uzanan uzun bir liste yapıp bu davranışların tümüne birden disiplin sorunu ya da istenmeyen davranış demek olanaklıdır. Bu uzun davranış listesi de, gerektiğinde çeşitli adlar altında gruplara ayrılabilir. Önemli olan burada davranışa odaklanmaktır.

Sorun davranışlara odaklanma, davranışların sınıflandırılmasını sağlarken; sorun davranışları olan öğrencilere odaklanma, öğrencinin “problem çocuk” ya da “uyumsuz”, “yaramaz”, “bozguncu”, “yıkıcı çocuk”, gibi nitelendirilmesine neden olacaktır. Terimi sorun davranış yerine sorun çocuk olarak kullanmak, öğretmenlerde bir savunma mekanizması oluşturup, çocuğun düzelmeyeceği düşüncesini doğurabilir (Özyürek, 1999: 4; Docking, 1988: 6). Bu nedenle de her şeyden önce davranışın adlandırılması gerektiği unutulmamalıdır.

Davranış sorunları, birey ya da toplumun karşılaştığı ve başarıya ulaşmak için çözülmesi zorunlu olan güçlüklerdir (Ada, 2002: 199). Bu nedenle de hangi davranışların sorun oluşturduğunu belirlemek çok kolay değildir. Örneğin okulda suç kavramı okul ortamında belli olaylara karışan, belli bir yaş grubunun ötesinde bir yasal çağrışım oluşturur. Tam olarak hangi olayların suç sayıldığı, tanımı kimin yaptığına bağlıdır. (Adams, 2000: 2).

Watkins ve Wagner'a (2000: 2) göre davranışın sapsmış ya da sorunlu olarak değerlendirilip değerlendirilmemesi çeşitli durumlara göre değişir:

- Yere göre: Öğrencinin okulda yüksek sesle şarkı söylemesi, müdürün odasında, koridorda, müzik odasında farklı değerlendirilecektir. Ayrıca bazı davranışlar farklı okullarda farklı değerlendirilebilir. Spor ayakkabısıyla okula gelmek Atatürk Lisesi için uygun değilken, Gazi Lisesi için uygun görülebilecektir.
- İzleyiciye göre: Sınıfta ya da okulda ek bir denetmen olduğu zaman öğrenci ve öğretmenler davranışlarını değiştirirler. Çoğunlukla, ziyaretçi varken, kurallar daha fazla vurgulanır ve kabul edilebilir davranış "en iyi davranış" olarak uygulamaya geçebilir.
- Davranış sahibine göre: Ders bölücü olarak tanınan bir öğrencinin davranışlarıyla, böyle tanınmayan bir öğrencinin davranışları arkadaşları tarafından farklı değerlendirilir. Bir yargıcın çocuğunun öğretmenle tartışmasıyla, bir inşaat işçisinin çocuğunun aynı davranışı, farklı algılanıp değerlendirilebilir.
- Gözlemciye göre: Bir erkek öğrencinin kız arkadaşına yazılı bir not göndermesi, katı bir okul müdürü tarafından farklı, rehberlik uzmanı tarafından farklı değerlendirilir. Koridorda arkadaşını itekleyen bir öğrencinin davranışı, arkadaşları ve nöbetçi öğretmen tarafından farklı nitelenebilecektir.
- Zamana göre: Bir öğrencinin gevezeliği dersin başında farklı sonunda farklı değerlendirilebilir.

Görüldüğü gibi istenmeyen davranışın ne olduğunu belirlemek çok kolay değildir ve pek çok etmen bu belirlemede rol oynamaktadır. Sınıfta sorun davranış olarak ifade edilen davranış türleri şunlardır (Çelik, 2002: 166; Evertson et al., 2003: 174):

- Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Bunlar, sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak şekilde sorun oluşturmazlar. Çünkü öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimi etkilemeyen kısa süreli duraksamalardır. Ödev üzerinde çalışırken kısa aralar vermek gibi.
- Çok küçük sorunlar: Sınıf işlemlerine ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Etkinliklere zarar verir ancak kısa süreli olduğu için rahatsızlık verici küçük davranışlardır. Derste izin almadan yerinden kalkma, derste bir şeyler yeme gibi.
- Önemli ancak etkileri ve alanı sınırlı olan sorunlar: Öğretim etkinliğini bozan, öğrenmeyi ciddi bir biçimde engelleyen davranışlardır. Bir öğrencinin sürekli ders dışı etkinliğe yönelmesi, başka bir öğrencinin ev ödevlerini yetersiz

yapması, sınıfta gezinmesi gibi bunlar sınıf kurallarını çiğneme ve dersten kopma anlamı taşıdığı için ciddi sorunlardır.

- Artan ve yayılan sorunlar: Sorunun sürmesi, yayılması ve öğrenme düzenini tehdit etmesidir. Bir çok öğrencinin sınıfta dolaşması ya da öğretmenin uyarısına karşın aralarında konuşmaları gibi.

Hangi davranışların kabul edilebilir ya da edilemez, istenilir ya da istenmez olduğu konusunda ufuk açabilecek bir sınıflama da normlara göre yapılmaktadır. Özyürek'in (1999: 4-6) belirttiği gibi tepkiler kendi başlarına uygunsuz ve sorunlu değildir. Davranışlar tek başına değil toplumda değerlendirildikleri için, oluşumları toplumun kabul edilebilirlik sınırının ötesinde ise, istenilir değildir:

- Davranış fazlalığı ya da azlığı: Davranışın süresi, şiddeti, sıklığı ve örtülülük bakımından boyutlandırılıp, her boyut açısından normal sınırların ötesinde olup olmadığı görülebilir. Davranışın hangi sıklıkla oluştuğu, sıklığını; ne kadar sürdüğü, süresini; davranışı yaparken sarf edilen güç, şiddetini gösterir. Örtülü davranış da, uyarının davranışı başlatmadan önce geçen süresi anlamına gelir. Örtülü davranış fazlalığı uyarana gecikerek tepki verme, azlığı da çok çabuk tepki vermedir.

Bu açılardan bakıldığında her bir davranışın biçim ve tür bakımından farklı ortamlar için kabul edilebilir olabileceği açıktır. Sevme ve saldırma amaçlı davranışlar gibi (Sırta hafif veya kuvvetli vurma) aşırı durumlarda davranışları ayırmak kolay olsa da bu, her zaman kolay değildir.

- Uygun olmayan uyarın kontrolü: Davranışı harekete geçiren uyarının ortama uygun olmaması durumunda davranış kabul edilmez olur. Daha önce davranışın yapıldığı yere göre farklı değerlendirilebileceği belirtilmişti. Bu durum, burada, uygun olmayan uyarın kontrolü adıyla verilmiştir.

OKUL DİSİPLİNİNİN BİLEŞENLERİ

Okul disiplininden söz ederken okulun, toplumdan, toplumun olanak ve sorunlarından, toplumun pek çok özelliği ile etkileyerek okula girdi olarak verdiği bireylerden ve okulun kendine özgü özelliklerinden de söz edilmesi gerekiyor. Çünkü okul, toplumsal sistemin bir ürünü ve aynı zamanda bir nedeni durumundadır. Toplumun (hem bulunduğu toplumun, hem de genel olarak dünya toplumunun) bir alt sistemi olduğuna göre buradaki bireylerin davranışlarının yalnızca bireylerin tercihleriyle ve özellikleriyle açıklanamayacağı, okul disiplininin de yalnızca bunlarla ilgili olamayacağı açıktır.

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

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

Öğrenci

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

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

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

- Bedensel nitelikler: Bunlar arasında kalıtımla geçen, gebelik ya da doğum sırasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu bedensel özellikler, sakatlıklar, özürlü yer alır.
- Bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında gelişmesinde rol oynayan iç salgı bezlerinin işlevi.
- Kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zeka.
- Yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler.
- Güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı.
- Kişiliğin benliği. Benliğin iç ve dış çevreyle kesintisiz süren iletişim ve etkileşimi kişiliğe özgü özellikleri verir.
- Önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanı. Dışarıya yansıyan, duygu, düşünce, tutum, davranış vb.
- Kişiliğin, dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlaki açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter.
- Kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi, kabul ettirmesi, kendini varlaması için başvurduğu yöntemler ve ürünleri.

Bu katmanlarda kişi, kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.

Kişiliğin gelişmesinde davranışın oluşmasında kalıtım (doğuştan donanım) ve çevrenin (edinilmiş donanım) her ikisinin etkili olduğu bilinmektedir. Kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen, kişilik yapısı ve davranışın kendisi olmayıp, üst yapıların üzerinde gelişip oluşacağı merkezi sinir sistemidir. Üstünde kişiliğin oluştuğu, insanın doğuştan getirdiği temel yapı (Genotip) kalıtımla geçer. Bu temel yapı veya kalıtsal gizil güç, çevre ile etkileşimde bulunarak anlam kazanır. Böylece, gerçekte gözlenen davranışın (Fenotip) doğuştan donanım ile edinilmiş donanımın karşılıklı etkileşimin sonucu olduğu söylenebilir (Köknel, 1997: 28; Morgan, 1984: 47).

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

Gençlik, çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. Genellikle 12-15 yaş arası ergenlik gelişmesinin içine alan ilk gençlik dönemi, 15-21 yaş arası asıl gençlik dönemi olarak tanımlanır. Birleşmiş Milletler Örgütüne göre genç, 15-25 yaşları arasında, öğrenim gören, yaşamını kazanmak için çalışmayan ve ayrı bir konutu bulunmayan kişidir (Yörükoğlu, 2000: 13). Lise çağı kendine özgü sorunlarıyla birlikte Türk halkının “delikanlı” sözüyle özetleyiverdiği, zorluklarla geçen bu gençlik dönemi içinde yer alır. Bu zorlu dönemin hem toplum için hem de öğrenci için en az sorunla atlatılabilmesi öğrencinin çeşitli özellikleriyle tanınmasına ve çevresindekilerle olumlu ilişkiler geliştirip işbirliği yapmasının sağlanmasına bağlıdır.

Yavuzer'in (1982: 183) verdiği bilgiler, bu dönemin başlı başına uyumsuzluk ve sorun yaratıcı olabileceği gerçeğini göstermektedir. Türkiye'nin de içinde bulunduğu tüm dünya ülkelerinde çocuk suçluluğuna ilişkin yapılmış araştırmalar, antisosyal adı verilen suçluluk davranışının özellikle 14 yaş dolaylarında görüldüğünü ortaya koymaktadır. Ülkemizde suçların yaklaşık yarısını 25 yaşın altındaki çocuk ve gençlerin işlemiş olması, ileri yaşlarda suç işleyenlerin büyük bölümünün çocukluk ve ergenlik dönemlerinde de suç işlemiş olmaları, oldukça dikkat çekicidir.

Bu dönemde kişi olarak bir eşsizlik, teklilik duygusu, toplumda anlamlı bir rol ve yer alma isteği, kendini ve amaçlarını tanımlama çabaları bir kimlik duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Ancak cinsel olgunluk, fiziksel büyüme, çocuk bedeninin yetişkinlik bedenine dönüşürken, çocuk rollerinin çocukluğu geride bırakma gerçeğiyle belirsiz değerler, bu geçiş aşamasını güç duruma getirmektedir. (Güngör, 2002b: 87; Selçuk, 2001: 61). Ergenliğin hemen

başlangıcında görülen cinsel uyanış ve kişide gittikçe artan bağımsızlık gereksinimi, toplumun engelleyici etkileriyle bir zorlanma ve bunalım kaynağı haline gelmektedir. Gereksinimlerin toplumsal gerçekler içinde doyum bulması güç olduğundan gencin egosu bu dönemde birçok savunma mekanizması geliştirebilir. Genç, işe yarayıp yaramadıklarını deniyormuşçasına bunlara kısa sürelerle ve peş peşe başvurabilir. Çocukluktan getirilen kişilik yapısı, onun bazı gereksinimlerine yanıt vermediği için bu çağda terk edilir. Hem yeni gereksinimlerine yanıt verecek, hem de toplum kurallarıyla çelişmeyen davranışlar kazanıncaya dek gencin pek çok yanılğı içine düşmesi doğaldır (Kılıççı, 1992: 69-74).

Birçok araştırmacı, ergenlik döneminde yüksek bir duygusallık görüldüğü noktasında birleşir. Ergenin duygusal tepkilerini etkileyen etmenler arasında sağlık durumu, zeka düzeyi, cinsiyet, okul başarısı, sosyal kabul düzeyi sayılabilir. Bu dönemde duygular ergenin tüm yaşamında etkili olur. Küçük bir kırıklık, onun yakın çevresindeki ilişkilerini doğrudan etkiler (Yavuzer, 1982: 173). Anna Freud gençliğin çelişkili ruhsal durumunu şöyle tanımlar: Gençler aşırı bencildir. Kendilerini evrenin merkezi sanırlar, tek ilgi konuları kendileridir. Gene hiçbir çağ gençlik çağı kadar özveri ve bağlılık göstermez.... sevilen bir öndere bağlılıkla, yetkenin her çeşidine baş kaldırma arasında gider gelirler. Maddeye düşkün ama ülkülerle de doludurlar. Başkalarına karşı kaba ve düşüncesiz davranırlar, ama kendileri çok duyarlı ve alıngandırlar. Ruhsal durumları iyimserlikle kötümserlik arasında iner çıkar, bazen coşkuyla işe sarılır, yorulmak bilmezler, bazen de uyuşuk ve durgun olurlar (Yörükoğlu, 2000: 46). Böylesine çalkantılı böylesine iki uç arasında gidilip gelinebilen bir dönemi yaşayan lise öğrencilerinin, okullarında disiplin sorunları yaratmamaları ya da istenmeyen davranışlar sergilememeleri için büyüklerin hem gençlere hem de yaptıkları işe saygı duymaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri zorunludur.

Ergenlik çağının sonlarına doğru öğrencinin toplumsal sorunlara ve olaylara karşı ilgisi artar. Sahip olduğu değerler henüz birbirleri ile çelişkili ve tutarsız da olsa bunları akılcı bir gözle eleştirebilecek ve birbiri ile tutarlı bir dizge içinde düzenleyebilecek zihin gücüne ulaşmıştır. Diğer yandan benliğine karşı geliştireceği sağlıklı tutum ve benliği hakkında içgörü kazanma yaşına gelmiştir. Ancak yetişkin yetkisiyle çelişkiler içinde bulunduğu bu dönemde, bunların olabilmesi için güvenli bir eğitim ortamı, rehberlik sağlanması ve uygun öğrenme yaşantıları geçirmesi gerekir (Kılıççı, 1992: 78-80).

Öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki vardır. Rol- beklenti dengesi bu ilişkinin bir sonucudur. Bir yandan öğrencinin rol ve beklentileri, diğer yandan ana-baba, öğretmen ve akran grubu üyelerinin öğrenciden beklentileri bu dengeyi etkiler (Bursalıoğlu, 1991: 48). Bu nedenle yetişkin dünyasının ergeni kabul etmesi ve ona koşulsuz bir saygı ve anlayış sunması, ona

bağımsız davranma fırsatı vererek onun kendi kendine karar vermesini, güvenmesini sağlayacak yaşantılar geçirmesine özen göstermesi gerekmektedir. İnsan doğasına olumlu bakan psikologlardan Carl Rogers'a göre olumlu bir benlik bilinci geliştirebilmek için koşulsuz sevgi içinde yetişmek gerekir. Koşulsuz sevgi birey yanlış davranışlar sergilese de onun sevgi ve saygıya layık olduğunu kabul eden bir anlayışın ürünüdür (Kılıççı, 1992: 82; Cüceloğlu, 1999: 428).

Öğrencinin davranışları hatalı, eksik, kabul edilemez bile olsa onu hatasız öğrenci kadar değerli bulma koşulsuz saygıyı ifade eder. Öğrencilere koşulsuz saygı gösterme bazen onlara eşit davranma koşuluyla yan yana gitmeyebilecektir (Kılıççı, 1992: 82; Kılıççı, 2003: 41-43). Çünkü sınıf benzeşik (homojen) bir grup değildir. Aynı yaşta ve yakın akademik başarılar gösteren öğrencilerin pek çok açıdan bireysel farklar göstereceği açıktır. Ancak Selçuk'un da (1999: 529) belirttiği gibi öğretmenler bilişsel düzeyde, öğrenciler arasında bireysel farklılıkları bilirler ya da tahmin edebilirler. Fakat uygulamada bireysel farklılıkları pek dikkate almazlar. Okul ortamında ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde, bunların birçoğunun bu nedene dayandığı görülür.

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

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

Öğretmen

Öğretmen, öğrenme- öğretim ortamının en önemli değişkenlerinden biri olduğu için (Sönmez, 2001: 136) okul disiplininin de önemli bir bileşenidir. Araştırmalar çocukların davranışlarının, yaşamlarında önemli rol oynayan yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak

geliştiğini ortaya koymaktadır. Bireyler büyük olasılıkla, kaynaklar üzerinde denetimi ve yeterliği olanları model alırlar; öğretmen de bunlardandır (Jones&Jones, 1998: 73).Öğretmenin öğrencilerin davranışlarını değiştirme görevi yalnız sınıf içinde geçerli değildir. Okulda tüm yaşantıların eğitsel değerinin olması gerekir. Okul kendi içindeki yaşantılar arasındaki tutarlılığı sağlamak kadar öğrencinin sürekli etki altında kaldığı yakın çevre ve ailedeki öğrenme yaşantılarını da bir anlamda kontrol etmek ve yönlendirmek zorundadır (Fidan ve Erden, 1994: 76). Bu nedenle öğretmenler, sınıftaki etkileri ve davranışlarıyla değil, nöbet sırasındaki, ders arasındaki, törenlerdeki, anne-babayla iletişimlerdeki tutum ve davranışlarıyla da öğrenciyi ve çevresini etkilemede önem kazanmaktadırlar.

Sınıf okulun en önemli öğretim alanıdır. Sınıfta düzeni sağlamada ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada başarılı olan öğretmenler yıkıcı davranışları önlemede de başarılıdırlar. Bu, öğretmenle ilgili çeşitli etmenlere bağlıdır (Blanford, 1998: 4):

- Kişilik
- Görünüş
- İletişim becerisi
- Öğretim becerisi
- İçerik bilgisi

Başar'a (1997: 13) göre sınıf yönetimi etkinliklerinin beş boyutu vardır. Bunlar sınıfın fiziksel düzeni, plan ve program etkinlikleri, zaman kullanımı, ilişki düzenlemeleri ve davranış düzenlemeleridir. Bu beş boyut öğretmenin kişisel ve mesleksi nitelikleri ile yakından ilişkilidir. Demirel (2000: 205), öğretmenin kişisel niteliklerini güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, uzmanlık olarak üç grupta; mesleksi niteliklerini de öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıfı yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenci öğrenmelerini değerlendirme, rehberlik yapma, olmak üzere yedi ana grupta toplamaktadır.

Öğretmenin kişiliği onun demokratik ya da otoriter bir öğretmen olmasında belirleyicidir. Otokratik öğretmen, kalıplı, demokratik öğretmen, yetiştirici bir yetiştirme ortamının ürünüdür. Kalıplanmış öğretmen, içinde yetiştirildiği ortamın özellikleri nedeniyle kendine özgü yetenek ve olanakları geliştirememiştir. Başkalarının beklentilerini ifade eden kalıbın kendine yaşattığı yaşamı sürdüren insandır ve sınıfında, öğrencilerine de, sahip olduğu bu yapıyı yansıtır. Bu tür öğretmen, kontrol etme eğiliminde, kendisini öğrenciden üstün gören, öğrencinin haklarına saygı duymayan, mükemmel olmaya çalışan ya da bunların tersine kendi değerine, yeteneklerine inanmayan bir öğretmendir (Külahoğlu, 2000: 15-16). Oysa araştırmalara göre öğretmen denetiminin yoğun olmadığı, katılımın,

işbirliğinin, hoşlanma duygusunun, düzenliliğin ve gelişmenin yüksek olduğu sınıflarda, sınıf ortamının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Olumsuz sınıf ortamı öğrencilerin tutumlarını, başarı düzeylerini, benlik kavramlarını, olumsuz etkiler (Açıkgöz, 1996: 130-133).

Öğretmenin dış görünüşünde toplumsal yaşamın gerektirdiği titizliği ve düzeni göstermesi de önemlidir. Bunun, disiplin sağlamada başlı başına olumluluk yaratacağı söylenemez. Ancak görünüşün, bireyin kendine ve çevresine gösterdiği saygının bir yansıması olarak algılanabileceği göz önüne alındığında disiplin sağlamada etkililiği destekleyebileceği düşünülebilir.

Öğretmenin iletişim becerisi hem dersin işlenişini, hem de öğrencinin davranışlarını etkiler. Yapılan bir araştırmaya göre aday öğretmenler çift yönlü iletişime ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışına sahipken, mesleğe başladıktan sonra daha denetimci olmaktadır (Celep 2002: 15). Jones ve Jones'e (1998: 70) göre akademik başarı ve öğrenci davranışları, öğretmen- öğrenci arasındaki ilişki düzeyini etkilemektedir. İçten ve dost canlısı olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin %73'ünün başarısı düşük, %10'unun da başarısı yüksek bulunmuştur.

Bu nedenle öğretmenin kişiliği ve mesleki yeterliği ile ilgili özellikleri geliştirici önlemler almak ve çalışmalar yapmak, bunları da sürekli hale getirmek zorunludur. Başar'ın (1997: 18) belirttiği gibi düşük yetenekli öğrenciler, kalabalık sınıflar ya da benzeşik olmayan sınıflar, bu açılardan daha olumlu olanlara göre daha fazla sorun çıkarırlar ve farklı yönetsel uygulamalar gerektirirler.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetme ve yönlendirme biçimleriyle bazen istenmeyen davranışları yaratabilecekleri ortak bir yargıdır. Öğrencileri suçlama, aşırı tepkili olma, öğrencileri topluca cezalandırma, öğrencilerin bireysel ayrılıklarını dikkate almama, öğrencilere bağımsız olabilecekleri bir ortam sağlamama, sürekli yetkeci davranma, bilinen konuları yineleme vb. özellikler gösteren öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşabilirler. Uysal'ın (1991) yaptığı araştırmada da araştırmaya katılan disiplin kurulu üyeleri, bazı öğretmenlerin "pedagojik formasyon yetersizliği"nden kaynaklanan nedenlerle gereksiz disiplin olayları yarattığını belirtmiştir. Sayın (2001) da araştırmada, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında öğretmenin bazı olumsuz davranışlarının rolü olduğunu bulmuştur.

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

Okul ve Yönetim

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

Okul ortamıyla ilgili önemli bir etmen yöneticinin yeterlikleri ve tutumuyla, öğretmen ve diğer işgörenlerin yeterlik ve tutumlarıdır. Karar verici olarak yöneticiler ve kararları etkileyebilecek kişiler olarak da diğer işgörenler, okul olanaklarının kullanımı yoluyla uygun eğitim ortamı yaratılmasına katkıda bulunurlar (Başar, 1995: 11).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin önderi okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 1991: 38). Okulda egemen olan yönetim anlayışı, yöneticilerin-öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul işgörenlerinin özelliklerinden, okulun içinde bulunduğu toplumsal çevrenin özelliklerinden, ülkenin eğitim ve siyasi politikasından ve elbette yöneticinin özelliklerinden etkilenir. Okullarda her ne kadar önceden saptanan amaçlar, politikalar ve ilkeler doğrultusunda öğretim yapılıyorsa da her okul, fiziksel olanakları, bu alanlardan yararlanma biçimleri, bireyler arasındaki iletişim örüntüsü, yetkilerin kullanılışı ve aktarılışı, kurallar ve uygulanışı gibi konularda özgünlük gösterir. Okulların bu birbirinden farklı özellikler göstermesinin temelinde insan etmeni yatar. Okulun işleyişine yön veren temel insansal etmen de yöneticidir.

Okul müdürünün önderlik biçimi ve her gün yüzyüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin gönüllüğünü düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerinin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır. Yönetici aşağıdaki ilkelere uygun davranarak etik dışı davranışlardan kaçınabilir ve başkalarının kendisine duyduğu güvenin sarsılmasını önleyebilir (Aydın, 2003: 88).

- Eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirilmesi: Okul yöneticisi eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirmemişse insan ilişkilerinde ve karar sürecinde tutarsızlık yaşayabilir. Eğitim yöneticisi geliştirdiği vizyonu, sınanmış ilkelerle gerekçelendirmelidir.
- Güçlü bir etik önderlik uygulanması: Yöneticinin aldığı tüm kararlar okulun etik havasını oluşturur. Müdür, okulda niteliksiz bir öğretim yapılmasına göz

yumuyorsa, bu durum, toplumun ve öğrencilerin aldatıldığı bir havanın kabul edildiği anlamına gelir. Bu okul niçin var, okulda başarmak istediğimiz şey nedir, okulun öğrencilere ve topluma karşı yükümlülükleri nelerdir gibi soruların yanıtları okulun havasının belirlenmesinde önemli olduğundan yönetici bu soruları kendisine sormalıdır.

- Ayrımcılığın ortadan kaldırılması: Ayrımcılık gizli biçimde ortaya çıkar. Öğretmenler odasında belli bir gruba ait öğrencilerin aşağılanması, rehberlik servisinin düşük sosyo-ekonomik kökenli öğrencileri üniversite yerine mesleki eğitime yönlendirmesinin hoşgörülmesi, ayrımcılık örnekleridir. Yönetici mutlaka bunları ele almalıdır.
- Etkili öğretimin bir ödev olarak görülmesi: Öğretimde zayıf öğretmenler, öğrencilere zengin bilgilerin ve sağlıklı bir öğrenme ortamının sağlanmasını engeller. Yönetici, toplumun, öğretmenin ve öğrencinin hakları arasında sağlıklı bir denge kurmalıdır. Zayıf öğretmenlerin geliştirilmesi ve başarılı hale getirilmesi için güdülenmesi okul yöneticilerine bağlıdır.
- Toplumla ilişkilerin geliştirilmesi: Etkili okul yöneticileri, okulla toplum arasında iyi bir ilişki kurarlar. Okul sıcak ve çekici bir yer haline gelirse, öğrenci, öğretmen ve veliler bu kurum tarafından istediklerini hissederler. Paylaşılan amaçlara ve değerlere dayalı bir okul toplumu yaratma çabası, eğitim yöneticisinin birincil amacı olmalıdır.
- Bütün grupların hakları arasında denge kurulması.
- Herkes tarafından istenen kararı, her zaman doğru karar değildir. Yöneticinin herkes tarafından istenen kararlarla doğru kararları birbirinden ayırabilmesi gerekir. Kararlarında yalnızca örgüt için iyi olanları almak; ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin gereksinimlerini göz önüne almamak yöneticinin hizmet amacıyla çelişir. Okul yöneticisi okulu, üyeleri ve programları, sürekli değerlendirmek zorundadır.
- Etik davranış, doğruluk ve ahlaki eylemlerin bütünleşmesi: Yönetici etik değerleri astları ile paylaşmıyorsa, etik bir hava yaratılamaz. Yönetici etik önderlik de yapmalıdır. Bu, okulun kaynaklarının etkili kullanımı, bireylere adil davranma, öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı sunmaları, programların toplumsal gereksinimleri karşılması, öğrenci başarısı ve kendini gerçekleştirmelerinin sağlanması, ailelerin okula katılımı ile yakından ilgilidir.

Yüksek nitelikli okul önderliğinin etkisi tartışılmaz. İyi müdürler, iyi okullar oluştururlar; elbette bunun tersi de doğrudur. Müdür yalnız bırakılmış, ağır sorumluluklarla kuşatılmış olsa da akıllı, sorumluluklarından emin ve güçlü bir kişiliğe sahipse okulunda öğretme sorumluluğuyla, başarı konusunda titizlik ve insan ilişkilerinde hoşnutluk, artma eğiliminde olacaktır (Charlton ve David, 1998: 152).

Farklı okulların, davranışlar üzerinde farklı etkileri olduğuna ilişkin yurtdışında yapılmış çeşitli çalışmalar vardır. Ruther ve arkadaşları Londra'da 12 okulun, bir dizi davranış üzerindeki etkisini araştırmışlar ve bazı okulların diğerlerine göre, davranış üzerinde beş kat daha etkili olduklarını bulmuşlardır (Watkins & Wagner, 2000: 24). Bu çalışmaya göre okul etkililiğinin önemli sekiz belirleyicisi şunlardır (Charlton & David, 1997: 45):

- Mantıksal akademik düzenleme (daha çok ve daha az başarılı öğrenciler için)
- Uygun çalışma koşulları
- Ev ödevlerinin etkili kullanımı
- Olumlu pekiştirmeye yeterli yer verme, cezayı temkinli kullanma
- Güçlü sınıf yönetimi
- Çalışanları içeren kurum liderliği
- İyi davranış modeli olan öğretmenler
- Okul işleyişine öğrencinin katılımı

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarından okul tahripçiliği ile ilgili olarak yapılan çalışmalardan hareketle üç görüş belirlenmiştir ve bunlardan liberal görüşe göre tahripçiliğin nedenleri arasında öğretim programının yetersizliği, saldırgan liderlik biçimi, yarışmacı değerlendirme sistemi ve izlenen öğretim yöntemi yer almaktadır. Okul tahripçiliği ile yöneticilerin yaşı, okulun bakımsız olması, öğretmenlerin duyarsızlığı, öğrencilerin akademik başarısızlığı, öğretmenlerin okul yönetimini duyarsız olarak algulamaları arasında doğrusal bir ilişki vardır (Temel, 1999: 13-16; Zwiier ve Vaughan, 1984: 13-16). Liberal yönelim, yöneticilerin önderlik tarzlarında değişiklik yapılarak, öğretmenlerin okulla özdeşleşme yeteneklerinin geliştirilerek okul ikliminin olumlu hale getirilebileceğini öne sürer (Yavuzer, 2003: 165-177).

Wayson ve arkadaşlarının 1000'den fazla okulu kapsayan araştırmalarına göre de iyi disiplinli okulların özellikleri şöyledir (Watkins & Wagner, 2000: 25):

- Bu okullar, disiplin sorunlarıyla baş etmek için yalıtılmış uygulamaları benimsemek yerine iyi disipline götürecek bütüncül bir okul çevresi yaratır.
- Öğretmenlerin çoğu, okulu, çalışanların ve öğrencilerin çalışmak ve bir şeyleri başarma deneyimini yaşamak için geldikleri yer olarak görmektedir.

- Bu okullar öğrenci merkezlidir.
- Bu okullar disiplin sorunlarının belirtilerinden çok nedenlerine odaklanır.
- Bu okullarda programlar, disiplini geliştirmek için cezalandırıcı eylemlerden çok, önleyici sınırlar kullanır ve olumlu davranışlara odaklanır.
- Bu okullar, kendi hareket tarzlarını yansıtacak ve kendi gereksinimlerini karşılayacak uygulamalar yaparlar.
- Programlar, sık sık yeniden biçimlendirilir.
- Bu okulların çalışanları okullarına ve öğrencilerinin başarabileceklerine inanır ve onlar inançlarını gerçekleştirmek için görülmedik bir enerji harcarlar.
- Bu okullardaki öğretmenler sıradan disiplin sorunlarının çoğunu ya da tümünü kendileri ele alırlar.
- Bu okulların çoğu, aileler ve toplum öğeleriyle (ajanlarıyla) ortalamadan daha güçlü bir bağ geliştirmişlerdir.
- Bu okullar kritik gözden geçirme ve değerlendirmelere açıktır.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları incelendiğinde okul müdürünün kendi okuluyla ilgili olarak dikkate alabileceği ve yön verebileceği etmenlerin sıralandığı dikkati çeker. Bununla birlikte, Blanford'un (1998: 4) belirttiği gibi müdür her hastalığın panzehiri olarak görülmemelidir. İyi önderlik ve etkili yönetim, etkili okullar için temeldir. Uygulamada, etkili müdürler demokratiktir, disiplin politikasını uygulamada ve geliştirmede, karar vermede paylaşımcıdır. Öğrencilerin gereksinimlerini keşfetmede ve karşılamada eğitim uzmanlarının, öğretmenlerin, anne ve babaların çalışmalarını destekler, eşgüdümle ve onlara yardım eder. Müdürler, okul toplumunun tüm üyelerinin, ait oldukları okulda uygun davranış ölçütlerini kurmalarını sağlamaktan sorumludur. Disiplini yönetme, bir toplum olarak okulu yönetmenin temelinde yatar. Ancak unutulmamalıdır ki bu süreçleri kolaylaştırmak için uygun politikalar ve uygun yapılanma da gereklidir.

Okullarımızı, iyi disiplinli okul özellikleri açısından değerlendirmeye yardımcı olabilecek bir çalışma Gök ve Okçabol tarafından yapılmıştır. Gök ve Okçabol'un (1998: 22-27) 19 ilden 2305 öğretmenin katılımıyla yaptıkları araştırmanın sonuçları, okullarımızın fiziksel ve yönetsel açıdan yetersiz durumda olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin %70'ten fazlası araç-gereç ve laboratuvar olanaklarını, %68'i eğitsel kol etkinliklerini %56'sı yönetici-veli ilişkisini yeterli bulmamaktadır. Yönetici-öğretmen ilişkisini de öğretmenlerin ancak %39'u yeterli bulmaktadır. Yine aynı araştırmaya göre okul yöneticilerinin yönetim görevinde yeterliliği, öğretmen-veli ilişkisi, eğitim sisteminin demokratikliği, okulun öğrencileri yaşama hazırlaması, öğrencilere demokratik değerleri kazandırması, ders programlarının ve kitaplarının niteliği gibi konularda olumlu görüş

bildirenlerin oranı %36'yı geçmemektedir. Bu durumda genel olarak okullarımızda olumlu öğretim ortamından söz edilmesi güç görünmektedir.

Aile

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

Ailenin çeşitli özelliklerinin çocukları nasıl etkilediğine ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır.

Eşler arasında çatışmanın yüksek olduğu durumlarda ergenlerin öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal ve bilişsel yeterliğinin düşük olduğu bulunmuştur. Hem ergenlerin hem de anne babanın algıladığı çatışma arttıkça ergenlerin bilişsel ve sosyal yeterliliklerinin düştüğü görülmüştür (Longuide 1987'den, Amato 1986'dan, Akt Celep, 2002: 7).

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocuğa bakım ve sevgisini etkilediği söylenemezse de, sosyo-ekonomik düzeyin, anne-babanın çocuğa ve olaylara karşı tutumlarını, bu tutumların da ergeni etkilediğini gösteren pek çok çalışma vardır. Mangır ve arkadaşları (1996: 112) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, gencin bulunduğu sosyo-ekonomik düzey ile, öğrencinin ailesini demokratik, otokratik ve ilgisiz olarak algılaması arasında ilişki vardır. Üst sosyo-ekonomik düzeyde demokratik, alt düzeyde ise otokratik ve ilgisiz anne baba tutumları anlamlı oranda daha fazladır. Ayrıca üst sosyo ekonomik düzeyde gençler diğerlerine göre daha yüksek bir benlik saygısına sahiptir. Aynı araştırmaya göre ortanca çocuklar diğerlerine göre anne-babalarını daha otoriter ve ilgisiz bulmaktadır. Anne baba öğrenim düzeyi arttıkça demokratik tutum artmaktadır. Demokratik tutum arttıkça gencin benlik saygısı yükselmektedir. Ailenin çocuğa eğitsel yaklaşımının ergenin özsaygı düzeyini etkilediğini gösteren önemli bir çalışma Arslan (1996: 71) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada aileler kuralcı, anaç ve sözleşmeli tip olarak üçe ayrılmıştır. Kuralcı ailelerde öz denetim, duyarlılık geri plandadır, çevreye uyum vurgulanır; etki teknikleri güdülemeden çok, baskı ve yasaklamaya dayanır. Anne, baba ve çocuk arasındaki mesafe önemlidir, ortak etkinlikler görece olarak sınırlıdır. Anaç tip ailelerde kuralcılık önemli olsa da sıcak ve içten yaklaşım söz konusudur, birlikte yapılan etkinlikler ön plana çıkar. Sözleşmeli tip ailelerde görece olarak, çocuğun öz denetimine ve yaratıcılığına önem verilip eşduyum ön plana çıkar, yetke düzeltici olmaktan çok görüşmecidir. Eğitsel yaklaşım, alt ve orta sosyal kesim ailelerinde daha çok kuralcı; üst-orta ve üst sosyal kesimde ise sözleşmeli nitelik

göstermektedir. Bu çalışmaya göre çocuğun karşılaştığı eğitsel yaklaşım ile özsaygı s1 arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özsaygı, sözleşmeli tipte %45 iken, kuralcı tipte %15 oranında bulunmuştur. Ayrıca, özsaygıyı oluşturan kişisel yetkinlik ve özdeğer duygularının her ikisi de, kuralcıdan sözleşmeli tipe doğru bir artış göstermektedir. Diğer yandan eğitsel yaklaşımla özsaygı arasındaki bağ sosyal düzey yükseldikçe güçlenme eğilimindedir. Anne-babanın her ikisiyle iletişim zayıf olduğu durumlarda özsaygı %30 iken iletişiminin iyi olması durumunda %60 düzeyindedir. Ayrıca kızlarda bu oran daha düşüktür.

Aral ve arkadaşlarının (1996: 125) yaptığı araştırmaya göre de, alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar, anne-babalarını üst sosyo-ekonomik düzeydekilere göre; erkekler, kızlara göre; daha az seven, daha fazla cezalandıran olarak algılamakta; üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, benlik saygısı daha yüksek görülmektedir. Yörükoğlu'nun (2000: 108) belirttiğine göre de tek çocukların diğerlerine göre, erkeklerin kızlara göre benlik saygısı daha yüksektir.

Yavuzer'in (1982: 218) hukuksal açıdan suçlu bireylerle ilgili araştırmasına göre suçlu deneklerin % 86.9'u anne babaları tarafından dayakla cezalandırılmaktadır. Dayakla cezalandırılmakla okuldan ve evden kaçma, başkalarına ait şeyler çalma arasında ilişki vardır. Ailedeki katı disiplin anlayışı ile olduğu kadar, aşırı hoşgörölü ve umursamaz disiplin anlayışı ile suçluluk arasında ilişki olduğunu gösteren pek çok araştırma vardır. Iowa'da yapılan bir araştırmada, sınıf arkadaşları tarafından sınıftaki en saldırgan öğrenci olarak değerlendirilen çocukların evlerinde ciddi cezalarla karşılaştıkları saptanmıştır (Yavuzer, 1982: 217).

Çocukta eşduyumun gelişmesi başkalarına karşı daha paylaşımcı olmasını, daha az saldırgan ve yıkıcı davranış göstermesini sağlamaktadır. Martin Hoffman'ın araştırmasına göre, anne babaların yanlış davranış karşısında çocuktan sevgiyi esirgemeleri ya da ona karşı güç kullanmaları değil tümevarımcı davranışları, ahlaki düşünce ve ahlaki davranış geliştirmektedir. Bu yöntemle davranışın neden yanlış olduğu, kimlere zarar verdiği vurgulanarak çocukta eşduyum geliştirilir. Çocuk kendini başkasının yerine koymayı başarinca vicdan gelişir. Önemli olan, çocuğun davranışından dolayı acı çekmesi değil, davranıştan etkilenen kişi için üzülmesi ve pişmanlık duymasıdır (Kağıtçıbaşı, 1988: 251, Güngör, 2002a: 74)

Ülkemizde 1993-1994 ve 1997-1998 yıllarında yapılan iki ayrı araştırma (Aile Araştırma Kurumu [AAK], 1994; AAK, 1997) ailelerimizde şiddetin yaygınlığını ve çocuk yetiştirme anlayışındaki geleneksel yaklaşımı ortaya koymaktadır. Anne babaların geçmişteki dayak deneyimi (%70) şiddeti bugüne taşımaktadır ve çocuklara yönelik şiddete rastlanma oranı (%46, 45) her iki araştırmada da oldukça yüksektir. Ailedeki birey sayısı

artıkça; aile içi dayanışma; akrabalarla görüşme azaldıkça; eşlerin eğitim düzeyi düştükçe aile içi şiddet artmaktadır. Gelecekle ilgili beklentilerdeki olumluluk düzeyi yükseldikçe, şiddet eğilimi azalmaktadır. Her iki araştırmaya göre alkol de şiddeti arttırmaktadır. Kadınların şiddet eğilimi, erkeklere göre daha düşük bulunmuştur.

Ailedeki bu olumsuz tablonun önemli bir özelliği, ergenlerin istekleriyle çelişmesidir. Ergenler anne babalarının öncelikli olarak hoşgörülü, anlayışlı, sabırlı ve arkadaş gibi olmalarını istemektedirler (AAK, 1996). Ancak şiddetin böylesine yaygın olduğu bir çevrede yetişen gençlerin, kendilerine hoşgörü gösterilmesini istemelerine karşın (15-22 yaş grubu) şiddete en fazla eğilim gösteren grubu oluşturdukları da görülmektedir (www.aile.gov.tr/araştırma18.htm).

Yavuzer'in (1982: 225-231) hukuksal açıdan suçlu bireylerle yaptığı araştırmaya göre, bu bireylerin parçalanmış ya da eksik aileden gelme yüzdesi, Türkiye ortalamasının üç kat üzerindedir. Yine aynı araştırma, suçluların yarıdan fazlasının ailesinde hüküm giymiş bireylerin olduğunu göstermiştir. Her ne kadar, okulda istenmeyen davranış gösteren öğrenciyi çoğunlukla suçlu olarak bakmamak gerekiyorsa da, bu sonuçlar ailenin özellikleri ve model almanın önemi konusunda uyarıcı olmalıdır.

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

Rehberlik ve Psikolojik Danışma

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

Daha önce de üzerinde durulduğu gibi, lise yıllarını içine alan dönem çeşitli özellikleri nedeniyle, çoğu birey için stresli ve zordur. Ancak bu dönemde başarılı olması

gereken bir takım gelişimsel görevler vardır. Cinsel rolünü kabullenme, duygusal bağımsızlık kazanma, kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilme, arkadaşlık, işbirliği vb. becerilerini geliştirme, meslek seçimiyle ilgili kararlar verebilme gibi gelişim görevlerinin bu dönemde başarılamamış olması, daha sonra gencin sıkıntılar yaşamasına neden olabilecektir (Kılıççı, 2003: 35).

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

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

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

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

Böyle bakıldığında, psikolojik danışman, eşlik edendir. Öğrencilere gelişimlerinde bireysel olarak eşlik eder, öğretmenlere eşlik eder proje geliştirme gruplarına eşlik eder. Bu profil, psikolojik danışmanların zamanının çoğunu, tanı ve tanımlama amacıyla bireysel testler uygulamaya ayırdıkları, öğretmenlerin öğrencilerini tanımaları için tüm sınıflarda grup testleri yaptıkları, raporlar yazmakla, toplantılara katılmakla harcadıkları gerçeğiyle çelişir (Külahoğlu, 2001: 34).

Öğretimin ve rehberliğin amaçları, yukarıda belirtildiği gibi, ortak olmasına karşın yöntemleri farklıdır. Rehberlik ve öğretim birbirinin yerine geçebilecek süreçler değil, birbirini bütünleyen destekleyen süreçlerdir.

Büyüme ve gelişme sorumluluğunda olan birey çeşitli yardımlara gereksinim duyar. Öğretim gruplara yapılırken rehberlik bireylere yapılarak önemli bir boşluğu doldurur. Öğretim bireyin nesnel dünyasına rehberlik ise iç dünyasına yöneliktir. Psikolojik yardım hizmetlerinde öz disiplin vardır (Altıntaş, 2002: 9) Birey kendisini ve çevresini tanıdıkça ortama uyum sağlaması, uygun davranışları göstermesi kolaylaşmaktadır.

Öğretmen sınıfta, öğretimi tek başına yürütebilirken psikolojik danışma ve rehberlik, öğrencinin gelişmesi ile ilgili herkesin katkısını ve işbirliğini gerektiren bir hizmettir (Altıntaş, 2002: 8). Bu nedenle anne babalarla, öğretmenlerle ve okul yönetimi ile kurulacak ilişkilerdeki süreklilik bu hizmetin sağlıklı yürütülmesi için zorunludur. Diğer yandan bu kadar önemli bir hizmetin eğitsel kol çalışmalarıyla aynı program içinde düşünülerek kısırlaştırılması, sorun odaklı yürütülmesi, tüm öğrenciler için değil engelli ve sorunlu öğrencilere yönelik olduğunun varsayılması, yeterli sayıda uzmanın bulunmaması gibi ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Her okulda bir rehberlik servisi kurulması için yaklaşık 45 bin uzman gerekmektedir. Bugün ülkemizde her psikolojik danışmana 3.152 öğrenci düşmektedir. Ortaöğretim kurumlarının yalnızca %9'unda, yetişmiş uzman bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2003: 24-26; Külahoğlu, 2001: 41).

AAK'nin (1996) ergenler üzerinde yaptığı bir çalışmaya göre Ergenlerin sorunlarını kimlerle paylaştığını gösteren oranlar şöyledir: %25 erkek arkadaşla, %23 kız arkadaşla, %23 anne ile, %5 baba ile, %10 kız kardeş ile, %3 erkek kardeşle, %8 hiç kimse ile, %0, 4 öğretmenlerle, %00.1 rehber öğretmen/psikolojik danışmanlarla.

Bu çarpıcı sonuç okullarda var olan uzmanların çalışmalarının da istenilen yönde olmadığını göstermektedir. Hem sayısal yetersizlik, hem öğretmenlik mesleği gereği, öğretmenlerimizin de bu anlamda yeterli duruma gelmeleri için çalışmalar yapılması gerektiği gözler önüne seriliyor.

Okullarımızda rehberlik hizmetleri okul yürütme kurulu, okul müdürü başkanlığında, müdür yardımcıları rehber öğretmenler, her sınıf düzeyinde seçilecek iki sınıf rehber öğretmen ve okul-aile birliğinde görevli bir öğretmenden oluşur. Okul müdürü bu hizmetlerin, gerçekçi bir programa bağlanmasını sağlamaktan, gerekli işgöreni sağlayıp hizmetin sürdürülmesinden, çıkan sorunları çözmekten sorumludur (Gürsel, 2003: 153-154). Böyle olduğu için de okullarımızdaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin, tüm çalışanlarca benimsenmesi, çalışanların bu konudaki eksiklerinin giderilmesi, bu hizmetin

yalnızca kayıt tutmak ve eğitsel kol çalışmalarını sürdürme biçimine dönüşmesinin önlenmesi gibi konularda okul yönetiminin sorumluluğu büyüktür.

Toplum

Öğrencinin okuldaki davranışları iki nedenle, okulun bulunduğu toplumdan ve genel olarak tüm insanlığı içine alan dünya toplumundan etkilenir. Birincisi, öğrencinin okulun dışındaki yaşamında toplumsal ilişkiler içinde olmasıdır. İkincisi, dünya toplumunun ulusal toplumu, ulusal toplumun da okulu, bir sistem olgusu gerçeğiyle etkilemesidir. Okul da öğrenciyi etkilemektedir. Bu nedenle öğrencinin istenilir ya da istenmeyen davranışlar göstermesini, onu etkileyen toplum etmeninden ayrı düşünmek doğru olmaz.

Çocukların ve gençlerin demokratik bir toplumsal ortam içinde yetişmeleri, onlarda önderlik yeteneğini, bir toplumun üyesi olmanın sorumluluğunu, kendine güven duygusunu, korkusuzluğu ve planlı bir biçimde iş görme becerisini geliştirip kökleştirdiği için sorun davranışları önler. Çünkü yaşantının demokratik, üretime dönük, ahlak kurallarına uygun ve erdemli olması, kişiyi de ahlaklı, erdemli ve demokratik yapar. Yani kişinin temel hak ve özgürlüklerine yer veren dengeli bir toplum yaşamı, dengeli insanlar yetiştirir (Öztürk, 1983: 247).

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

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

Bir eğitim örgütünün amaçları, örgüt içindeki ve dışındaki değerler üzerine kurulur. Toplumdaki bireyler, davranışlarını değerlere göre ayarlar ve beklentilerini onlara göre kurarlar. Birbirine uyan ve dayanan değerler bir değer sistemi oluşturur. Bir toplumu ayakta tutan bu değer sistemidir. Değerlerin ve değer sisteminin işlevleri şöyle sıralanabilir (Anar, 1983: 13; Bursalıoğlu, 1991: 20):

- İnsan, grup ve kategorilerin toplumsal önemlerini belirleme.
- Toplumda uygun düşünme ve davranma biçimlerini belirleme. İyi-kötü, haklı-haksız gibi kavramları yaratma, yaşatma.
- Bireylere amaç ve yön verme.
- Bireylere birbirinin davranışlarını kestirme olanağı verme.

- İnsan grubunun toplu eylemini sağlama.

Oysa toplumlar hızlı değişmelerle karşılaşmakta ve eskinin “iyi, doğru, uygun” ları yerini yenilerine bırakmaktadır. Köknal’ın (1988) belirttiği gibi hızlı gelişmeler ülkelerin gelişmişliğine ve az gelişmişliğine bakmaksızın çağdaş insanın bunlara ayak uydurmasını güçleştirmiş durumdadır. İnsanlar bir yandan yeniliklere uyum konusunda zorlanırken, geleneksel değerler sarsılmakta ve sarsılan bu değerlerin yerine özümsemiş yeni değerler konamamaktadır.

Nüfus hızla artmaktadır. Hızlı nüfus artışı beraberinde yoksulluğu ve göçü getirmektedir. Açlık sorunu hala gündemdedir, öte yandan işsizlik sorunu çok daha ciddi boyutlara ulaşmıştır (Geçtan, 2000: 13). Değişen değer yargıları, Ahlak kurallarının yarattığı kargaşa, hızlı ve düzensiz kentleşme ve sanayileşme, ekonomik bunalımlar, çağdaş insanı daha güvensiz, saldırgan ve umutsuz duruma getirmektedir (Yavuzer, 1982: 20).

Toplum gerçeği böyle iken, belki de yaşamın en bunalımlı dönemini yaşayan lise öğrencilerinin yönlendirilmesi ve eğitimi günümüzdekinden çok farklı bir anlayış gerektirmektedir.

Atabek (2003) gençlerimizin umutsuzluğunu şu nedenlere bağlamaktadır:

- Uzun süren tüketicilik. Günümüzde yaklaşık 25 yaşına kadar gencin topluma üretici olarak katılması zordur. Bu da, ekonomik açıdan bağımsız olmayı, yaptıklarıyla özdeğer ve özsaygı kazanmayı, güçleştirmektedir. Kendi bağımsız gücüyle yapmak istediklerini yapamayan gençler, bütün yaşam enerjilerini tüketimle karşılamaya çalışmaktadır.
- Eğitimle çalışma arasındaki makasın açılması. Yılların verdiği eğitimin, onu beklediği hedefe ulaştıramayacağını bilmenin yarattığı hayal kırıklığı; güvensizlik ve güdü eksikliği yaratmaktadır.
- Toplumsal değer yargılarının değişimi. Çalışkanlık, topluma yararlı olma, başkalarına karşı sorumlu olma gibi değerler; yerini tüketim toplumunun kimseye karşı sorumlu olmama, kendi çıkarlarını kollama, herşeyi en kısa yoldan elde etme gibi değerlerine bırakmıştır. Bu da büyüklerle öğrenci arasındaki önemli bir sorun kaynağı durumundadır.

Ancak onaylanmayan bu yeni değerleri de genç, başta kitle iletişim araçları ile olmak üzere yine toplumdaki büyüklerden öğrenmekte ve yaşadığı çelişki daha da büyümektedir.

- Aile içi yetke kaynakları değişmiştir. Geleneksel baba yetkesi yerini yetke dağılımına bırakırken gençler girişimciliklerini doğru kullanmayı öğrenemeyince

belirsizlik ve ailede çocuğun güç odağı durumuna gelmesi yaşanmakta, bu da davranış bozukluklarını beraberinde getirmektedir.

- Cinsel konulardaki karmaşa. Ailenin kendi kültürel kalıpları nedeniyle veremediği cinsel eğitim boşluğunu televizyon, dergi, internet gibi araçlar denetimsiz bilgiler sunarak vermektedir.

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

Program

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

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, ulusal eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsar (Varış, 1978: 17) ve dört temel ögesi vardır. Hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme. Bu öğelerden birinde yapılacak bir değişiklik diğerlerine de yansır. Türkiye’de son yıllarda ölçme-değerlendirme ögesinde çoktan seçmeli testlere fazlasıyla yer verilmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde gittikçe benimsenen bu değişim, eğitim programlarının içerik boyutunu, öğrenme-öğretme sürecini de etkilemekte, buna bağlı olarak ilgili hedef ve davranışlar da değişmektedir (Demirel, 2002: 6). Okullarımızda öğrencilerin başarılı olmaları ilgi, yetenek ve gizil güçlerini dikkate almadan, eşit olmayanları eşit kabul eden öğretim programlarındaki bilgileri kapsayan bu sınavlar sonunda aldıkları puanlara bağlıdır. Pek çok öğrenci başarısız damgası yemektedir (Kaya, 1993: 92).

Oysa insancı psikologlar insanların özdeğerlerini öne çıkarma gereksinimi içinde olduklarından söz etmişlerdir. Bir öğrencinin bilişsel öğelerini ortaya çıkarmak yetmez, aynı zamanda sosyal ve duygusal yönlerini de ele almak gerekir. Öğrenciler zaten güdü doludur, ama bu güdüyü hareketlendirmek için kaliteli ve anlamlı bir eğitim gerekmektedir (Kızıltepe, 2004: 177).

Başaran'a göre (2000: 204) bir çok disiplin sorunu, öğrenciye öğretilmek istenen öğrenim görevlerinin öğrencinin, a. Gelişim düzeyinin çok üstünde ya da çok altında olması, b. İlgisini çekecek kadar ilginç olmaması, c. Güdülenmesini sağlayacak kadar gereksinimlerini doyuramaması ile ortaya çıkar.

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

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

Akademik benlik kavramı zayıf olan öğrencilerin daha fazla disiplin sorunu çıkardığına ilişkin araştırma bulguları (Gioncele&Banicky: 1998), okul programlarını yapılandırmada dikkate alınmak zorundadır.

OKUL DİSİPLİN YÖNETİMİNİN YASAL BOYUTU

Okullarımızda istenilir bir düzenin sağlanması için 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a dayanılarak bir yönetmelik çıkarılmıştır. Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği adı verilen söz konusu yönetmelik Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel orta öğretim kurumlarını öğrencilerini ve bu kurumları dışarıdan bitirme sınavını girenleri kapsar (Resmi Gazete, 1995). Bu yeni yönetmelikle yürürlükten kalkan "Ortaöğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği" ne göre "Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği" ödüllere daha adından başlayarak daha fazla yer vermiş görünmektedir. Yönetmeliğin adında da amaçta da "ödül ve disiplin" den söz edilmekte; maddelerinde ise genel olarak ödüller ve disiplin cezaları yer almaktadır. Böylece disiplin sözcüğü ceza ile özdeşleştirilmiş gibidir. Eski yönetmeliğin adının değiştirilmiş olması da

bizi aynı sonuca götürmektedir. Oysa daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi disiplinle ceza aynı şey değildir. Ceza, disiplini sağlamak için başvurulacak yöntemlerden biri ve en sonuncusudur. Disiplinin kendisi değildir.

"Tanımlar" başlığı altında da cezaya verilen yer dikkat çekmektedir. Bakanlık, Ortaöğretim Kurumu, Müdür, Uyarma, Mahrumiyet, Kınama, Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma, Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma, Örgün Eğitim Dışına Çıkarma, Öğretim Yılı, Ders Yılı, Kanaat Dönemi, Dönem Kavramları tanımlanmış; yönetmelikte zaten üç tür olan (Teşekkür, Takdirname, Onur Belgesi) ödüllerin tanımlanmasına gerek duyulmamıştır.

Öğrencilerin istenilir davranışları ve bu davranışların kazandırılması yönetmeliğin birinci kısım, ikinci bölümünde yer almaktadır.

Öğrencilerin uyacağı kurallar, onlardan beklenen davranışlar biçiminde ifade edilmiş; öğrencilerden ulusa ve insanlığa yararlı ve kendilerini geliştirici olmalarının beklendiği belirtilmiştir. Ancak bunların kazanılması ile ilgili olarak alınacak önlemler ve yapılacak işler çok genel bir ifade ile sunulmuştur. Bu nedenle de örneğin toplumun "ahlak kuralları" na uyma gibi çok genel bir kuralın nasıl kazandırılacağı yoruma çok açıktır. Bunun gibi, öğrencinin "sigara içmeme" kuralına uyabilmesi için, öğretmenin, öğrencinin görebileceği alanlarda sigara içmemesi gibi bir önlem görülmemektedir ya da çevresindeki insanlara karşı saygılı ve hoşgörülü olması beklenen öğrenciye okulun aynı saygı ve hoşgörüyü nasıl göstereceği anlaşılmamaktadır.

Çalışkanlık, kitap okuma alışkanlığı gibi davranışlar vurgulanırken; ödüllendirilecek davranışlar arasında açıkça belirtilmiş olan, sosyal, sportif ve sanatsal etkinlikler konusunda açık bir ifade, öğrencilerden beklenen davranışlar arasında yer almamıştır.

"MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği"nin ikinci kısım, birinci bölümünde ödüllendirilecek davranışlar, ödüller ve ödüllendirmede göz önünde bulundurulacak konularda belirtilmiştir:

Daha önceki disiplin yönetmeliğinde teşekkür ve takdirname ile öğrencinin notlarının dönem sonu ortalamalarına bakılırken şu anda yürürlükte olan yönetmelikte dönem sonu ağırlıklı not ortalamasına bakılmaktadır. Bu, elbette ki daha anlamlı bir ölçüttür. Ayrıca ödüller arasında yer alan "Onur Belgesi" öğrenciden yalnızca yüksek notlar alınmasının beklenmediğini göstermesi açısından çok önemlidir.

Ödüle ilgili bu bölümde birkaç nokta dikkati çekmektedir: Birincisi, öğrencinin çevresine örnek olmasının özenle vurgulanmış olmasıdır. Diğer öğrencilere örnek olarak onların da aynı ya da benzer davranışlar göstermesini sağlayacak nitelikte davranışlarının olması bir öğrencinin istenilir özelliklerindedir. İşte yukarıda belirtilen vurgu bu istenilir

durumu artırmaya, örnek davranışları ödüllendirerek diğer öğrencileri de bu tür davranışlar göstermek için güdülemeye yöneliktir. Bu özelliğiyle yönetmeliğin öğrenciyi önemser bir niteliğinin olduğu düşünülebilir. Bu vurgunun yanında, öğrencinin doğrudan doğruya kendisini geliştirici davranışları da vurgulansaydı, disiplinin temel amacı olan özdenetim sağlamaya daha çok yardımcı olunabilirdi. Çünkü, başkalarına örnek olmanın temelinde, bireyin davranışlarının başkalarıyla karşılaştırılması ve bunun sonucunda daha iyi bulunması; bu olumlu fark nedeniyle diğerlerine örnek olduğunun düşünülmesi yatmaktadır. Bu güzel bir sonuç olmasına karşın ödüllendirme söz konusu olduğunda, eğer herkes aynı iyi davranışı gösteriyorsa ödüllendirilen olmayacaktır. Ayrıca bireyin daha önceki durumuna göre daha iyi bir davranış göstermesi; bir başka deyişle yol almış olması, bir gelişme göstermiş olması çok önemli olmayacaktır. Bu da ödüle ulaşmak için mutlaka bir yarışın kazanılmasını zorunlu kılmaktadır.

İşbirliğinden çok, yarışmanın öğrenildiği okul ortamında öğrencilerden birinin başarısı, diğerinin kaybetmesi anlamına gelmektedir. Öğrencinin değeri bu yarışta kazanabilmesine bağlıdır. Oysa okul dışı yaşamda, insanlar birbirlerini tamamlamakta, günlük gereksinimlerin doyurulması için işbirliğine yönelmektedir. Eğitimin bu doğal olguya karşı yanlış tutumu başlanamaz (Kılıççı, 1992, 15). Okullar hem öğrenciye sundukları ders içerikleriyle, hem de benimsedikleri ve izledikleri kurullarla öğrencileri işbirliğine yönelerek daha çok öğrencinin kazanmasına olanak sağlamak zorundadır.

Yönetmeliğin ödüllerle ilgili olan bu bölümünde dikkat çeken bir başka konu, ödül türlerinin azlığıdır. Okullarımızda öğrencilerimizi resmi yolla ödülendirmenin en iyi yolu takdir ve teşekkür vermektir. Her ne kadar bu ödüller, ağırlıklı yıl sonu not ortalamasına dayansa da bu ödülleri alabilmek için öğrencinin her dersten belli bir notun üzerine çıkması gerekmektedir. Yalnızca bir ya da birkaç derste iyi bir başarıyı yakalamış olması öğrencinin herhangi bir ödül alması için yeterli gelmemektedir. Matematiği iki olan bir öğrenci biyoloji dersinde olağanüstü bir çaba göstermiş ve sergilemiş olsa da asla resmi bir ödül alamayacaktır. Kısaca okullarımızda ödüllendirilebilmek için her derste belli bir yeterlik göstermek ya da bir takım yarışmalarda başarılı olmak gerekmektedir.

Diğer yandan, belki, onur belgesinin bu katılığı giderici olduğu düşünülebilir. Burada sıralanan davranışlara baktığımızda pek çok öğrencinin bunlardan birini yerine getirmesi ve bu belgeyle ödüllendirilmesi olanaklı gözükmektedir. Böylece okullarımız yalnız akademik başarıyı değil, sosyal sorumluluğu ve ilişkileri de önemsiyor denebilir. Fakat yönetmeliğin 14. maddesinde bu ödülü alması için 6 öğrencinin teklif edileceği belirtilmiştir. Bu sayı pek çok öğrencinin, ödülü ulaşılmaz bulabileceği kadar azdır. Ayrıca 500 kişilik bir okulda da 1500 kişilik bir okulda da aynı sayının geçerli olması adil değildir.

Bu kadar az sayıda öğrenciye onur belgesi verilmesi, aslında öğrenciler için de kötü bir ileti anlamı taşımaktadır. Bunu şöyle açıklamak olanaklıdır.

Yönetmeliğin 7. maddesinde onur belgesiyle ödüllendirilmeye yönelik davranışlar sıralanmaktadır. d maddesi şöyledir: "Okulun araç, gereç ve donanımlarını koruma ve kollamadaki örnek davranışları okul yönetimi veya öğretmenlerince tespit edilmiş olmak." Her öğrenciden beklenen ve zaten doğal olarak tüm öğrencilerin göstermesi gereken bu davranış ödül için konu olabiliyorsa iki sonuç beklenmelidir. Birincisi, öğrenciler okul eşyalarını koruyacaklarından pek çok öğrenci ödüllendirilecektir. Ama uygulama böyle olmuyor. O halde önemli bir sorun var demektir. İkincisi bu davranış, sıradışı bir davranış olarak algılanıp, öğrencinin okul eşyalarını korumayacağı önkabülüyle hareket edilmektedir. Bu durumda öğrencilerin içinden okul eşyalarını koruyan pek çıkmayacaktır. Ödül alan da az olacaktır.

Yönetmelik, bu anlamda, çok yetkin yöneticileri gerektirmektedir. Ödüllendirilecek davranışların böylesine az olması ve iyi düşünülmeden, geleneksel yaklaşımla hazırlandığı izlenimini veriyor olması, yönetmeliğin uygulanmasını güçleştirebilir. Öğrencinin okula devam etmesi, eşyaları koruması, çevresine iyi örnek olması ödüllendirilirken örneğin, sigara içmiyor olması acaba ödüle konu olmakta mıdır? Derece almasa bile, düzenlenen resim yarışmalarının tümüne katılıyor olması; spor karşılaşmalarında oynamayı beceremediği için takımda yer almadığı için saha çizgilerinin çizilmesine sürekli yardımcı olması; zekice esprileri ile sınıfın moralini sürekli yüksek tutması okulun törenlerde kullandığı ses düzeninin çıkardığı sorunları gidermede canla başla çalışması gibi toplumsal yaşamı anlamlı kılmaya yönelik, öğrencinin kendi yetersizliklerini yeterliğe dönüştürmeye yönelik çabaları değerlendirilebilmekte midir? Yönetmelik bu biçimiyle ödüllendirmeyi destekler görünmemektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, yeterli, yetenekli, eğitimi ve öğrenciyi çok iyi bilen, yaratıcı ve sıra dışı yöneticilerin elinde yönetmeliğin bu yetersizliği belli ölçüde giderilebilir.

Yönetmeliğin ikinci bölümünde onur kurullarının kurulması ve çalışması ile ilgili maddeler yer almıştır. 9. maddede belirtildiği gibi öğrencilerin okul yönetimine katılmaları ve sorumluluk almalarını sağlaması açısından onur genel kurulu ve onur kurulu önemlidir. Yönetmelik incelendiğinde her iki kurulun da demokratik ilkelere göre oluşturulduğu görülür.

OKULLARDAKİ BAŞLICA İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR

Yanlış ya da istenmeyen davranış, toplumbilimciler tarafından çeşitli türler altında gruplandırılmıştır. Charles (1996) yanlış davranışın dört türünü belirlemiştir. Bunlar:

1. Saldırganlık

2. Ahlaksızlık
3. Karşı koyma
4. Sınıftaki engellerdir.

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

<u>Disiplin Sorunu Türü</u>	<u>Yanlış Davranış</u>
1. Saldırganlık	1. Fiziksel-Sözel saldırılar
2. Ahlaksızlık	2. Kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık
3. Karşı koyma	3. Düşmanlık, reddetme
4. Sınıftaki engeller	4. Konuşma, şamata yapma

Hyman (1997: 7), Purvis'in araştırmasına dayalı olarak okulda karşılaşılan cezalandırılabilir yanlış davranışları şöyle sıralamaktadır:

1. Sınıfta, koridorda, yemekhanede aşırı konuşmak
2. Çirkin bir dil kullanmak ve el kol hareketi yapmak
3. Okulda çalışanlara karşı küstahlık yapmak
4. Hırsızlık yapmak
5. Sigara içmek
6. Uyuşturucu kullanmak
7. Okul personeline saldırmak ya da onlarla kavga etmek
8. Okul malına zarar vermek
9. Kumar oynamak
10. Okul içindeki çeşitli yerleri kirletmek
11. Yetkisiz olduğu alanlarda gezmek
12. Öfkelenmek
13. Dağınıklık
14. Kabalık
15. Sınıfa ders-araç gerecini getirmemek
16. Devamsızlık
17. Okul veya sınıftan izinsiz ayrılmak
18. Okul personelinin emirlerine uymamak
19. Sınıf içi etkinliklere dikkat etmemek
20. Silah taşımak
21. Kopya çekmek
22. Örgütlü protestolara katılmak

23. Diğer öğrencileri dışlamak.

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

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

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

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

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

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

İSTENMEYEN DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ

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

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

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

A-) Biyolojik Etmenler

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

B-) Çevresel Etmenler

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

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

1. Ders materyalinin eksikliği

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

DİSİPLİN YAKLAŞIMLARI

Bu başlık altında dört ana disiplin yaklaşımı ya da modeli ele alınmıştır. Modelleri birbirinden ayıran insanın/çocuğun doğasına, disiplinin amacına, istenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımları ve varsayımları arasındaki farklılıklardır. Bunlar farklı olunca doğal olarak getirilen çözümler de farklı olmaktadır.

Yerli ve yabancı alanyazında disiplin modelleri, yaklaşımları, programları, türleri gibi adlarla pek çok irdeleme dağınık olarak yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde Hyman'ın (1997: 36) yaptığı gruplandırmaya dayanılarak bu dağınıklık giderilmeye çalışılmıştır. Dört ana yaklaşım ve bu yaklaşımlara dayanan çeşitli alt yaklaşımlar vardır. Adlandırma kolaylığı açısından alt yaklaşımlara program adı verilmiştir. Programlarla ilgili ayrıntılara girilmemiş, genel yaklaşım farklarını verebilmek ve araştırma sonuçlarını değerlendirmeye bir zemin oluşturabilmek için yalnızca temel yaklaşımlarla ilgili genel özellikler üzerinde durulmuştur.

1960'lı yıllardan bu yana eğitimcilerin ve araştırmacıların birincil sorun olarak göz önünde buldukları "okul disiplini" konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Felsefi ve psikolojik düşünce ve tekniklerin geniş bir bileşiminden oluşan bu yaklaşımlar davranışçı ve öğretmen merkezli, insancıl ve öğrenci merkezliye doğru sıralanır (Celep, 2002: 177). Ele alınan disiplin yaklaşımları: 1. Davranışsal/Bilişsel Yaklaşım 2. Psikodinamik Yaklaşım 3. İnsancıl Yaklaşım 4. Ekolojik/Sistem Yaklaşımıdır.

1.Davranışsal/Bilişsel Davranışsal Yaklaşım

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

önce zil sesini duymasının sağlanması ve sonunda yalnız zil sesini duyunca salya salgılamaya başlaması klasik koşullamayı göstermektedir (Koç, 2002: 132-134).

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

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

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

Bu yaklaşımın disiplinle ilgili genel özellikleri aşağıda yer almaktadır:

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

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

Davranışsal Yaklaşımın Varsayımları

Davranışçı Yaklaşımın temel varsayımları şöyle sıralanabilir:

- Kötü davranış da dahil, tüm davranışlar, pekiştiriciler yardımıyla öğrenilebilir.

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

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

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

Ceza da davranışın gelecekteki görülme oranını azaltan olay ya da davranıştır. Olumsuz pekiştirme ceza aynı şey değildir. Pekiştirme söz konusu olduğunda davranış artmakta, cezada ise azalmaktadır (Wolfgang, 1999: 148-150). Derse katılan öğrencilere hataları nedeniyle kızmayı bırakarak katılımı sağlamaya çalışan öğretmen olumsuz pekiştirici, derse katılmadıkları için öğrencilere kızan bir öğretmen cezayı, derse katılan öğrenciye afetin diyen öğretmene olumlu pekiştirmeyi yani ödülü kullanmaktadır.

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

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

2.Psikodinamik Yaklaşım

Bu yaklaşım, Sigmund Freud'un ve kardeşi Anna Freud'un çalışmalarına dayanır. Freud, davranışın bilinçsiz içtepisi ve dürtüler tarafından yönlendirildiğini varsayar. Psikonalistlerin varsayımları içtepilere ve kalıtıma dayanır.

Bu yaklaşımın disiplinle ilgili genel özellikleri aşağıda yer almaktadır:

İnsanın doğası: Bu yaklaşıma göre insan tam ve sağlıklı bir kişilik geliştirmek için her gelişim basamağının kendine özgü görevlerini başarmış olmalıdır.

Disiplinin amacı: Bu yaklaşımda disiplinin amacı ise, öğrenmek için gerekli olan düzeni yaratmak bireylere öz disiplin uygulamalarında rehberlik yapmak, grup içindeki işbirliğini güçlendirmektir. Kişi duygusal, bilişsel ve yaratıcı olacağı tüm alanlarda kendini açıklama özgürlüğüne gereksinim duyar. Gerekli rehberlik yapıldığı zaman kendini gerçekleştirme denen bu amaca ulaşacaktır. Dışarıdan düzen dayatmak gereksizdir (Tosun, 2002: 130-132, Porter, 2000: 92).

Psikodinamik Yaklaşımın Varsayımları

Bu yaklaşımın savunucuları genel olarak aşağıdaki varsayımlara dayanır (Hyman, 1997: 101-108).

- Davranış dolayısıyla yanlış davranış, kalımdan ya da kalıtsal olarak programlanmış dürtü ve gereksinimlerden güçlü olarak etkilenir. Bu nedenle, öğretmen ve yöneticiler çeşitli gelişim basamaklarındaki normal davranışları anlama yeteneğine sahip olmalıdır. Davranışlar biyolojik ve psikodinamik olarak yönlendirildikleri için, uygun beceri, düşünme ve kişilik özelliklerinin edinilmemiş olması nedeniyle çeşitli sorunlar doğabilir. Örneğin bir kız öğrencinin fiziksel gelişimi arkadaşlarınınkinden daha hızlı olabilir ve bu nedenle erkek arkadaşları onunla daha fazla ilgilenilebilir. Bu kız öğrencinin davranışları öğretmenleri tarafından “uygun değil” diye değerlendirilebilecektir.

- Yanlış davranış, güdülerini kontrol etmek için gereksinilen uygun olmayan savunma mekanizmalarının bir işlevidir. Sağlıklı çocuklar, istediğini elde edememe yüzünden yaşadıkları kırgınlık ve düş kırıklıklarından, savunma mekanizmaları aracılığıyla kendilerini korumayı öğrenirler. Sınıfta soytarılık yaparak kahkaha merkezi olmaktan hoşnut görünen bir öğrencinin psikodinamik açıklaması şöyledir. Bu öğrenci kendisini diğer öğrencilerden daha soytarı görmektedir. Davranışın altında yatan ise şudur: Herkes zeki olduğumu ve çalışsam başarılı olacağımı söylüyor. Ama ilk dönemde çalıştım, başarısız oldum. Demek ki ben aptalım. Aptal olsam da komik davrandığımda insanlar benden hoşlanıyor. Başarılı olmaya çalıştığımda sinirli oluyorum, üstelik de başarılı olduğumda testler kolay olduğundan, şanslı olduğumdan ya da öğretmenim beni sevdiğinden başarılı oluyorum. Bu öğrenci okul çalışmasıyla ilgili duyduğu kaygılara karşı yadsıma ve mantıksallaştırmayı kullanmaktadır.

- Okul öncesi yıllar okula uyumu belirlemede önemlidir. Freud temel kişilik özelliklerinin 6-7 yaşına kadarki yaşamda belirlendiğine inanır. Bu yaklaşımda yaşamın ilk basamaklarındaki çevre ve kalıtsal dürtüler arasındaki etkileşimin önemi vurgulanır.

- Yanlış davranış, daima, kendine saygının az olmasıyla ilişkilidir. Öğrencinin aile ve eğitim geçmişi, anne-babaların ve öğretmenlerin sürekli olarak davranış sorununa nasıl neden olduğunu gösterir. Çocuklara karşı sözel ve fiziksel saldırılar, iftira, alay, kendine saygıyı yıkan yöntemlerdir. Kritik basamaklardaki gereksinimlerin üstesinden gelecek ve başarıya duyularını artıracak şekilde yetiştirilmesi gereken çocuk ve gençler her bir basamakta etkili büyütülmelidir.

- Yanlış davranış bir kuşaktan diğerine geçen, anne-babadaki sapmaların ya da yetersizliklerin örüntüsünün bir sonucudur. Dışarıdan hiçbir müdahale olmaksızın anne-

babanın örüntüleri birçok kuşak tarafından tekrar edilebilir. Bu nedenle psikoterapik müdahale gereklidir.

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

3.İnsancıl Yaklaşım

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

Pragmatik felsefenin eğitime uygulananı olan ilerlemeciliğin ilkeleri kısaca şöyledir (Fidan ve Erden; 1994: 113-114):

- Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır. Yani eğitimde merkeze öğrenci konmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
- Okul, yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi öğretmek değil, rehberlik etmektir. Çocuklar kendi gelişimlerini kendileri planlamalı, öğretmen de bu durumda onlara rehberlik etmelidir.
- Okul, öğrencileri, yarışmadan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirmelidir.
- Demokrasi, düşüncelerin ve insan kişiliklerinin birbirini özgürce etkilemesine olanak verdiği için gelişme için önemli bir koşuldur. Bu nedenle, eğitim ortamı demokratik olmalıdır.

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

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

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

İnsancıl Yaklaşımın Varsayımları

Bu yaklaşımın temel varsayımları şöyle sıralanabilir (Hyman, 1997: 145-155; Glasser, 1999: 35; Fidan ve Erden; 1994: 115; Porter, 2000: 115):

- Bütün insanlar iyilik ve eşduyum yetenekleriyle doğar. Bir tür olarak insan, iyi olma gereksinimini karşılayacak biçimde harekete geçme konusunda doğal bir isteğe sahiptir. Kendini gerçekleştirme engelleyen herhangi bir etmen olumsuzluğa neden olabilir. Uyumsuz davranış, bireysel değerlerin aşağılanması kadar, güvensizlik duygusuna da neden olan yetkeci teknolojik ve bürokratik çevrelerin ve cezalandırıcı anne-baba tutumunun bir sonucu olarak ortaya çıkar. Okullarda yeterliliği ve merkezileşmiş yetkeyi vurgulama, öğrencinin okuldan soğumasıyla, belli gruplar arasındaki çatışma ve yarışma da bireysel gelişimin engellenmesiyle sonuçlanabilir. Hiç kimse, başarısızken toplumsal sorumluluğu, düşünmeyi ya da sorunları çözmeyi öğrenemez. Okul çevreleri ve yöneticiler, öğrencilere karşılaştığı şaşırtıcı durumlar karşısında düşünmeyi öğretmeli ve böylece kesinlik ve ezberin önemini azaltmalıdır. Okul, başarı için uygun bir şans bekleyen öğrenciye bunu sunmalıdır. Öğrenci, başarıyı okulda tatmamışsa genellikle, gerekli özgüveni de geliştiremez. Özgüveni olmayan birey hata yapmamak için özgürce karar verme aşamasına da geçemeyecektir.

- Bütün öğrenciler öğrenmek için doğuştan isteğe sahiptir. İnsanları da kapsayan tüm toplumsal hayvanlarda yaşam toplumsal etkileşim ve işbirliği yoluyla oluşan öğrenmeye

dayanır. Ancak, çocuğun ne zaman neyi öğreneceğinin belirlenerek çocuğun doğal öğrenme isteğinin yapay biçimde belli yönlere yöneltilmesiyle disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır. Çağdaş toplumlarda çoğu okul ve eğitimci çocuğun organik bir parçası olan doğal öğrenme isteğini köreltir.

Toplumsal sorunların çözümüne götüren düşünme, zor olmasına karşın teknik sorunlarla ilgili düşünmeden daha az öğretilmektedir. Okulda toplumsal sorumluluğu öğrenen, yaşamda hem kişisel, hem de toplumsal sorunları çözmede birbirine yardım etmeyi öğrenen öğrenciler, toplumun sorunlarını çözmeye yardım etmede de daha başarılı olurlar. Ancak okullar, insan beyninin en önemsiz işlerinden biri olan bellek üzerinde durur ve düşünmeyi savsaklar. Hem ezber, hem de yaşamdan kopuk bilgileri öğrenmenin yarattığı ilgisizlik öğrencinin başarısızlığına ya da suça yönelmesine neden olmaktadır.

Eğitim ortamı demokratik olmalıdır, bunun için de öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine, düşüncelerin serbestçe tartışılmasına, okul etkinliklerinin öğrencilerle birlikte planlanmasına ve herkesin eğitim sürecine katılmasına olanak sağlanmalıdır.

- Bütün öğrenciler, okula, kendini gerçekleştirmeyle ilgili bir dürtü ve gereksinimler sıradüzeniyle gelir. Öğrenciler sorunlarla başa çıkma ve onları anlama konusunda yetersiz kaldıklarında zorluk yaşarlar ve işlevsiz davranışları tekrarlanır. Öğrencinin mutsuzluğu ev koşullarından kaynaklansa bile okulun görevi, olumsuzlukları aşmada ona yardım etmektir, böylece öğrenci entelektüel ve duygusal açıdan başarılı olabilir. Diğer yandan temel gereksinimlerinin çoğu karşılanmadığında kendini gerçekleştirme olmayacaktır. Sağlıklı çocukların kendi amaçlarına doğru çaba harcadığı bilinmelidir. Bu çaba ya da öğrencinin gereksinimlerini doyurması engellendiği ya da daha önceki gereksinimleri karşılanmadığı halde, karşılandığı varsayılarak hareket edildiği zaman yanlış davranış ortaya çıkar.

İnsancıl yaklaşıma göre yanlış davranış iyilik yolunda çaba göstermek için fırsatın olmamasının işaretidir, kötülüğün değil.

- Yanlış davranış, merak ve kendiliğindenlik bastırılınca ortaya çıkabilir. Oysa her çocuk biriciktir; duygu ve düşünceleri açıklamada dürüst olması ve çevreyi kendiliğinden, özgürce açıklaması için ona izin verilmesi gerekir. Merakını doyurması öğrencinin, nasıl öğrendiğini öğrenmeye dayanır. Öğrenme süreci olgulardan daha önemlidir ve her çocuk için tektir.

- Bürokrasi, biricik olma hakkımızı özgürlük duygumuzu ve mahremiyetimizi tehdit eder. Okulların çoğu özellikle de büyük liseler yorgun, sıkıntılı, gönülgücü düşük işgörenleriyle umutsuzluk verecek kadar katı kurumlardır. Çoğu büyük okul, başkalarını

sevmeyi ve paylaşmayı bilen, yaratıcı öğrenciler yaratamayan; özgürlük ruhunu körelten anlamsız kural ve düzenlemelerle doludur.

- Yanlış davranış, okullar adil topluluklara dönüştürüldüğü zaman enazlaştırılabilir. Okullarda politika yapıcılar, bürokrasinin öğrencinin doğasına aykırı olarak işletildiği zaman, öğrencinin gelişemeyeceğini öğrendiklerinde, adil okullar yaratılabilir. Önder, öğrencilere destek ve uygun rehberliği geliştirmek için bilgisini ve gücünü kullanmalıdır. Sapmanın düzeltilmesi, ancak bütün çocukların başkalarına saygı göstermeleri ve kabul edilebilir yurttaşlık normlarını model almaları için düzenlenmiş doğal bir çevrede gerçekleşebilir.

4.Ekolojik/Sistem Yaklaşımı

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

Çeşitli yönleriyle ortaklık gösteren ve alanyazında sık karşılaşılan pek çok özel yaklaşım ya da program, ESY içinde düşünülmektedir. Jacop Kaun'ın Desists çalışması, Hyman'ın Yetkeci-Demokratik Sınıf İklimi, Hunter'ın Öğretimsel, Frederic Jones'un çalışması, Dukhe'un Okul Disiplini İçin Sistemli Yönetim Planı, William Glasser'ın Gerçeklik Terapisi Yaklaşımları, ESY içinde düşünülebilir (Hyman, 1997: 264-280).

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

Sistem kuramları istenmeyen davranışı değiştirmesi için öğrenciye yardımdan söz ettiğinde öğrencinin kendi sorunlarını nasıl gördüğünü anlamayı kastetmektedir. Bu yaklaşım, İnsancıl Yaklaşımda olduğu gibi istenmeyen davranışın var olmasında öğretmenin, yöneticinin vb. kimselerin kendi rolünü de göz önünde tutması gerektiğini vurgular (Porter, 2000: 165). Sistem kuramı yanlış davranışın kendi kendine sorun oluşturmadığını ileri sürerek şunu savunur. "Siz genellikle ona yanıt verirsiniz ve böylece öğrencinin eylemi,

öğretmenin tepkisi yinelenerek bir döngü oluşturur. Sizin işiniz yinelenen davranışa yeni bir yöntemle yanıt vermektir. Böylece kısır döngüyü kırabilirsiniz” (Porter, 2002: 166).

Bu yaklaşımın disiplinle ilgili genel özellikleri aşağıda yer almaktadır:

Çocuğun Doğası: Çocuk da herkes gibi kendisi için anlamlı bilgiler edindiğinde en iyiyi yapabilir. Davranışları olumsuz olduğu zaman bile sorunlarını çözecek yeteneği vardır (Porter, 2000: 164).

Disiplinin Amacı: Sistem yaklaşımı kendisini bir disiplin aracı olarak değerlendirmede için disiplinin amacına ilişkin bir açıklaması da yoktur.

Genel olarak toplumsal sistem yaklaşımına göre, örgütsel davranış çözümlendiğinde bireyin örgütteki davranışlarının bir yandan örgütün özellik ve beklentilerinden, bir yandan doğal örgütün normlarından, bir yandan da bireyin kişilik ve gereksinimlerinden etkilendiği ileri sürülebilir. Hoy ve Miskel’in modeline göre iç dönüt ilmeği, bireylere, bürokratik yapının ve doğal grubun, kendi davranışlarını nasıl gördüğünü göstermektedir. Bürokratik yapı, uygun, istenilir davranışlar için belli bir düzenlemeye sahiptir (Aydın, 1994: 220-222). Doğal gruplar da benzer biçimde, bireyin davranışını etkileyecek yaptırımlara ve düzenlemelere sahiptir. Bütün bunlar bireyin kişiliğiyle ve gereksinimleriyle etkileşerek davranışın oluşmasında rol oynar. Diğer yandan dış dönüt ilmeği de öğrencinin davranışını etkileyecektir. Okulun içinde bulunduğu çevre, bürokratik beklentileri ve doğal grupların normlarını doğrudan; bireyin gereksinimleri ise dolaylı olarak etkiler. Böylece iç ve dış dönüt işleyişleri okula dinamik bir özellik kazandırır. Bu dinamik işleyişte sonuç her zaman kesin ve doğru olarak kestirilememektedir (Aydın, 1994: 222). Bu nedenle de okulun çıktıları arasında, beklenmedik ve istenmeyen davranışlar da görülmektedir.

ESY’nin okul disiplinine ilişkin varsayımları şöyle sıralanabilir (Hyman, 1997: 220-223):

- Bireyin yanlış davranışı, ekolojik sistem etmenlerinin bir işlevi olarak anlaşılmalıdır. Ekolojik sistem yaklaşımı aile, politika, uyarıcılar, pekiştireçler, cezalar, toplumsal kurallar, aşırılıklar, tabular, kültürel örüntüler ve toplumsal koşullar gibi dışsal güçler ve gereksinim, doğal örüntüler, biyolojik dürtüler ve psikolojik koşullar gibi içsel güçlerin önemini göz önüne alır. Birey bu güçlerin tümünü yansıtır. Sınıftaki ve okuldaki istenmeyen davranış, sözü edilen bu konuların içinde değerlendirilmelidir.

Sınıf düzeyinde iyi grup yönetimi becerileri, etkili öğretime dayanır. Diğer modellerde olduğu gibi, öğretmenin belli kişilik kuramlarıyla çok yakından ilgilenmesine gerek yoktur. İlginç, hoş ve uygun düzeydeki öğretim, yanlış davranışı en aza indirmeye

yardımcı olur. Etkinliklerin öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olmasına çalışılır (Başar, 1997: 16).

- Bireyin yanlış davranışı, sisteme ait bir sorunun belirtisi olarak ve rol koşulları içinde değerlendirilmelidir. Diğer yaklaşımlarda bireysel tanılama (teşhis) üstünken, bu yaklaşımda yanlış davranışın, belirli bir grup içindeki öğrencinin kimliğini nasıl yansıttığı ortaya konmaya çalışılır. Sistemin sorunu nasıl yarattığı üzerinde durulduğu için çözüm, sorunu yaratanların ve yanlış algıların düzeltilmesinde yatmaktadır.

- Davranış ve yanlış davranış, ortama göre normal ya da sapma olarak görülür. Öğretmenlerin disiplin stilleri farklı olduğu için bazı öğretmenlerin hoşgördüğü davranışları, bazı öğretmenler yasaklayabilir. Bu durumda öğrenciler, öğretmenlerin kendi derslerindeki yaklaşımlarını bilmek zorunda kalacaklardır. Bu nedenle de en doğrusu, Hyman'ın (1997: 221) belirttiği gibi, öğretmenlerin, sınıf yönetimi hakkındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlı ölçütler geliştirmeleri ve okulda ortak kuralların yerleştirilmesidir.

- Yanlış davranış, çevre ve birey arasındaki uyumsuzlıktan doğabilir. Genellikle alt kültüre sahip öğrenciler, okulun değer sistemine ve öğrenmeye yatkın değildir. Bugün okullarımıza böyle şansız pek çok öğrenci devam etmektedir. Onlar sınıfta ve okulda işbirliği yapma konusunda yetişkinlere ve öğretmenlere yeterince güvenmezler. Diğer yandan bir zamanlar öğrenci ve ailelerine hizmet eden beceriler, değerler ve tutumlar artık geçerli değildir. Bu yaklaşıma göre, yabancılaştırma olarak tanımlanan şey, grup normlarıyla kişinin davranışı arasındaki karşıtlıktır. Bu nedenle Jones'un Olumlu Disiplin Programında önerdiği gibi, okul kuralları ve sınırlar açıkça belirlenmelidir. Sınırların belirlenmesi istenmeyen davranışları durdurmada yararlı olacaktır, ancak asıl gereken şey olan sorumluluğu öğretmede yetersiz kalacaktır. Sorumluluk eğitimi için, öncelikle, öğrenciye işbirliğinin öğretilmesi zorunludur. Oysa geleneksel olarak okullar ve öğretmenler öğrencilerine söylenmekte, onları cezalandırmakta, baskı altına almaktadır (Wolfgang, 1999: 226). Öğrencilere sorumluluk eğitimi verilirken, sorumluluğun tek yönlü olmadığı bilinmelidir Glasser (1999: 230) öğretmenlerin ve okulun eğitimin uygun ve ilginç hale getirilmesinden, öğrencilerin de okula devam etme, ders çalışma ve öğrenmeden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Başkalarına karşı uygun moral davranış ve sorumluluk yokluğu, okulların istemlerini karşılama konusunda zayıf güdülenme ve şiddete yatkın olma gibi konularda bazı öğrencilere özel yardım gerekebilir. Okul ve toplum, özel eğitim sınıfları, alternatif okullar ve sağlık hizmeti gibi yeterli çevresel seçenekler sağlamalıdır. Çünkü bu nedenlerin bir tanesi için bile bazı öğrenciler okula yabancılaştırılabilir. Bu yabancılaştırma pasif direnicilerden tam saldırganlara kadar uzanabilir.

- Yanlış davranış; öğrencileri etiketleme, kimlik rolü hakkındaki yanlış varsayımlar, kurumsal katılım ve kültürel ve bireysel farklılığın bastırılması ya da dikkate alınmaması nedeniyle doğabilir ve kalıcı hale gelebilir.

- Disiplin sorunlarına kesin çözüm, bireyden daha çok sistemin içindedir. Herhangi bir sistemdeki çözümler, sistemdeki sorunların doğru tanımlanmasını, sorunun çözülmesi için kadronun güçlendirilmesini, değişimin değerlendirilmesi için değerlendirme süreçlerini ve kendini yenileme ve düzeltme mekanizmalarını gerektirir. Bu nedenle de uzun dönemde olumlu değişim için kuram temelli örgütsel değişim yaklaşımları izlenmelidir.

DİSİPLİN YAKLAŞIMLARINA ELEŞTİREL BAKIŞ

Bilişsel-Davranışsal Yaklaşım Eleştirel Bakış

Bilişsel-davranışsal yaklaşımda pekiştiriciler ve ceza önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle de davranış görüldükten sonra harekete geçilmektedir. İyi davranışın ödüllendirilerek güçlendirildiği ve böylece istenmeyen davranışın söndürüleceği kabul edilmektedir. Ancak istenilir davranışın hiç görülmediği bir durumda ve ortamda nasıl yerleştirileceği konusuna açıklık getirilmemektedir.

Diğer yandan ödül ve ceza kullanmanın kolaylığı, bir süre sonra öğretmen ve yöneticilerin cezayı da sık kullanarak hem istenmeyeni güçlendirmelerine hem de önleyici değil, düzeltici ve tepkisel bir yaklaşım sergilemelerine neden olabilir.

Bu yaklaşım, öğretime oldukça benzeyen teknikler önerir. Ayrıca bütün sınıfa ve tek tek öğrencilere uygulanabilmesi de davranışsal programları kullanışlı kılar (Hyman, 1997: 82). Davranışsal yaklaşımın ilkelerinin basitliği ve evrenselliği olumlu sonuç almasalar bile öğretmen ve öğrencilerin öteden beri, onları kullanmalarına neden olmaktadır.

Edwards'a (1997: 49) göre de kullanılan tekniklerin hemen sonuç vermesi, ödül alan öğrencinin kendini başarılı hissetmesi, standart davranışların bütün öğrenciler için aynı olması, davranışsal yaklaşımın üstün yanlarını oluşturmaktadır. Ayrıca sınıfı kontrol altında tutmanın öne çıkarılması bir çok öğretmene uygun gelmektedir.

Davie'e (1997: 62) göre ise davranışsal adımlar karmaşık ve zaman alıcı olabilmesine karşın temel ilkeleri anlamada, sorunun oluşmasını önlemede öğretmene yardım edebilir ya da zaman alıcı programlara başvurmadan bir durumu çözümlemede destek olabilir.

Davranışsal yaklaşıma bu üstünlükleri yanında bir takım güçsüzlükleri nedeniyle çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Celep'e (2002: 181)göre bunlar, birkaç nokta etrafında toplanabilir: İnsancıl eğilime göre davranışçılar, çocuklara demokratik olmayan ve yönetme amaçlı yaklaşmaktadırlar. Çocukların ussal becerilerini geliştirmeden davranışlarını denetim

altına almak kabul edilebilir değildir. Bilişsel açıdan da duyguların önüne geçerek zihinsel etkinlikleri en aza indirmek, sorunu çözme becerilerini dışlamak zihinsel gelişime zarar verecektir.

Davranışçılara getirilen en güçlü eleştiri, sorun davranışın gerisindeki nedenleri savsaklamalarıdır. Bu yaklaşım büyük ölçüde, “burada ve şimdi” ile ilgilenmekte, uzaktaki, gerideki, farkında olunmayan zihinsel çatışmalardan çok “gözlenebilen” üzerine odaklanmaktadır (Davie, 1997: 63). Hem duygular yeterince önemsenmediği hem de ev, okul ve toplum kaynaklı sorun davranışların nedenleri üzerinde durulmadığı için pek çok kişi tarafından etik bulunmamaktadır. Ayrıca dikkatli kullanılmadığında dışsal ödüllerin içsel ödüllerin yerini alabileceği; öğrencinin yaptığı işin niteliğini düşürebileceği önemli çekinceler arasındadır. Sürekli ödül ve cezalarla yönlendirme, öğrencinin kendi davranışını nasıl yöneteceğini öğrenmemesine neden olabilir (Edwards, 1997: 49; Wolfgang, 1999: 312). Porter’in (2000: 193) vurguladığı gibi öğrencinin bir davranışını ya da tek bir öğrenciyi hedef alan davranışçı bir uygulama, istenmeyen bir yan etki yaratabilir. En yetersiz davranış, diğer öğrenciler tarafından en dikkat çekici ve güçlü davranış olarak algılanıp, bu davranışa öykünülebilir; sonuçta onlar için de bir davranışsal program gerekebilir.

Psikodinamik Yaklaşım Eleştirel Bakış

Psikodinamik yaklaşım, öğrencinin okulda görülen istenmeyen davranışlarının kökeninde, önceki yıllarda geçirilen yaşantıların ve bilinç altında depolanan çelişkilerin olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımın bakış açısını Cüceloğlu (1999: 476) şöyle özetler: Bilinçaltına itilen çelişkiler ortadan kaybolmazlar, buradan insanın davranışını etkilemeyi sürdürürler. Bilinçaltında çözüme ulaşmamış çelişkilerin etkisi yoğunlaştığı zaman bireyin egosu, işin içinden çıkamaz, zayıflar ve bireyin davranışları çelişkilerin etkisi altına girer. Normal dışı davranışların kaynağı, bilinçaltındaki çözüme ulaşmamış çelişkilerdir. Psikoanalitik terapisinin amacı bilinçaltında yatan çelişkileri bilinç düzeyine çıkarmak ve bir çözüme ulaşmaktır.

Bir okul disiplin yaklaşımı olarak da psikodinamik yaklaşımdan yararlanma, bu iç dünyayı ve içsel çelişkileri öğrenmeyi gerektirmektedir. Dreikurs’un Ussal Sonuçlar Modeli, Haim Ginott’un kendi adıyla anılan modeli ve Linda Albert’in İşbirlikli Disiplin Modeli gibi çeşitli psikodinamik programların başlıca gücü, çocuğun yanlış davranışının nedenini anlamaya çalışmasıdır.

Psikodinamik yaklaşım öğrencilerin çalışma süreçlerini, onların davranışlarını olumlu yönde değiştirmeye çalışır. Ayrıca öğretmenler psikodinamik ilkelerdeki anlayışı kazanmayı amaçlayacaklarından yanlış davranışı daha iyi anlayabilir ve tanıyabilirler

(Hyman, 1997: 134). Bu yaklaşımda davranışçılar gibi sorunun belirtisi olan yanlış davranışa değil kaynağa, nedene odaklanma, disiplin sorununu çözmeye daha etkili olmayı getirebilir. Buna karşın genellikle kalabalık olan liselerimizde öğrenciyi tanımak, onun iç dünyasına inmek, ailesel ve kültürel geçmişini öğrenmek çok kolay değildir. Psikodinamik yaklaşımda başkalarına danışmak, diğer çalışanlarla ve aileyle işbirliği yapmak gerekmektedir. Ayrıca Celep'in (2002: 200) belirttiği gibi kalabalık bir sınıfta her öğrenciyi hatalı davranışa sürükleyen gücün ne olduğunun çözümlenmesini yapmak kolay görünmemektedir. Diğer yandan özellikle sessiz, edilgin bazı öğrencilere yardım etmek de zor olabilir. Öğrencilerin ödül ve cezalarla yönlendirilmelerinden onları davranışlarının sonuçlarını yaşamalarını sağlamak ve kendilerini tanımalarına yardımcı olmak psikodinamik programlarda ön plana çıkarılmaktadır. Ancak bu da onların, genel olarak önleyici olmaktan çok düzeltici olmaları sonucunu doğurmaktadır (Wolfgang, 1999: 304). Ayrıca çoğu öğretmen hemen etkili olan acil yanıtlar ve teknikler ister. Oysa bu yaklaşım acil düzeltmeler sağlamaz. Örneğin öfkeyle o anda başa çıkılması gerektiğinde bu yaklaşım yetersiz kalabilir. Psikodinamik yaklaşım, ilişki kurma yeteneği olan öğrencilerde ve gerçekliğin ciddi olarak çarpıtılmadığı durumlarda kullanılabilir. Başarı sağlamak için, yetişkinlerin iyi rol modeli olmaları ve aileye bir takım uygulama sınırları oluşturmasında yardım etmek gerekmektedir (Hyman, 1997: 135).

İnsancıl Yaklaşım Eleştirel Bakış

Sınıfta ve okulda insancıl yaklaşımın uygulanması çok açık değildir, ancak Carl Rogers'ın Müşteri Odaklı Terapisi okul için, dışarıdan en güçlü etkiyi yapmıştır. Danışanın duygularına ve iletişim yeteneğine duyarlık anlamına gelen eşduyuma; kişiyi ve deneyimlerini, birşeyleri dayatmadan kabul etme anlamına gelen sıcaklığa ve kişiye içten yanıt vermeye dayanan içtenliğe önem veren insancılığın (Presland, 1997: 125) eğitimde kullanılışı da benzerlikler taşımaktadır.

Duygusal, toplumsal ve düşünsel gereksinimleri karşılanan öğrencilerin öğrenecekleri ve uygun davranış gösterecekleri temel varsayımına dayanan bu yaklaşım, öğretimde de disiplinde de merkeze öğrenciyi koyarak onun üzerinde düşünme ve düzenlemeleri ona göre yapma özelliğiyle eğitimin çağdaş işleviyle örtüşmektedir. Öğrenci disiplin sorunlarına yaklaşımda yanlış yapan öğrenciyi suçlu olarak cezalandırmayı değil, onunla konuşarak, işbirliği yaparak sorunu çözmeyi amaçlamaktadır.

İnsancıl Yaklaşım bütün insanlarda derin bir iyilik duygusunun var olduğunu savunmaktadır. Hyman'ın (1997: 171) aktardığına göre, İnsancıl Yaklaşım dayanan öğrenme programlarının etkililiğinin değerlendirildiği on dört çalışmanın sonuçlarına göre

programların %79'unda olumlu etkiler bulunmuştur. Bu programların temel amacı, öğretmenlerin algı ya da tutumlarını değiştirmektir.

Bu yaklaşımın güçlü yönlerinden belki de en önemlisi, okuldaki akademik ve davranışsal zorlukları önlemeye ağırlık vermesidir. İnsancıl Yaklaşımında olanlar, sorunların artmasından sonra onlarla uğraşmaktansa, oluşmasından önce sorunu önlemenin daha insancıl olduğunu savunurlar. Evden kaynaklanan yetersizliklerle öğrenci, okula geldiğinde bile okulun rolü, istenmeyen davranışa okulun katkısını göz önüne alarak öğrencinin bununla baş etmesine yardımcı olmaktır (Porter, 2000: 210). Böyle bir yaklaşım öğrencinin okulla işbirliği yapması için çözüm üretmeyi getirecektir. Porter'in (2000: 194) aktardığına göre Emmer ve Aussiker'in çalışması, İnsancıl Yaklaşımına dayanan öğretmen etkililiği öğretiminin, öğrencilerin, eğitime, kendilerine ve öğretmenlere karşı tutumlarını geliştirdiğini ve öğretmenlere de yarar sağladığını göstermiştir.

Öğrenci disiplin sorunlarına insancıl yaklaşım, demokratik bir okul ve sınıf ortamı gerektirmektedir. İşbirliği, paylaşma, yardımlaşma değerleri genellikle düşünsel olarak kabul edilmektedir. Ancak Hyman'ın (1997: 170) vurguladığı gibi okullar bu değerler çevresinde örgütlenmemiştir. Okullar, sınıflarda grup yönetimine, başarıya ve yarışmaya odaklanan bir yapıya sahiptir. Birçok insancıl öğretmen olduğu halde sınıfta insancıl yaklaşıma izin verebilen çok az öğretmen vardır.

Diğer yandan okullar toplumun bir izdüşümü gibi düşünülebileceğinden, demokrasinin bir yaşam biçimi olarak yerleşmediği toplumlarda demokratik okullar oluşturmak ülküsel görünmektedir.

Bu yaklaşımın yetersizlik olarak değerlendirilebilecek bir yönü, problem çözme yaklaşımına öğrencinin hemen yanıt vermeyebileceğidir. Oysa zaman zaman hemen etkili olabilecek müdahaleler gerekmektedir. Ayrıca asıl önemlisi, insancıl yaklaşımın, öğretmende, etkin dinleme, çatışma çözme, bireyler arası ilişkileri göz önüne alma becerisi gibi önemli beceriler bulunmasını gerektirmesidir. Öğrencinin de gelişmiş bir dil yeteneğinin olması insancıl yaklaşımın başarısı için vazgeçilmezdir. Bu nedenle dilsel yetersizliği olan öğrenciler için, öğretmende de bu açıdan yetersizlik varsa başarı sağlamak güç görünmektedir (Porter, 2002: 210).

Dikkatle uygulanmazsa aşırı iyimserlik havası yaratabilecek olan bu yaklaşımın, en azından, destekleyici bir okul yönetimi ve öğretmenler arasında tutum birliği gerektirmesi bir yana, programların insancıl bakış açısıyla yeniden düzenlenmesine de gereksinimi vardır.

Bir takım güçlüklerine karşın insancıl ilkeleri ve varsayımları benimseyen yöneticinin ve öğretmenin öğrenci disiplin sorunları konusunda daha yapıcı olacağı düşünülebilir.

Ekolojik/Sistem Yaklaşımına Eleştirel Bakış

Bu yaklaşımda her öğrenci başta aile ve okul olmak üzere bir çok sistem içine yerleştirilir ve onun davranışının da ancak tüm koşullar içinde bakılarak anlaşılabilceği düşünülür (Davie, 1997: 65). Bu yaklaşımın özünde de İnsancıl Yaklaşımda olduğu gibi bireye odaklanma, onun güçlü yanlarını ön plana çıkarma vardır. Bu nedenle İnsancıl Yaklaşımın varsayımlarından uzağa düşmez. Fakat burada özellikle dikkat çekilen nokta, istenmeyen davranışın sisteme ait bir sorunun yansıması olabileceği noktasıdır. Sistem, okulun içinde bulunduğu daha geniş sistemdir.

Bireylerin güçlü yanlarına odaklanma, öğrenciye, onun anne babasına ve öğretmenlerine saygı duyma anlamına gelmektedir. Ayrıca yanlış davranışı için öğrenciyi suçlamayan sistem yaklaşımı, normalleştirme etkisi yarattığı için de güçlülük taşır. Yakınma ve suçlama; sorunla, çözüm girişimleri arasındaki yanlış eşleştirmeden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle sistem yaklaşımı eski düşüncelerle ve katılanlarla uğraşmak yerine basit alternatifler sunar. Bireylerde, daha önceki girişimleri için eleştirilme duygusu yaratmadığı için, yeni yaklaşımlara açık olmalarını kolaylaştırır (Porter, 2000: 213). Bu da aslında bu yaklaşımı disiplin sağlama konusunda gerekli değişimleri yapmak için bireylere cesaret verici kılmaktadır.

Ekolojik/Sistem bakış açısına göre öğretmen ve öğrencilerin davranışlarının mantıksal temelleri vardır, ancak hem öğrenciler, hem de öğretmenler ya da yöneticiler, sık sık bir döngüye girerler. Öğrenci yanlış davranır, öğretmen olumsuzlaşır; öğretmen olumsuzlaşır öğrenci yanlış davranır ve bu döngü, telafi edilemeyecek bir durum oluşuncaya dek sürer. Bu durumda öğrenci ya da öğretmeni suçlayıp suçlamamak, döngüyü nereden kırmaya karar verdiğimizize bağlıdır (Upton, 1997: 115). Ancak bu döngü mutlaka kırılmalıdır ve bunu kırmada öğretmenin kendi davranışının algılanan sorunla ilişkisini iyi çözümülemesi önemli rol oynamaktadır. Aslında döngüyü kırmak, sorunu kuşatan etkileşim içindeki bütün grupların katkısını gerektirmektedir (Upton, 1997: 116).

Bu bakış açısı, yani oldukça geniş bir alana odaklanması Ekolojik/Sistem Yaklaşımının en güçlü özelliğidir. Okulun, toplumun bir alt sistemi olduğu ve örgütsel çözümlemede de bu yaklaşımın isabetliliği düşünülürse, bir disiplin yaklaşımı olarak da sistemi, çevresel etmenleri dikkati almak isabetli görülebilir.

Bu yaklaşım öğrencinin ve öğretmenin eşit hakları fakat farklı rolleri olduğunu kabul ettiği için bir başka deyişle demokratik bir işleyişi vurguladığı için öğrencinin, davranışlarıyla ilgili olarak sorumluluk almasını önerir. Bu aynı zamanda öğrencinin kendisiyle ve okulun işleyişiyle ilgili kararlara katılımını da gerektirmekte, böylece öğrenci yaşam içinde olgunlaşmaktadır. Bu, bir yandan da öğrencinin bazı soru ve sorunların

çözümü ya da tek bir kesin yanıt olmadığını da öğrenmesini sağlayacak güçlü bir yöntemdir. Ancak okullarımız öğrencilerin, demokrasinin en büyük önermelerinden birinin (herhangi bir çabaya katılan insanların kuralları belirlemesi) kendilerine uygulanmadığını gördükleri kurumlardır (Porter, 2000: 201; Glasser, 1999: 36-42).

Sistem Yaklaşımının bir başka güçlü yanı süregelen sorunlar için de uygulanabilmesidir. Bu yaklaşım, öğrenci davranışıyla ilgili olarak yetersiz kaldığında, öğrencinin arkadaşlarıyla, tüm okulla, hatta ailesinin okulla ve diğer toplumsal taraflarla ilişkilerine eğilinebileceğini ve daha geniş bir görüş kazanılabileceğini vurgular. Ayrıca taraflara yeni bir özel dil (Jargon) öğretmeden ya da önermeden etkililiği başarabileceği için ciddi sorunlara farklı bir şekilde yaklaşmak isteyen kimseler için bile derhal kullanılabilir.

Bu üstünlükleri yanında çeşitli zorluklar taşıyan Ekolojik Sistem Yaklaşımı, bir reçete ya da tarife değildir. Her olayda, uygulayıcının seçeceği, belirleyeceği bir teknik olacaktır. Bu özellik bir yandan yaklaşımı güçlü kılarken, diğer yandan uygulayıcı için, az sayıda özel kılavuz noktanın olduğu öğrenilmesi güç bir yaklaşım yapar (Porter, 2000: 199).

Adım adım izlenecek bir reçete olmayıp özünde durumsallığı da barındıran bu yaklaşım özellikle yeni uygulayıcılara karmaşık gelecektir.

Ekolojik/Sistem Yaklaşımını izlemenin ya da yaklaşımdan yararlanmanın en önemli güçlükleri belki de iki noktada toplanabilir: Birincisi, demokratik bir okul yaratmak gerekmektedir. Ancak, daha önce İnsancıl Yaklaşımda belirtildiği gibi, demokratik olmayan bir toplumda demokratik okulu yaşatmak oldukça güçtür. İkinci zorluk, disiplin sorunlarının nedenleri çok yönlüdür, dolayısıyla, önlenmesi ve düzeltilmesi için de öğrenciden topluma uzanan çizginin en azından ana noktalarında çalışmak gerekmektedir. Bu da okul yöneticisini oldukça aşan bir durumdur.

DİSİPLİN YÖNTEMLERİ

Okul disiplini kurmada yardımcı olmayı amaçlayan ve yukarıda verilen dört ana disiplin yaklaşımı gözden geçirildiğinde, her birinin bireye, istenmeyen davranışa ve eğitime ilişkin varsayımlarına dayanarak, disiplini kurmada ve sağlamada farklı çalışmalara, önerilere yöneldiği görülür. Bu yaklaşımlar içinde düşünülen özel yaklaşımların ya da programların izlediği yollara, başvurduğu yöntemlere dayanılarak disiplin türleri (Geylan, 1990: 40), disiplin anlayışları (Tosun, 2002: 123), disiplin yönetim modelleri (Başar, 1997: 16), disiplin yönetim yaklaşımları (Aksoy, 2001: 10; Ağaoğlu, 2002: 12), disiplin sağlama yöntemleri (Yüksel, 1998: 147) adıyla, birbirine çeşitli açılardan benzeyen sınıflandırmalar yapılmıştır.

Önleyici, düzeltici, kademeli, yapıcı, olumlu disiplin (Yüksel, 1998: 148; Geylan, 1990: 40-43); tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel (Başar, 1997: 15); müdahaleci

olmayan, müdahaleci, etkileşimsel (Aksoy, 2001: 10-13) biçimindeki ayrımlar temelde, disiplin sağlamak için yapılan iki tür çalışmaya dayanır. Birincisinde davranışlar görüldükten sonra bunları ortadan kaldırmak, tekrarlanmasını ya da yayılmasını engellemek için bir takım düzenlemeler yapmaya odaklanılır. İkincisinde ise ortaya çıkabilecek olumsuzluklar için daha baştan önlem almaya, düzenlemeler yapmaya odaklanılır.

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, disiplin yöntemlerini, baskıcıdan demokrasiğe; şekil yönelimliden, amaç yönelimliye; öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi, yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, okul çevresine göre kaymalar gösterebilir (Başar, 1997: 15).

Disiplinin tarihsel gelişimine bakıldığında yanlış davranışta bulunan kişiden intikam almayı amaçlayan intikamcı disiplin anlayışının, daha sonra cezalandırıcı disiplin anlayışına dönüştüğü görülür. Toplumun iyiliği için suçluyu cezalandırma yaklaşımı, aydınlanma felsefesi ile birlikte, korkutmaya dayalı bir engellemeye dönüşmüştür. Cezanın caydırıcılık özelliği vurgulanır olmuştur. Daha sonra cezaya karşın yanlış davranışların görülmesi nedeniyle iyileştirici yaklaşım gelişmiştir. Danışmanlık sisteminden de yararlanılarak, bireylerin toplum düzenini korumaya yönelik davranışlar göstermelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu dönüşümler toplumları, önleyici bir disiplin anlayışına ulaştırmıştır (Foucault, 1992: 120; Tosun, 2002: 123). İnsancıl Yaklaşımın katkılarıyla ulaşılan önleyicilik noktasından geriye doğru bakıldığında disiplin anlayışlarının doğurduğu ya da yansıttığı disiplin yöntemlerini ikiye ayırmak olanaklıdır:

1. Önleyici disiplin
2. Tepkisel (Düzeltilici) Disiplin

1.Önleyici Disiplin

Geleneksel disiplin ya da kontrol kavramı, yanlış davrandığı için öğrencileri azarlayarak, cezalandırarak kurulan sıkıyönetime dayalı yönetim biçimleri aracılığıyla düzenli davranışı sağlayan öğretmenlerin başarılı olduğu düşüncesini benimser. Son yıllarda, çoğu, ABD’de olmak üzere yapılan çalışmalar sayesinde bu düşünceler değişmeye başlamıştır (Docking, 1996: 11).

Önleyici disiplin, öğrencilerin istenmeyen davranışlar göstermemesi için kurallar koymaya ve düzenlemeler yapmaya dayanır. Bu nedenle davranışı etkileyecek etmenleri değerlendirip olası sorunları önceden görmek önemlidir. Çeşitli kaynaklarda (Başar, 1997: 16) gelişimsel model olarak yer alan disiplin yaklaşımı da aslında öğrencinin gelişim düzeyine uygun uygulamaların gerçekleştirilmesini temel aldığı için, bir yönüyle önleyici olarak görülebilir. Öğrencinin içinde bulunduğu gelişim basamağı göz önünde

bulundurulduğu zaman gereksinimleri, beklentileri, yeterlik ve yetersizlikleri, olaylara gösterebileceği olası tepkiler de doğru değerlendirilir; düzenlemeler buna göre yapılabilir. Böylece istenmeyen davranışların oluşturulmasına fırsat verilmeyebilir.

Önleyici disiplinde temel amaç aslında, bireyin dışarıdan bir karışma olmadan kendini disiplin altına almasını sağlamaktır. Bu nedenle de kuralların oluşturulmasına bireyin katılımı gerekir (Yüksel, 1998: 148). Bu yöntem, daha önce sözü edilen İnsancıl Yaklaşımın varsayımlarının benimsenmesi durumunda gerçekten kullanılabilir. McGregor'un X ve Y Kuramındaki X Yaklaşımının penceresinden bakıldığı zaman öğrenciye güvenilmeyecek, onun sürekli dışsal bir denetime gereksinimi olduğu kabul edilecektir. Bu durumda, bireylerin kendi davranışlarını belirleyebileceği, yönetime katılabileceği demokratik bir okul ikliminin yaratılması düşüncesi de hiç olamayacaktır.

Çeşitli yaklaşımlar, öğretmenin olumsuz davranışa gösterdiği tepki üzerinde odaklanır. Oysa olaylara tepki verme, öğretmeni geri adıma yöneltip, sınıfta amaç ve koşulların oluşturduğu öğretmen modeli yerine, olaylar tarafından yönlendirilen bir öğretmen modeli oluşturabilir (Watkins ve Wagner, 2000: 60). Böyle olmaması için öncelikle uygun önlemlere yönelmek zorunludur.

Çoğu okul ve öğretmen, öğrencinin yanlış davranışı ile karşılaştığında savunmaya geçer, sınırlanır ya da kendi dışındaki etmenleri ya da kişileri suçlar. Charlton ve David'in (1997: 4), belirttiğine göre Lawrance ve Steadman araştırmalarında pek çok öğretmenin, öğrencinin yanlış davranışına kendi öğretimlerinin neden olabileceğini kabul etmede isteksiz olduğunu bulmuştur. Okul müdürüne bu noktada düşen rol, öğretmenlerin kendi yöntemlerini değerlendirebilmeleri ve geliştirebilmeleri için önlemler almak olmalıdır.

Önleyici disiplinle ilgili önemli bir bulgu Jacop Kaunin'in ilkokulda birçok dersin video kayıtlarını çözümlenerek yaptığı araştırmadan elde edilmiştir. Bu araştırmaya göre, etkili öğretmenler, yanlış davranışla başa çıkmak için kriz yönetimine başvurmak zorunda kalmıyorlar. Çünkü bu öğretmenler, genellikle davranış sorunlarını önceden görüyor ve önlem alıyorlar. İngiltere'de ve Amerika'da yapılan başka araştırmalarla da bu bulgular desteklenmiştir (Docking, 1996: 11). Önleyici disiplin dört ana alanı kapsar: Olumlu pekiştirme, olumlu etkinlikler, dikkatli gözetim ve aile desteği. (Anderson, 2002).

İstenmeyen davranışlar, çok çeşitlidir ve nedenler de oldukça geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadır. Okulun, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını beklemeden harekete geçmiş olması, davranışın doğasına da uygun düşmektedir. İstenmeyen davranış olarak değerlendirilen davranışlar, çoğunlukla, görülemeyen, belki de gözlenemeyen ya da o anda fark edilemeyen asıl sorunun doğurduğu bir sonuçtur. Böyle olduğu için de davranışla uğraşmaktan çok onu doğuran nedenler üzerinde durmak, hem daha akılcı hem de daha

insancıldır. Ancak Çelikten'in (2001: 305) genel lise müdürleri ile yaptığı çalışmaya göre yöneticilerin çoğu, bir sorunla karşılaştığında, sorunu oluşturan nedenleri aramak yerine o sorun için sorumlular aramaktadır. Güçlü bir okul disiplin politikasının her okul için gerekliliğinden söz edilir ve okul politikasını etkili kılan koşullar sıralanır (Gushee, 1984): Disiplin politikası hazırlamak için şunların gerekli olduğu ileri sürülür: Söylentilere değil gerçeğe dayalı bilgi edinmek. Politika hazırlamaya bütün grupların katılımı. Sorunu belirleme. Esneklik (Farklı sorunlar farklı yaklaşım gerektirir.). Tüm grupların okulun disiplin politikasıyla ilgili bilgilendirilmesi.. Tutarlı uygulama.

Okul disiplin politikalarıyla ilgili geniş çaplı bir araştırmaya göre okullarda kullanılan on strateji belirlenmiştir. Genellikle okullar birden fazla strateji kullanmaktadır; bu stratejiler kullanım sıklığına göre şöyledir (Garnes & Menlov, 2003): Öğrencilere sosyal becerileri öğretmek, okul ve sınıf kurallarını geliştirmek, üç boyutlu sistem (Tüm öğrenciler için, risk altındaki öğrenciler için, belli özellikteki öğrenciler için), toplumsallaştırma, okul iklimi, bireysel danışmanlık, öğrencilere görüşme ve seçim yapma becerilerini öğretmek, zamanı yönetme, akran danışmanlığı, etkili öğretim.

2.Düzeltilici Disiplin

Düzeltilici disiplin, disiplin sorunlarıyla karşılaştıktan sonra onları ortadan kaldırmaya yönelir. Watkins ve Wagner'in (2000: 26) belirttiği gibi potansiyel zorlukları önceden görmek, sorunların ortaya çıkmasını beklemek yerine önceden düşünmeyi içerir. Bunun tersi, onlar oluştuğundan sonra tepkiyi planlama ve günlük sorunlara yanıt verme anlamına gelir. Ancak yaşamda, okul ve sınıf yönetiminde tümüyle önleyici olmak olanaksızdır.

Alanyazında düzeltilici ve kademeli disiplin adı altında yer alan disiplin yöntemleri cezaya dayanmaktadır. Kademeli disiplin, tekrarlanan suçlar için daha şiddetli cezalar verilmesini öngörür. Yine alanyazında ayrı bir tür olarak karşılaşılan yapıcı disiplin ise danışmanlık yoluyla yanlış davranışın düzeltilmesine dayanır (Geylan, 1990: 42-43; Yüksel, 1998: 148). Sonuçta, davranış ortaya çıktıktan sonra harekete geçildiği için düzeltme, olumsuzluğu giderme söz konusudur. Bu nedenle de düzeltilici disiplin altında değerlendirmek uygun olabilir. Bu durumda düzeltilici disiplini 1. Cezalandırıcı 2. Cezasız disiplin diye ikiye ayırmak olanaklıdır.

Cezalandırıcı disiplin, geleneksel disiplin yaklaşımına dayanır. Geleneksel yaklaşımda ise itaat esastır.İtaat ödüllendirilir, itiraz ise cezalandırılır. Tarih boyunca her toplum suça ceza ile karşılık vermiştir ve bu, okuldaki disiplin sorunlarının çözümünde de

hâlâ yaygın olarak başvurulan bir yoldur. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak da ceza bazen fiziksel ceza haline dönüşebilmektedir (Tosun, 2002: 195).

Docking'e (1996: 12) göre cezalandırıcı yöntemler; cezasız düzeltme yöntemleriyle, duruma uygun çalışma programları ve danışmanlıkla daha yapıcı duruma gelecektir. Bu dönüşüm gerçekleşmek zorundadır. Çünkü cezanın yalnızca ilk kullanıldığında işe yaradığı; daha sonra ise genellikle ona gereksinimi olmayan başarılı kişilerde iyi sonuç verdiği, çoğunlukla bir çözüme götürmek yerine sorunu çözmemek için bir bahane bulmaya yaradığı savunulmaktadır (Glasser, 1999: 149).

Malatya'da liselerde okul güvenliği ile ilgili olarak yapılan bir çalışmaya göre yöneticilerimizin ve öğretmenlerimizin bir kısmı hâlâ geleneksel yaklaşımı sürdürmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler ve kıdemi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenler, okul yönetiminin görevini gözetim ve denetim olarak görmektedirler (Dönmez ve Güven, 2003: 22). Okul güvenliği ile okul disiplininin yakından ilişkili olduğu düşünülürse, geleneksel disiplin anlayışının okullarımızdan çıkamamış olduğu da söylenebilir.

Etkili disiplinin olduğu yerde bireyin kendini denetleyebildiği görülür. Bu nedenle, büyüklerin ve okulun görevinin öğrenciyi denetlemek değil, öğrencinin kendini denetlemesine yardım ve rehberlik etmek, bunun için uygun koşullar hazırlamak olduğunun unutulmaması gerekir.

İstenmeyen davranışlara karşı cezaya, en son ve zorunlu olunması durumunda başvurulmalıdır. İstenmeyen davranışlar karşısında yapılabilecekleri Başar (1997: 132) şöyle sıralamaktadır:

Sorunu anlamak: Davranışın tanınması ve nedenlerini anlamadır. Örneğin, öğrencinin söz kesmesi gereksiz midir, tam sözün o kısmında yerinde bir katkı mı sağlamıştır, bunun belirlenmesi, davranışın saygısızlık ya da yardım olarak nitelenmesinde yol gösterici olacaktır.

Görmezden gelmek: Bazı sorunlarla uğraşılmasındansa onun görmezden gelinmesi daha iyi olabilir. Davranış, fazla önemli değilse, hemen olup bitiyorsa, onu görmemek, sönmesini sağlayabilir. Bazen yanlış davranışın görülmesi, ödül etkisi yapıp, davranışın pekiştirilmesine diğer öğrenciler tarafından da yinelenmesine neden olabilir (Başaran, 2000: 220).

Uyarmak: Özellikle gençler yaptıklarının yeterince farkında olmayabilirler. Bu nedenle uyarma hem davranışının farkında olmasını hem de sonuçlarını anlamasını sağlamak için gerekli olabilir. Zaman yitirmeden yapılan uyarıların diğer öğrenciler için önleyici olduğu belirtilmektedir. Uyarının yapılışında, kabul edilmeyenin öğrenci değil davranış olduğunun fark ettirilmesi gerekir.

Derste değişiklik yapmak: Sorunları, sınıf etkinliğine katılmayan öğrenciler yaratır, diğerlerini de etkinliklerden koparabilirler. Dersin akışında, yöntemlerde, etkinlikte değişiklik yapılarak nedenler ortadan kaldırılabilir.

Sorumluluk vermek: Sorun davranışlar sergileyen öğrenciye ödev ve sorumluluk verilerek, kendi davranışını denetleme sorumluluğunu üstlenmesine yardım edilebilir. Sorumluluğun ceza olarak değil destek olarak verilmesi önemlidir.

Öğrenciyle konuşmak: Sorun başka şekilde çözülemiyorsa, ya da çözülemeyeceği anlaşılırsa, davranışın yapılması ve yapılmaması durumunda nelerin olacağı öğrenciye açıklanabilir.

Okul yönetimi ve aileyle ilişki kurmak: Öğretmen, sorunu çözemediğinde ya da sorun okul ve aileden kaynaklandığında çözüm için onların da katkısı gerekebileceğinden işbirliği yapılmalıdır. Bu işbirliğinin, yazılı bir anlaşma şeklinde olabileceği de belirtilmektedir.

Ceza vermek: Ceza, istenmeyen davranışa karşı başvurulacak son seçenektir. Daha önce de belirtildiği gibi cezadan çok, önleyicilik ve diğer yöntemler izlenmelidir. Cezaya başvurulduğunda da davranışla bağlantılı, onun yinelenmesini engelleyici olmalı ve asla bedensel cezaya başvurulmamalıdır.

CEZA VE DİSİPLİN

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

Davranışçı yaklaşımın etki yasasına dayanan ödül ve cezanın kullanımına yöneltilen temel eleştiriler şunlardır (Ivancevich & Donnely, 1983: 365):

- Zorlayıcıdır
- Dış pekiştireçlere dayanır
- Rüşvetçidir
- Sürekli pekiştireçler gerektirir.

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

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

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

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

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

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

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

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

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

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

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Sevim'in (2004) rehberlik dersi alan 87, almayan 46 öğretmene anket uygulayarak yaptığı "Rehberlik Dersi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Disiplin Anlayışlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasında şu temel bulgular elde edilmiştir: Rehberlik dersi alan öğretmen adaylarının demokratik disiplin anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir. Öte yandan, rehberlik dersi alan ve almayan grupların "itaate dayalı disiplin" anlayışları anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Üstün ve Demirbağ'ın (2003) Amasya merkezinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta demokratik disiplin anlayışına yönelik, görüşme tekniği

kullanarak yapmış oldukları “Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı” adlı çalışmanın başlıca sonuçları şöyledir:

- Demokratik sınıf olgusunun geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların demokrasi kültürünü öğretmen adaylarına kazandırması gerekir.
- Uygulamalardaki sınıf içi disiplin anlayışı hem yapısal anlamda hem de işlevsel olarak yeniden tanımlanmalı içeriği demokratikleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin demokratik sınıf anlayışlarını uygulamaya koyabilmeleri için okullardaki disiplin kurullarının “ceza verici kurul” gibi görülmesinden vazgeçilmesi gerekir.
- Ortaöğretimdeki öğrencilerin güven duygusunun geliştirilmesinin, davranış bozukluklarının istendik yönde yapılandırılmasında ve başarının artırılmasında çok önemli bir etken olduğu görülmektedir.

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

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

- Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmene arkadaşlarını şikayet etme, arkadaşlarına bağırma, gereksiz gürültü yapma ve derste izin istemeden konuşmadır.
- İstenmeyen öğrenci davranışları öğretmenin bazı olumsuz davranışlarından öğrencinin ailesinden, sınıfın fiziksel ortamından ve öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı çoğu zaman önleyici disiplin yöntemini, ara sıra iyileştirici disiplin yöntemini, çok az olarak da cezalandırıcı yöntemi kullanmaktadırlar.

- Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre cezalandırıcı disiplin yöntemini daha sıklıkla kullanmaktadır. Önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmemektedir.
- Önleyici ve iyileştirici disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık göstermektedir. 30 yaş ve altındaki öğretmenler, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre bu yöntemleri daha sıklıkla kullanmaktadır. Cezalandırıcı disiplin yöntemini kullanma sıklığı ise yaşa göre değişmemektedir.
- Öğretmenlerin disiplin yöntemlerini kullanma sıklığı, sınıftaki öğrenci sayısına göre değişmemektedir.

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

- Sadece disiplin sağlamada güçlük çeken değil, başarılı olan öğretmen de disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.
- En önemli disiplin sorunları, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgisizlikleridir.
- Sınıfta karşılaşılan sorunların kaynağı, öğrenciler olabileceği gibi, öğretmenler, yöneticiler, sistem, çevre ve arkadaş çevresi de olabilmektedir.
- Öğretmenler sorunların kaynağı olarak kendileri dışındaki etkenleri gösterirken, öğrenciler, öğretmenleri de göstermektedir.
- Öğrencilerin dersten sıkılmaları, sınıf geçme sisteminin olumsuz etkisi, ailenin ilgisizliği, yöneticilerin, disiplin sorunları karşısındaki tepkilerinin yetersizliği, sorunların oluşmasında önemli etmenlerdir.
- Disiplini sağlamada başarılı öğretmenler, sorunların çözümünde daha ılımlı, başarısız olanlar daha sert yaklaşımlar kullanmaktadır.
- Disiplin sorunlarının çözümünde, öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak olarak uygulayabilecekleri, yazılı bir kurallar listesi yoktur ve deneyimlere göre, çözüm yöntemleri uygulanmaktadır.
- Dersin işleniş yöntemi, öğretmen tepkilerinin olumlu olması, rehberlik servislerinin öğretmen ve öğrencilerle bireysel ve toplu görüşmeleri, disiplin sorunlarının çözümünde önemlidir.
- Disiplini sağlamada başarılı olan öğretmenlerin özellikle derse girişteki selamlamayı önemsemesi, yoklamayı ad okuyarak değil sınıf başkanından alması, ders anlatırken sürekli dolaşması, dersi kendisinin anlatması ve değişik öğrencilere kritik sorular

sorması disiplini sağlamada güçlük çeken öğretmenlerden ayrılan yönlerin dikkat çekici olanlarıdır.

Özdemir'in (2001) "İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İlköğretim Müfettişleri, İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin Yaklaşımlarına İlişkin Düşünceleri" adlı 16 müfettiş, yönetici ve 398 öğretmenle yaptığı araştırmaya göre her üç grup da olumlu disiplin özelliklerini yüksek düzeyde benimsemektedirler. .05 anlamlılık düzeyinde, olumlu disiplin yaklaşımına öğretmenlerin ve yöneticilerin katılma düzeyi, müfettişlere göre daha yüksektir.

Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemicici (2001: 417) tarafından İzmir'de 1999-2000 öğretim yılında 19 ilköğretim okulunda yönetici ve rehber öğretmenlerle görüşme yaparak gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre disiplin sorunları sınıf içi, sınıf dışı ve alt sosyo-ekonomik düzey, orta/üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görülenler olarak sınıflandırılmıştır. Sınıf içi disiplin olayları, dersin işlenmesinde, arkadaşlarını engellemeye, öğretmene yönelik; sınıf dışı disiplin olayları saldırgan tutum ve davranışlar, okul araç ve gereçlerine, öğretmenlere yönelik, okul kurallarına aykırı tutum ve davranışlar olarak sınıflandırılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda istenmeyen davranışların yoğunluk ve şiddetinin daha fazla olduğu, ayrıca haraç isteme, öğretmene küfretme, öğrencilere cinsel taciz, çeteleşme gibi çok ciddi sorunların bile yaşandığı anlaşılmıştır.

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

Duman (2000) tarafından "Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti" adını taşıyan bir çalışmada alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki lisede okuyan ve öğretmenleri tarafından sorunlu olarak değerlendirilen öğrencilerden çeteye katılma potansiyeli olan ve olmayanlar çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeyde çeteye katılma potansiyeli olmayan gençlerin, alt sosyo-ekonomik düzeyde ise çeteye katılma potansiyeli olan gençlerin fazla olduğu görülmüştür.

- Çeteye katılma potansiyeli olanlar arasında sigara, alkol, uyuşturucu ve uçucu maddeleri kullanma oranı, çeteye katılma potansiyeli olmayanlara göre önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.
- Okulda sorunlu davranışları ile tanınan öğrencilere anne ve babalarının gösterdiği tepkilerin daha çok, tutarsız tepkiler olduğu bunu tutarlı-olumsuz tepkilerin izlediği,

tutarlı-olumlu tepkilerin ise üçüncü sırada (%30'un altında) yer aldığı önemli bir bulgu olarak kaydedilmiştir.

- Akademik açıdan, çeteye katılma potansiyeli olan gençler, olmayanlara göre, kendilerini daha başarısız bulmakta; bu gençlerde arkadaş etkisiyle okula devamsızlık diğerlerine göre daha fazla görülmektedir. Onların eğlence/spora ilişkin etkinliklerle çeteye uygun etkinlikleri bir arada yapmakta oluşları onları diğer gençlerden ayırmaktadır.
- Bu araştırmada, çeteye katılma potansiyeli olan gençlerle bir müdahale yöntemi olarak “sosyal grup çalışması” uygulaması gerçekleştirilmiş ve her iki sosyo-ekonomik düzeyde de gençlere daha kabul edilebilir olumlu toplumsal gelişim özellikleri kazandırma konusunda başarı sağlanmıştır.

Güneş'in (1999) disiplin kurulu karar defterlerini ve sınıf geçme defterlerini inceleyerek yaptığı “İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü” adlı araştırmasında elde edilen bulguların çalışmamız için önem taşıyanları şunlardır:

- 1996-1997 öğretim yılında İzmir ilinde lise öğrencilerinin %2.45'i disiplin cezası almıştır. En yüksek ceza oranı, Kız Meslek Lisesinde görülmektedir. Öğrencilere en fazla, “uyarma-mahrumiyet- kınama”; en az, “örgün eğitim dışına çıkarma” cezası verilmiştir. Cezaların dağılımı liselerin bulunduğu yere ve okulun toplam öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir.
- Lise üçüncü sınıf öğrencileri daha fazla ceza almışlardır.
- Verilen cezaların % 88.8'i orta öğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğine uygundur. Uygun olmayan cezaların % 55.6'sı yönetmeliğe göre daha hafiftir.
- En fazla ceza verilen davranışlar “dersin düzen ve akışını bozmak” ile “okulda sigara içmek, bulundurmak” tır.
- Verilen cezalar, öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermezken, başarı derecesine göre farklılık göstermektedir. Daha fazla oranda ceza alan öğrenciler daha başarısız öğrencilerdir.

Yıldırım (1999) “Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasıyla, disiplin cezası almış öğrencilerin uyum düzeylerinin ceza almamış öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu bulmuştur. Uyum düzeyi, cinsiyet, akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Temel (1999) “Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri” konulu araştırmasını Adana'daki iki lisede ve Çukurova Üniversitesi'nde yapmıştır. Bu araştırmanın önemli bulguları şunlardır:

- Lise ve üniversitede okuyan öğrencilerin % 70'i sıra, masa, duvar ve kalorifer peteklerini yazıp çizmektedir.
- Her iki grubun yaklaşık % 50'si sıra ve masaları yazıp çizme nedeni olarak, ders programlarını ve uygulamasını göstermiştir.
- Yazıp çizme eylemi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

Turanlı'nın (1999) araştırmasına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, öğrencilerin bu davranışlara verdiği yanıtlar ve yaratılan öğrenme ortamı arasında yakın ilişkiler vardır.

Ağır'ın (1993) "Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin İşledikleri Disiplin Suçları" konulu araştırmasına göre, anne babaları yüksek öğrenim gören öğrenciler, daha çok disiplin suçu işlemektedirler. Alt sosyo-ekonomik düzeyde, okula geç kalmak; orta sosyo-ekonomik düzeyde, kopya çekmek; üst sosyo-ekonomik düzeyde, okulu ve çevresini kirletmek en çok karşılaşılan suçlardır.

Disiplin suçu işleyen öğrenciler, disiplin cezası ile değil yöneticiler ve öğretmenler tarafından informal olarak cezalandırılmaktadır. Öğretmenlerin kendi aralarında ve öğretmenlerle müdürler arasında, yasaklanacak davranışlar konusunda tutarsızlık vardır. Aynı tutarsızlık, ailelerdeki büyükler arasında da vardır.

Disiplin suçu işleyen öğrencilerin büyük çoğunluğunun, öğretmenleriyle ders dışı sorunları konusunda görüşmedikleri, rehberlik servisinden yararlanmadıkları, eğitici kol etkinliklerinin yetersiz olduğu, aynı araştırmanın bulguları arasındadır.

Işık (1993) "Malatya Fen Lisesi Öğrencilerinin Problemleri" konulu araştırmasında öğrencilerin yaygın olarak nitelendirilebilecek 37 sorununu saptamıştır. En fazla sorunun okulla ilgili olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre ortalama sorun puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Lise 2.sınıf öğrencileri en sorunlu grubu oluşturmaktadır. Erkekler lise 2. sınıfta, kızlar ise 3.sınıfta daha sorunlu bulunmuştur. Annenin ve babanın eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre sorun puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

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

- Öğretmenlerin % 57'si tokat atma, %45'i kulak çekme, %30'u saç çekme, % 14'ü sopayla vurma biçiminde öğrencilerini cezalandırmaktadırlar.
- Öğretmenlerin bedensel cezalandırma sıklığı şöyledir: % 25'i her gün, %12'si haftada bir, % 12'si onbeş yirmi günde bir cezalandırmaktadırlar.
- Dayak yiyen öğrencilerin çok azı öğretmeni haklı bulup pişmanlık duymaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını korku, üzüntü, acı, öfke, kırgınlık, mahcubiyet, nefret,

kin, kaçma arzusu, bunalım, isyan, öğretmeni dövme, hatta öldürme arzusu içindedirler.

- Kadın ve erkek öğretmenlerin dayak konusundaki tutumları arasında.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Din bilgisi öğretmenleri dayığa diğer branşlara göre daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

Uysal (1991) tarafından liselerde yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Yönetmeliğine Göre Disiplin Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın önemli bulguları aşağıda sıralanmıştır.

- Disiplin cezası alan öğrencilerin en çok yakındığı konu, disiplin yönetmeliğinin ağır, katı sert olduğu yönündedir.Yönetmeliğin cezaya dayalı olmasının, eğitsel amaç ve caydırıcılık özelliğini yok ettiği de belirtilmiştir.
- Ceza almış öğrenciler uygulamanın adil olmadığını, öğrencinin koşullarının dikkate alınmadığını, kendilerinin yeterince dinlenmediğini belirtmişlerdir.
- Disiplin kurulu üyeleri, öğretmenlerin bir kısmının pedagojik formasyon yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerle gereksiz disiplin olayları yarattığını, sorunlu öğrenciyle ilgili yeterli araştırma yapılmadığını savunmuşlardır.

Şenses (1990) “Tokat İli Merkez ve İlçe Ortadereceli Okul Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenlerinin Araştırılması” adıyla anket uygulayarak, disiplin kurulu karar defterlerini, okul disiplin dosyalarını ve öğrenci kişisel dosyalarını inceleyerek bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve sınıf geçme özellikleri ile disipline aykırı davranışta bulunma durumları birbirine bağlıdır. Sınıf düzeyi ve yaş arttıkça disipline aykırı davranış artmaktadır. Erkeklerde kızlara oranla, sınıfta kalan öğrencilerde diğerlerine oranla, disipline aykırı davranışta bulunma oranı daha yüksektir.
- İlçe merkezinde il merkezine göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda yüksek olanlara göre, anne-babanın öğrenim düzeyi düşük olan öğrencilerde yüksek olanlara göre daha yüksek oranda disipline aykırı davranış görülmektedir.
- Ailenin kalabalık olması ile, anne babanın tutum ve davranışları ile disipline aykırı davranışta bulunma arasında anlamlı ilişki vardır.
- Okul başarısızlığı, okuldaki öğrenci sayısı, okul yönetici ve öğretmenlerinin tutum ve davranışları ile disipline aykırı davranışta bulunma arasında anlamlı ilişki vardır.
- Disipline aykırı davranışta bulunan öğrencilerin % 52'ine göre öğretmenler haysiyet kırıcı sözlerde ve hareketlerde bulunmaktadır.

- En fazla görülen disipline aykırı davranış sırayla, “öğretmen ve yöneticiye saygısızlık”, “kopya çekmek”, “öğrenci kurallarına uymayan davranışlar”dır. En fazla verilen cezalar sırayla “okuldan kısa süreli uzaklaştırma”, “kınama” ve “uyarma”dır.

Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Aşağıda yurt dışında okul disiplini ile ilgili olarak sigara içme, kıyafet sorunu, fiziksel ceza, istenmeyen davranışlar, disiplin stratejileri gibi ulaşılabilen araştırmalara yer verilmektedir.

Wagne'nin (2005) okul üniforması üzerine yapılan tartışmaları inceleyip karşı olanların ve olmayanların görüşlerini özetlediği “The Debate Over School Uniform” adlı araştırmasında başlıca şu bulgular elde edilmiştir:

Okul üniformasını savunanlar başlıca şu görüşleri ileri sürmektedirler:

- Okulda etkili bir disiplin sağlar.
- Şiddeti ve kavgayı azaltır.
- İş (okul) sevgisini artırır.
- Okul üniforması çocukları daha hoş gösterir.
- Öğrencilerin akademik başarısını artırır.
- Dikkat dağınıklığını azaltır (En son moda eğilimi önleyerek).

Okul üniformasına karşı çıkanlar başlıca şu görüşleri ileri sürmektedirler:

- Kendini ifade etmeyi ve yaratıcılığı engeller
- Öğrencilerin kendi elbiselerini seçmelerine izin vermemek onların kişiliğini olumsuz etkiler.
- Okul üniforması kurallara karşı çıkma eğiliminde olan okul çağı çocukları için fırsat oluşturur.
- Okul üniformasının akademik başarıyla ilgisi yoktur ya da azdır.
- Özellikle özel okulların öğrencilerinin farklılığını vurgulayarak sosyal farklılaşmaya vurgu yapar.
- Çocuklar genel olarak üniformaları cazip bulmazlar, derbeder bulurlar.

National Association of School Psychologists [NASP]'in (2005) “Position Statement on Corporal Punishment in Schools” adlı raporunun önemli bulguları şöyledir: NASP, fiziksel cezanın öğrenciler üzerinde sosyal, psikolojik, eğitimsel ve fiziksel zararları yüzünden okullarda kullanılmasına karşı çıkanları desteklemektedir. Fiziksel ceza, başkalarının davranışlarını kontrol etmenin kabul edilebilir bir yolu olduğunu öğretmek gençlerin şiddete yönelmelerine ve çocuk suistimallerini beslemelerine katkı sağlar. Önemli ve alternatif olan disiplin öğrencinin kendi kendini disipline etmesinin geliştirilmesine

yardımcı olmaktır. Bunlar cezalandırmaktan daha çok öncelikle öğretimseldir. NASP fiziksel cezanın yasaklanması ve alternatiflerinin kullanılması ve geliştirilmesi için çalışmalarını sürdürecektir.

Filice ve arkadaşlarının (2003) lise öğrencilerinin sigara kullanmasını önleme çabalarını ve sigaraya karşı olan tutumu ve kullanım oranını incelediği "A Period Of Increased Susceptibility to Cigarette Smoking Among High School Students" adlı araştırmasında başlıca şu veriler elde edilmiştir. 9. sınıflar arasında sigara içmeye yatkınlık, Ekim 1999'da %31'iken, Mayıs 2000'de % 47'ye yükselmiş. Bununla birlikte, üst sınıftaki öğrenciler arasında aynı dönemde sigara içmeye yatkınlıkta bir artış gözlenmemiştir. Sigara içmenin sosyal yararına inanan öğrenciler arasında sigara içmeye yatkınlığın daha çok olduğu, sigara içmenin sağlık ve hijyen üzerindeki kısa vadedeki etkilerinin önemli olduğunu düşünen öğrenciler arasında daha az yaygın olduğu gözlenmiştir.. Sigara içmeyi önlemede, 9. sınıflarda ya da yeni bir okuldaki ilk yıl içinde, önemli bir fırsat sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

Takakura ve Wake'nin (2003) sigara ve içkiye başlama yaşı ile daha sonraki sigara ve içki davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri "Association of Age at Onset Cigarette and Alcohol Use With Subsequent Smoking and Drinking Patterns Among Japanese High School Students" adlı çalışmayı Japonya'daki Okinoma kasabesindeki yedi lisedeki 10 ve 12. sınıfta okuyan 1466 öğrenciye anket uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya göre, sigara içmeye 12 ya da daha erken yaşta başlayan öğrencilerin, sigara içmeye 15 yaş ya da daha geç başlayanlardan sigara içmeye ve içki bağımlısı olmaya daha eğilimli oldukları anlaşılmıştır. İçki içmeye 12 yaş ve daha önce ve 13-14 yaşında başlayanların, içki içmeye 15 yaşında veya daha sonra başlayan öğrencilere oranla şu anda sigara tiryakisi, içki bağımlısı olduğu anlaşılmıştır. Sigara ve içki içmeye erken başlamak şu anki alkol ve sigara kullanımının önemli bir göstergesidir. Bu sonuçlar, ilkokullarda sigara ve içkiyi içmeyi önleme programlarının başlatılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

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

Gioncele ve Banicky'in (1998) "Discipline" adlı araştırmasında disiplin üzerine yapılan araştırma bulguları şöyle özetlenmektedir:

Disiplin problemlerini başlıca şu etmenler etkilemektedir

- Akademik benlik kavramı: Akademik benlik kavramı zayıf olan, kendine inanmayan öğrenciler, daha sık davranış sorunları üretmektedirler.
- Akran etkisi: Çocuğun akran grubunun etkisi, öğrenci davranışını belirleyen en güçlü göstergelerden birisidir.
- Okul büyüklüğü ve okul iklimi: Küçük okullar (sıklıkla 300 civarında ya da daha az öğrencisi olan okullar olarak tanımlanır) genellikle daha az disiplin sorunuyla karşılaşır. Geniş okullar, çok daha düzensizdirler.
- Ana-babaların katılımı: Veliler, çocuklarıyla ilgilendiğinde ve eğitim süreçlerine katıldıklarında öğrenciler daha az istenmeyen davranış sergilemektedirler. Ana-babası dürüst olan öğrenciler başkalarına aşağılayıcı davranmazlar.

Okul disiplin programlarının çalışmasıyla ilgili sorunlar şunlardır:

- Disiplin programları, öğrenci gereksinimlerini karşılamak için öğrencinin kendisini kontrol etmekten, okulun yeniden yapılandırılmasına uzanan bir etkinliktir. Bununla birlikte bu programların çoğunun en yaygın öğelerinden birisi öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini kazandırmaktır.
- Okul programlarının içine çatışma çözme ve arkadaş desteğini yerleştirmek disiplin problemlerini azaltır.
- İstenmeyen davranışı düzeltme ya da tekrar aracılık etmekten daha çok, başarılı programlar, erken müdahale ve önleme üzerine odaklanırlar.
- Okuldan uzaklaştırma, çoğu öğrenci tarafından bir ceza olarak görülmediği için disiplin sorunlarına çare olmada etkisizdir.
- Fiziksel ceza okulda şiddeti artırır, vandalizmi besler ve yanlış davranışı daha da artırır.

Brushma ve Kerry'nin (1998) "Effects of Student Uniform on Attance, Behavior Problems, Substance Abuse, And Academic Achivement" adlı araştırmanın başlıca bulguları şunlardır: Üniforma giyme ile devamsızlık, uyuşturucu kullanımı, davranış sorunları arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bundan başka üniforma giymenin öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Bu bulgu, bu konuda yapılan araştırmaların bulgularıyla çelişmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama araçlarının özellikleri, geçerlik, güvenilirlik sonuçları, araçların uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, varolan bir durum, varolduğu biçimiyle betimlendiği için tarama modeli benimsenmiştir. Araştırma sorularına ilişkin veri toplamak için "*Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Anketi*" (Ek-1) ile "*Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Görüşme Formu*" (Ek-1) olmak üzere iki tür veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini, 2002-2003 öğretim yılında, Aydın Merkez ilçedeki 14 resmi ortaöğretim okulundaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Evrene ilişkin veriler, aşağıdaki çizelge 3.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Evreni Oluşturan Okul, Öğretmen Öğrenci ve Yönetici Sayıları

Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Yönetici Sayısı	Okul Sayısı
Ortaöğretim Okulu	704	10.503	42	14

Kaynak: İl Eğitim İstatistikleri, 2002-2003 Öğretim Yılı, Aydın: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.

Çizelgede görüldüğü gibi araştırmanın evrenini Aydın ili merkez ilçe belediyesi sınırları içinde bulunan 14 okul ve bu okullardaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler oluşturmaktadır.

Örnekleme

Çalışmanın amacına uygun biçimde, iki farklı araştırma tekniği kullanılarak iki aşamalı bir araştırma planlanmıştır: Anket uygulama ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirme. Anket uygulaması için öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki farklı grupta; görüşme yapmak için ise öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli olmak üzere dört farklı grupta çalışılmıştır.

Okulların örnekleme alınmasında tabakalı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Öncelikle okulların türleri göz önünde bulundurulmuştur. Evrendeki lise türleri kendi içinde gruplandırılarak her grup birer tabaka olarak düşünülmüş ve örnekleme, her tabakayı temsil

edecek şekilde belirlenmiştir. Ancak Güzel Sanatlar Lisesi yeni kurulduğundan ve öğrenci kitlesi ve program açısından diğer liselerden çok farklı özellikler taşıdığından örnekleme alınmamıştır. Örnekleme, sosyo- ekonomik ve kültürel açıdan alt ve üst düzeyleri temsil edebilecek iki genel lise seçilmiştir. Genel liselerin örnekleme alınmasında okulların bulunduğu mahallelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumları göz önünde bulundurulmuştur. Anayasa'da ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimde fırsat eşitliğinden söz edilse de bu, uygulamada her zaman gerçekleşmemektedir (Baloğlu, 1990, 175). Ülkemizdeki okul türleri, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri açısından görece olarak farklılaşmış olsa da, okulların buldukları çevrenin, ekonomik özelliklerinin, kültürel etkinliklerin ve olanakların neler ve hangi düzeyde olduğunun v.b., hem okuldaki eğitim ve öğretimi, hem de aileleri etkilediği; diğer yandan aynı özelliklerin çoğunlukla, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel durumunu yansıttığı düşünülerek evrenin temsil edilebilirliği açısından farklı çevrelerdeki okulların, örnekleme alınması uygun görülmüştür.

Anket uygulaması için örnekleme alınan her okuldaki öğretmenlerin en az %50'sine, öğrencilerin ise en az % 10'una ulaşmak hedeflenmiştir. Her sınıf düzeyi ayrı bir tabaka kabul edilerek anket verilecek öğrenciler, her sınıf düzeyinden ve her şubeden, anketin dağıtıldığı gün ve saatte derste bulunan öğrenciler arasından sistematik (eşit aralıklı) yöntemle belirlenmiştir (Karasar, 1994: 129; Yıldırım ve Şimşek, 2000: 66).

Görüşme yapılacak örneklem ise anket verilerinin istatistiksel çözümlemesi yapıldıktan sonra ayrıca saptanmıştır. Araştırmanın bu aşaması nitel bir çalışma özelliği taşıdığı, toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine uzanan türde olması istendiği için, sınırlı sayıda öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli ile görüşülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 25). Görüşme yapılacak okullar ve bireyler, olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (amaçlı örnekleme yöntemlerinden) maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 70; Erdoğan; 1998: 93).

Araştırma problemi, okul disiplin sorunları konusunda olabildiğince farklı rolleri ve konumları olan tarafların bakış açılarını ortaya koymayı amaçladığı için maksimum çeşitlilik örneklemesinin, diğer örnekleme türlerinden bu araştırma için daha zengin veri elde etme olanağı sunacağı düşünülmüştür.

Görüşme yapılacak örneklem, 2003-2004 öğretim yılında, anket uygulanan okullardaki öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerden seçilmiştir.

Görüşme için, öncelikle, sekiz okul dörde indirilmiştir. Nitel araştırmada derinlemesine bilgi edinme, görüşülen kişilerin anlam dünyasını yorumlama, içsel dünyasına girme amaçlandığı (Patton, 1987: 109; Kuş, 2003: 125), ancak diğer yandan, bu araştırma için zaman sınırlaması bulunduğu için, anket uygulanan okulların tümünde yeterli sayıda öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli ile görüşme olanağı olmayacağından diğer okullardan farklılık gösteren okullar seçilmiştir. Bu aşamada bir genel lise, sınavla öğrenci aldığı için bir Anadolu veya fen lisesi, eğitim niteliği farklı olduğu için imam hatip lisesi ve diğer meslek liselerinden bir tanesi alınmıştır. Okullar arasındaki farkın kaynağını belirleme testlerinde, diğer liselerle arasındaki fark, Aydın Lisesine göre daha fazla çıkmasına karşın, Mehmet Akif Ersoy Lisesi'nde görüşme yapılamamıştır. Söz konusu lisenin yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan yeni bir yazı geldiğini ve bakanlık izni olmadan görüşme için izin veremeyeceğini çünkü araştırmacının almış olduğu iznin bu yazıdan önceye dayandığını belirtmiştir. Bakanlıktan izin almak, araştırmanın bir sonraki öğretim yılına sarkmasına neden olabileceğinden ve bu süreçte, anketle toplanan veriler belli ölçüde eskiyeceği için bu veriler ışığında görüşme yapmak, araştırmanın güvenilirliğini olumsuz etkileyebileceğinden görüşme örneklemine Mehmet Akif Ersoy Lisesi yerine Aydın Lisesi alınmıştır.

Belirlenen dört okulun on üç yöneticisiyle ve her okuldan onar öğretmen, öğrenci ve veli ile görüşülmüştür. Öğretmen, öğrenci ve veli seçiminde erkek bayan dengesi korunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin seçiminde farklı branşlardan olmalarına özen gösterilmiş ancak görüşme, zaman alıcı olduğu için bu konuda gönüllü olanlarla görüşülmüştür. Öğrencilerin belirlenmesinde, cinsiyetin dikkate alınması yanında, ceza alan-almayan, ödül alan-almayan, okulda örnek olan ya da yönetimin ve öğretmenlerin "haylaz" olarak tanımladığı öğrencilerin örnekleme girmesi sağlanmıştır. Velilerle görüşmelerde de farklı eğitim düzeyi ve mesleği olan velilerle görüşmeye çalışılmıştır.

Anket için örnekleme alınan okullar ve bu okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları, aşağıda çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Örneklem İçin Seçilen Ortaöğretim Okulları ve Bu Okullardaki Öğrenci ve Öğretmen Dağılımı

Okullar	Öğrenci		Öğretmen	
	N	%	N	%
İmam-Hatip Lisesi	206	3,6	27	5,5
Mimar Sinan Anadolu Tek. ve Endüstri Meslek Lisesi	910	15,8	128	26,3
Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	592	10,3	38	7,8
Anadolu Ticaret ve Osmangazi Ticaret Lis.	619	10,7	71	14,6
Aydın Lisesi	2097	36,4	104	21,4
Fen lisesi	146	2,5	15	3,1
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	414	7,2	25	5,1
Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi	781	13,5	79	16,2
Toplam	5765	100	487	100

Çizelge 3.2’de görüldüğü gibi, örnekleme alınan 8 lisede 487 öğretmen ve 5765 öğrenci vardır. En çok öğrenci Aydın Lisesi’nde, en az öğrenci ise Fen Lisesi’nde öğrenim görmektedir. Buna karşın, en fazla öğretmen Endüstri Meslek Lisesi’nde, en az öğretmen yine Fen Lisesi’nde bulunmaktadır. Aşağıda çizelge 3.3’te, örnekleme alınan öğretmenlerin okullara göre dağılımı ve toplam sayıları verilmiştir.

Çizelge 3.3 Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Okula Göre Dağılımı

Okullar	Öğretmen		Öğrenci	
	n	%	n	%
İmam-Hatip Lisesi	22	6,4	49	6,6
Mimar Sinan Anadolu Tek. ve Endüstri Meslek Lisesi	105	30,6	120	16,3
Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	21	6,1	72	9,8
Anadolu Ticaret ve Osmangazi Ticaret Lis.	47	13,7	90	12,2
Aydın Lisesi	54	15,7	221	30,0
Fen lisesi	13	3,8	27	3,7
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	22	6,4	56	7,6
Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi	59	17,2	102	13,8
Toplam	343	100	737	100

Çizelge 3.3’e göre örnekleme alınan öğretmenlerin 22’si (%6.4) İmam Hatip Lisesi’nde, 105’i (% 30.6) Endüstri Meslek Lisesi’nde, 21’i (%6.1) Anadolu Lisesi’nde, 47’si (%13.7) Ticaret Lisesi’nde, 54’ü (%15.7) Aydın Lisesi’nde, 13’ü (%3.8) Fen Lisesi’nde, 22’si (%6.4) Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nde, 59’u (%17.2) Kız Meslek Lisesi’nde çalışmaktadır. Örnekleme alınan öğrencilerin ise 49’u (%6.6) İmam Hatip Lisesi’nde, 120’si (% 16.3) Endüstri Meslek Lisesi’nde, 72’si (%9.8) Anadolu Lisesi’nde, 90’ı (%12.8) Ticaret Lisesi’nde, 221’i (%30) Aydın Lisesi’nde, 27’si (%3.7) Fen Lisesi’nde, 56’sı (%7.6) Mehmet Akif Ersoy Lisesi’nde, 102’si (%13.8) Kız Meslek Lisesi’nde okumaktadır. Aşağıda çizelge 3.4’te, örnekleme alınan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 3.4 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	126	36,7
Erkek	217	63,3
Toplam	343	100

Çizelge 3.4'te görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğretmenlerin 126'sı (%36.7) kadın, 217'si (%63.3) erkektir. Buna göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha çoktur.

Aşağıda, çizelge 3.5'te, örnekleme alınan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı verilmiştir

Çizelge 3.5 Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
0-5 yıl	31	9,0
6-10 yıl	29	8,5
11-15 yıl	55	16,0
16-20 yıl	83	24,2
21-25 yıl	114	33,2
26 ya da daha fazla yıl	31	9,0
Toplam	343	100

Çizelge 3.5'e göre, örnekleme alınan öğretmenlerin, 31'i (%9) 0-5 yıl, 29'u (%8.5) 6-10 yıl, 55'i (% 16) 11-15 yıl, 83'ü (% 24.2) 16-20 yıl, 114'ü (%33.2) 21-25 yıl, 31'i (%9) 26 yıl ya da daha fazla kıdeme sahiptir. 21-25 yıl kıdemi olanların, diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kıdemi 15 yıldan çok olan öğretmenler, %66.4 gibi yüksek bir orandadır. Aşağıda, çizelge 3.6'da, örnekleme alınan öğretmenlerin branşa göre dağılımı verilmiştir

Çizelge 3.6 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlar	n	%
Edebiyat- Türkçe	34	9,9
Tarih-coğrafya-Sanat tarihi- Sosyal Bilgiler	31	9,0
Matematik	30	8,7
Fizik-Kimya-Biyoloji	37	10,8
Resim-Beden- Müzik El sanatları	24	7,0
Yabancı dil	38	11,1
Felsefe-sosyoloji- Mantık, Rehberlik	22	6,4
Meslek Dersleri	127	37,0
Toplam	343	100

Çizelge 3.6'da görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğretmenlerin 34'ü (%9.9) edebiyat-Türkçe, 31'i (%9) sosyal bilgiler (tarih coğrafya vb), 30'u (% 8.7) matematik, 37'si (%10.8) fen grubu (fizik, kimya, biyoloji), 24'ü (% 7) beceri dersleri, (resim, beden eğitimi, müzik, ev ekonomisi v.b.), 28'i (%11.1) yabancı dil, 22'si (%6.4) felsefe grubu ve rehberlik, 127'si (% 37) meslek dersleri öğretmenidir.

Aşağıda çizelge 3.7'de, örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 3.7 Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	391	53,1
Erkek	346	46,9
Toplam	737	100

Çizelge 3.7'de görüldüğü gibi, örnekleme alınan öğrencilerin 391'i (%53.1) kız, 346'sı (%46.9) erkektir. Buna göre, kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha çoktur,

Aşağıda çizelge 3.8'de, örnekleme alınan öğrencilerin anne babalarının birlikte olup olmadığına göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 3.8 Öğrencilerin Ana Babalarının Birlikte Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Ana baba birlikteliği	n	%
Yanıtsız	14	1,9
Birlikte	667	90,5
Ayrı	56	7,6
Toplam	737	100

Çizelge 3.8'e göre, örnekleme alınan öğrencilerin 667'sinin (% 90.5) anne babası birlikte, 56'sının (%7.6) ayrı yaşamaktadır. Bu konudaki soruya öğrencilerin 14'ü (%1.9) yanıt vermemiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün anne babasının birlikte olmasına karşın, anne babası ayrı olanların çok da küçümsenecek bir oranda olmadığı görülmektedir.

Aşağıda çizelge 3.9'da, örnekleme alınan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.9 Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Dağılımı

Gelir	n	%
Yanıtsız	161	21,8
0-300 000 000 TL	161	21,8
301 000 000-600 000 000 TL	226	30,7
601 000 000-1000 000 000 TL	130	17,6
101 000 000-2000 000 000 TL	51	6,9
2001 000 000 TL ve üstü	8	1,1
Toplam	737	100

Çizelge 3.9'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 161 (%21.8) öğrenci, ailesinin aylık gelirini belirtmemiştir. Öğrencilerin 161'i (%21.8) 0-300 milyon, 226'sı (%30.7) 301-600 milyon, 130'u (%17.6) 601-milyon 1 milyar, 51'i (%6.9) 1milyar 1 milyon- 2 milyar, 8'i (%1.1) 2 milyardan çok geliri olan ailelerden gelmektedir.

Aşağıda çizelge 3.10'da, örnekleme alınan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.10 Öğrencilerin Ana Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Diplomasız	81	11,0	25	3,4
İlkokul	376	51,0	275	37,3
Ortaokul	89	12,1	110	14,9
Lise	108	14,7	182	24,7
Üniversite	83	11,3	145	19,7
Toplam	737	100,0	737	100

Çizelge 10'a bakıldığında, öğrenci annelerinin 81'inin (%11) diplomasız olduğu, 376'sının (%51) ilkokulu, 89'unun (%12.1) ortaokulu, 108'inin (%14.7) liseyi, 83'ünün (%11.3) üniversiteyi bitirmiş olduğu görülmektedir. Aynı çizelgede, babaların 25'inin (%3.4) diplomasız olduğu, 275'inin (%37.3) ilkokulu, 110'unun (%14.9) ortaokulu, 182'sinin (%24.7) liseyi, 145'inin (%19.7) üniversiteyi bitirdiği görülmektedir. Hem anne, hem de babalarda diplomasız olanlar en küçük, ilkokulu bitirenler en büyük grubu oluşturmaktadır. Annelerin yaklaşık üçte biri (% 74.1), babaların yarısından çoğu (%55.5), en fazla, ortaokulu bitirmiştir. Ülkenin batısında ve il merkezinde bile bu oranların bulunması oldukça dikkat çekicidir.

Aşağıda çizelge 3.11'de, örnekleme alınan öğrencilerin disiplin cezası alıp almadıklarına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.11 Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almamasına Göre Dağılımı

Ceza Durumu	n	%
Disiplin cezası alanlar	29	3,9
Disiplin cezası almayanlar	708	96,1
Toplam	737	100

Çizelge 3.11'e göre, örnekleme alınan öğrencilerin 29'u (%3,9) herhangi bir disiplin cezası almış, 708'si (%96,1) almamıştır. Disiplin cezası alan öğrenciler oldukça küçük bir grubu oluşturmaktadır.

Aşağıda çizelge 3.12'de, örnekleme alınan öğrencilerin devamsızlık durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Çizelge 3.12 Öğrencilerin Okula Devam Durumuna Göre Dağılımı

Devamsızlık durumu	n	%
Devamsızlık yok	82	11,1
1-5 gün devamsız	319	43,3
6-10 gün devamsız	295	40,0
11-19 gün devamsız	-	-
20 gün ve üstü devamsız	41	5,6
Toplam	737	100

Çizelge 3.12'ye göre. 2002-2003 öğretim yılında öğrencilerin 82'si (%11.1) okula devamsızlık yapmamış, 319'u (%43.3) 1-5 gün, 295'i (%40) 6-10 gün, 41'i (%5.6) 20 gün ya da daha çok devamsızlık yapmıştır. 11-19 gün devamsızlığı olan öğrenci yoktur. 1-5 gün devamsızlık yapanlar, en büyük grubu oluşturmaktadır. Devamsızlığı olmayan öğrencilerin çok az olması dikkat çekicidir.

Aşağıda çizelge 3.13'te, örnekleme alınan öğrencilerin okumakta oldukları okulun öğrencisi olmaktan gurur duyup duymadıklarına göre dağılımı verilmiştir.

Çizelge 3.13 Öğrencilerin Okullarının Öğrencisi Olmaktan Gurur Duymalarına Göre Dağılımı

Gurur Duyma	n	%
Yanıtsız	17	2, 3
Evet	575	78, 0
Hayır	145	19, 7
Toplam	737	100

Çizelge 3.13'e göre, öğrencilerin 17'si (%2.3) buldukları okulun öğrencisi olmaktan gurur duyup duymadığını belirtmemiştir. Öğrencilerin 575'i (%78) olumlu, 145'i (%19.7) olumsuz görüş bildirmiştir. Buna göre anketi yanıtlayan öğrencilerin yaklaşık beşte biri (%19.7) şu anda okumakta oldukları okulun öğrencisi olmaktan gurur duymamaktadır. Bu oldukça önemli bir orandır.

Verilerin Tür ve Kaynakları

Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal veri türündendir. Olgusal veriler araştırmanın birinci bölümüne katılan öğretmen ve öğrenciler ile ikinci bölümüne katılan öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin kişisel değişkenlerine ilişkindir. Yargısal verilerin bir kısmı, birinci bölümde kullanılan "Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Anketi" nde (Ek I) yer alan, öğretmen ve öğrencilerin, disiplin sorunlarının okullarında görülme sıklığı ve bu sorunların önemi konusundaki algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan beşli Likert ölçekleri ile toplanmıştır. Yargısal verilerin diğer kısmı da araştırmanın ikinci bölümünde kullanılan "Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Görüşme Formunda" (Ek I) yer alan; öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin disiplin sorunlarının nedenlerine, bu sorunlar için okullarında yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri ile bu sorunları önleme ve giderme konusundaki önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorularla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından iki tür veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birincisi "*Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları*

Anketi”dir. Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan bu anketin birinci bölümünde araştırmaya katılanların disiplin sorunlarına ilişkin algılarını etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenlerle ilgili sorular; ikinci bölümünde ise katılanların, hangi disiplin sorunlarıyla ne sıklıkla karşılaştıklarını ve bunları ne kadar önemli bulduklarını belirlemeye yönelik Likert tipi ölçek yer almaktadır. İkincisi, araştırmaya katılanların disiplin sorunları konusunda okullarındaki duruma ilişkin düşüncelerini ve çözüm yaklaşımlarını öğrenmeye yönelik “Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Görüşme Formu”dur.

Birinci veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. İlki, yanıtlayıcılara seslenen, çalışmanın amacının içeriğinin ve soruların nasıl yanıtlanacağına açıkladığı bölümdür. İkinci bölüm kişisel bilgi formudur. Bağımsız değişken olarak düşünülen bilgileri toplamayı amaçlayan bu bölüm, öğrenciler ve öğretmenler için ayrı hazırlanmış, hem kapalı hem açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Üçüncü bölüm beşli Likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Bu bölümde 57 adet disiplin sorunu ve her disiplin sorunu ile ilgili iki soru verilmiştir. "Ne sıklıkla karşılaşmaktasınız?" sorusu için "Her zaman" "Çoğunlukla" "Arasına" "Seyrek olarak" "Hiçbir zaman" seçenekleri; "Sizce ne kadar önemli bir disiplin sorunudur" sorusu için de "Çok önemli" "Önemli" "Kararsızım" "Biraz önemli" "Önemsiz" seçenekleri sıralanmıştır.

Anket sorularının hazırlanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

Kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak okullardaki disiplin sorunları belirlenmeye çalışılmış, daha sonra, doğrudan araştırma konusu olan, liselerdeki disiplin sorunlarıyla ilgili genel bir bilgi edinilmiştir. Bu aşamadan sonra veri toplama araçlarının sorularını belirlemeye yönelik olmak üzere Eylül 2002’de değişik okullardan 30 öğretmene aşağıdaki sorular yazılı olarak yöneltilerek yanıtları alınmıştır:

1. Okulunuzda disiplinsizlik sayılabilecek hangi öğrenci davranışlarıyla karşılaşmaktasınız? Lütfen en sık karşılaştığınızdan en seyreğe doğru yazınız.
2. Okulunuzdaki disiplin sorunları sizce neden ortaya çıkıyor? Lütfen elinizden geldiğince sorunu ve nedenini ayrı ayrı yazınız.
3. Okulunuzda karşılaştığınız disiplin sorunları karşısında siz ne yapıyorsunuz? Lütfen birkaç örnekle açıklayınız.
4. Okulunuzdaki disiplin sorunları ortaya çıktığı zaman, okul yönetimi ne gibi stratejiler (yöntemler) izliyor? Lütfen yazınız.
5. Sizce şu anki yönetmelik disiplin suçlarını önlemede yeterli mi? Cevabınız hayır ise, sizce ne tür değişiklikler yapılabilir? Lütfen yazınız.

6. Disiplin sorunlarını önlemek için size göre öğretmenler, yöneticiler ve veliler neler yapabilir? Lütfen ayrı ayrı yazınız.

Öğretmenler

Yöneticiler

Veliler

7.Okulunuzdaki disiplin sorunları karşısında yöneticiler, aşağıdaki hangi davranışları ne kadar sıklıkla gösteriyor? Lütfen işaretleyiniz.

Davranışlar	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
Disiplin sorunları üst makamlardan gizleniyor				
Okulda disiplin sorunlarını az göstermek için resmi işlem yapılmıyor				
Disiplin sorunları ilgili öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından çözülmeye çalışılıyor				
Okulun rehberlik servisi suçları önlemek için yönetim ve öğretmenlerle işbirliği yapıyor.				
Disiplin sorunları görmezden geliniyor				

8. Okulunuzun yönetmelik dışında, kendine özgü ne gibi kuralları var. Lütfen yazınız.....

Alanyazın taramasıyla elde edilen bilgilerden ve öğretmenlerden elde edilen yazılı görüşlerden yararlanılarak 57 adet disiplin sorunu belirlenmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında ayrıca alanyazında daha önce yapılmış olan araştırmalarda kullanılan ölçeklerden de yararlanılmıştır. Ölçek için genel olarak yararlanılan bu kaynaklar şunlardır:

Seeman's, H. (2002).A Questionnaire for Your Staff-“Assessing the Problems and Need of Your Teachers Regarding Discipline Problems. **Preventing Classroom Discipline Problems** İn. <http://www.panix.com/~pro-ed/quest1.html>. 16.09.2002.

Hyman, Irwin A. (1997). Teacher Variance Inventory III. School Discipline and School Violence içinde.

Genevie, Louis & Zhao, Xiaoyan (1988). Strenngthening Relationship Between Teachers and Students.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı olan "Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Görüşme Formu" üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm görüşmecinin, kaynak kişiye araştırmanın amacı, içeriği ve görüşmenin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi verirken söyleyeceklerini içermekte; ikinci bölüm, kaynak kişinin araştırma için anlamlı olduğu düşünülen kişisel değişkenlerini öğrenmeye yönelik soruları içermektedir. Görüşme formunun üçüncü bölümünde ise alt soruları da içeren 8 soru yer almaktadır.

Görüşme formu anket verilerinin istatistiksel çözümlemesi yapıldıktan sonra

düzenlenmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında yine alanyazın taramasıyla elde edilen bilgilerden, öğretmenlerden alınan yazılı görüşlerden ve anket sonuçlarından yararlanılmıştır. Bunun için şu yöntem izlenmiştir:

Disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin algı düzeylerinin aritmetik ortalaması ayrı iki liste olarak, en sık karşılaşılan sorundan en az karşılaşılan doğru sıralanmıştır. Her iki liste, her zaman, çoğunlukla ve ara sıra seçenekleriyle örtüşen ortalamaları içine alacak şekilde bölünmüştür. Bir başka deyişle, hiç bir zaman görülmediği, ya da seyrek olarak görüldüğü belirtilen disiplin sorunları bırakılarak ara sıra, çoğunlukla ya da her zaman görülen disiplin sorunları alınmış ve yine öğretmenler için ayrı, öğrenciler için ayrı iki liste belirlenmiştir. Burada öğretmenlerin listesi 24, öğrencilerin Listesi 22 disiplin sorunundan oluşmuştur. İki listenin birleşim kümesi alınarak, yani bu iki listedeki tüm disiplin sorunları sıralanarak yeni bir liste oluşturulmuştur. 25 maddelik bu yeni liste liselerde görece olarak dikkat çeken disiplin sorunlarını gösterdiği için öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerle görüşme yaparken üzerinde durulacak disiplin sorunları belirlenmiş oldu. Ancak bir yandan, görüşmelerle ilgili ayrıntılı bilgi toplamak amaçlandığından kaynak kişiye daha çok konuşma fırsatı sağlayabilmek için; diğer yandan, ele alınacak 25 disiplin sorunundan birbiriyle çok yakından ilişkili ve benzerlik gösterenler olduğu için söz konusu sorunlar gruplandırılmıştır. Böylece ortaya sekiz grup çıkmıştır. Bu sekiz disiplin sorunu görüşme formuna temel oluşturmuştur.

Disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusunda aritmetik ortalamaya göre yapılan değerlendirmede ölçüt alınan aralıklar ve anlamları aşağıda çizelge 3.14'te verilmiştir.

Çizelge 3.14 Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusunda Aritmetik Ortalamaya Göre Yapılan Değerlendirmede Ölçüt Alınan Aralıklar ve Anlamları

Aralık	Ölçekteki durumların ne sıklıkla gerçekleştiği	Aralık	Ölçekteki durumların ne kadar önemli görüldüğü
1, 00-1, 79	Hiçbir zaman	4, 20-5, 00	Çok önemli
1, 80-2, 59	Seyrek Olarak	3, 40-4, 19	Önemli
2, 60-3, 39	Arasıra	2, 60-3, 39	Kararsızım
3, 40-4, 19	Çoğunlukla	1, 80-2, 59	Biraz önemli
4, 20-5, 00	Her zaman	1, 00-1, 79	Önemsiz

Ön Deneme Uygulamasının Yapılması

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan ölçeğin geçerliğini sağlamak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

Ölçeğin ön hazırlıklarından başlayarak öğretmen, yönetici ve öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Ölçekte yer alan disiplin sorununa ilişkin maddelerin ve sorunların anlaşılabilirliği ve ölçeğin kullanılabilirliği, kapsayıcılığı gibi konular tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçek ifadeleri Türk dili uzmanlarınca incelenmiştir. Gerekli

görülen düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla, Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversitelerinden eğitim yönetimi uzmanlarının görüşlerine başvurularak öneriler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları ise ön uygulamadan sonra yapılmıştır. Aydın merkez ilçedeki resmi liselerde 2002-2003 ve 2003-2004 öğretim yıllarını içine alan dönemde araştırma yapabilmek için Aydın valiliğinden izin alındıktan sonra araştırmanın birinci aşamasında kullanılan ölçeğin ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bunun için bir genel lise, bir Anadolu lisesi, bir ticaret lisesi, bir endüstri meslek lisesi ve bir imam hatip lisesi olmak üzere beş okuldan rastlantısal olarak seçilen 75 öğretmen ve 75 öğrencilik bir örneklem alınmış ve anketler dağıtılmıştır. Geri dönen 70 öğretmen anketinin 7'si eksik doldurulduğu ya da okunmadan doldurulduğu izlenimi verdiği için değerlendirmeye alınmayarak 63'ü değerlendirmeye alınmıştır. 72 öğrenci anketinin de 5'inde kişisel değişkenler bölümü, 4'ünde "Sizce ne kadar önemli bir disiplin sorunudur?" bölümü doldurulmadığı için yine 63'ü değerlendirmeye alınmıştır. Ön uygulama sonunda madde analizleri yapılmış ve madde bütün ilişkisi düşük çıkan maddeler belirlenmiştir. Ancak elde edilen değerler 0.5'ten düşük olmadığı için (Karasar, 1994: 150) asıl uygulamada da bu maddelerin yer almasına karar verilmiştir.

Ön uygulamada anketin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha tekniği uygulanmıştır. Madde analizlerinde ölçme aracındaki her maddenin aldığı değer ile, ölçme aracının tümünden alınan değer arasındaki ilişki araştırılır ve her madde için bir korelasyon katsayısı hesaplanır (Karasar, 1994: 150; Ergün, 1995; Balcı, 2001: 116) Aşağıda ön uygulamaya ilişkin bulgular verilmiştir.

	Denek sayısı	Madde sayısı	Alpha(Öğretmen)	Alpha(Öğrenci)
Sıklık	63	57	.9491	.9603
Önem	63	57	.9482	.9161

Daha önceden taslağı hazırlanmış olan görüşme formu, anket verilerinin bilgisayara girilmesinden ve istatistiksel çözümlenmesi yapıldıktan sonra yeniden ele alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu 3 öğrenci, 2 öğretmen ve 3 veliye uygulanmış ifadelerde ve soruların sıralanışında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Birinci veri toplama aracı olan "Okul Disiplin sorunları ve İlgili grupların Yaklaşımları" anketi, Aydın Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Aydın Valiliği'nden gerekli izin alındıktan ve ön uygulama yapıp geçerlilik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilerek ankete son şekli verildikten sonra uygulanmıştır.

Anketler, araştırmacı tarafından okullara tek tek gidilerek dağıtılmıştır. Bunun için önce gidilen okulun müdürüyle görüşülüp kendisine bilgi verilmiş, daha sonra okul müdürünün yönlendirdiği müdür yardımcısıyla ve okul rehber öğretmeniyle görüşülmüştür. Anketin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda rehber öğretmene, rehber öğretmenin olmadığı okullarda müdür yardımcısına gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Öğretmenlere ders aralarında öğretmenler odasında ya da okulun diğer alanlarında gerekli açıklamalar yapılarak anketler verilmiş, kalan anketler de rehber öğretmene ya da müdür yardımcısına bırakılmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı anketi hemen yanıtlamayı kabul etmiş ve yanıtlayıp araştırmacıya geri vermiştir. Daha sonra yanıtlayacaklarını belirtenlerin, formu rehber ğretmen ya da ilgili müdür yardımcısına vermeleri istenmiştir. Açıklamalara karşın anketi doldurmak istemeyen öğretmenlere anket verilmemiştir.

Öğretmen anketlerinin büyük bir bölümü ve ğrenci anketlerinin tamamı rehber ğretmen ya da müdür yardımcısı aracılığıyla dağıtılmış ve toplanmıştır. Öğrenci anketleri rehberlik derslerinde daha önce araştırmacı tarafından saptanan aralıklara göre ğrenci listelerinden yararlanılarak dağıtılmıştır. Anketin dağıtıldığı ders saatinde derste olmayan ğrenci, aralık hesabına göre kendisine anket verilmesi gerekiyorsa bile, atlanarak bir sonraki kişiye anket verilmiştir.

Okullara verilen 487 ğretmen anketinden 400' dağıtılmış, dağıtılan anketlerin 370'i geri dönmüş, geri dönenlerin 343' değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmeye alınmayan 27 anket, eksik doldurulduğu ya da okunmadan doldurulduğu izlenimini verdiği için elenmiştir. Buna göre geri dönen anketlerin dağıtılanlara oranı %93, değerlendirilen anketlerin dağıtılanlara oranı %86'dır.

Okullara verilen 800 ğrenci anketinden dağıtılmayan olmamıştır. 760 anket geri dönmüş. 23 anket eksik doldurulduğu ya da okunmadan doldurulduğu izlenimi verdiği için değerlendirilmeye alınmamıştır. Buna göre geri dönen anketlerin dağıtılanlara oranı %95, değerlendirilen anketlerin dağıtılanlara oranı %92'dir.

Geri dönen anket oranları, %80'in altına düşmediği için araştırma için yeterli bulunmuştur (Balcı, 2001: 179).

Görüşmeler ise yalnızca araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yönetici, ğretmen ve öğrencilerle, ilgili okul yönetiminin uygun bulduğu bir salonda (yönetici odası, boş bir derslik, kütüphane vb.), velilerle ise evlerinde ya da işyerlerinde bire bir görüşme yapılmıştır. Konuşmanın ses kayıt aracı ile kaydedilmesinden katılımcıların huzursuz oldukları, telaşa kapıldıkları gözlemlendiğinden ve kimi katılımcılar bunu açıkça dile getirdiğinden çok az görüşme bu yöntemle yapılmış, diğerleri araştırmacının söylenenleri o anda yazmasıyla yrtlmştir.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, U-testi, tek yönlü varyans analizi testi, Kruskal Wallis testi ve çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine, ikili gruplarda “Varyansların eşitliği için Levene testi” ile, üç ve daha fazla gruplar için “Varyansların homojenliği testi” ile bakılmıştır. Varyansları eşit olmayan grupların istatistiksel çözümlenmeleri, parametrik olmayan testlerden “Mann Whitney U Testi ve Kruskal Vallis Testi ile yapılmıştır. One-Way Anova testi sonucunda anlamlı bir fark çıktığında, bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD kullanılmıştır.

Anlamlılık testlerinin hepsinde alfa değeri $\alpha=.05$ düzeyinde kabul edilmiştir.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Her bir alt problemde, hangi istatistik tekniklerin kullanıldığına ilişkin bilgiler, aşağıda verilmiştir:

Birinci alt problemde, öğretmenlerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algılarını saptamada aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bu algılar, öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (çalıştıkları okul, kıdem, branş, cinsiyet) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t-testi, U-testi, tek yönlü varyans analizi testi, Kruskal Wallis testi ve çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

İkinci alt problemde, öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algılarını saptamada aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Bu algılar, öğrencilerin kişisel değişkenlerine (cinsiyet, anne-babanın birlikte olup olmaması, ailenin gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, okul, disiplin cezası alıp almama, devam durumu, okuluyla gurur duyup duymama) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için t-testi, U-testi, tek yönlü varyans analizi testi, Kruskal Wallis testi ve çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Üçüncü alt problemde, disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda, öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına t testi ile bakılmıştır.

Dördüncü alt problemde, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin, a.Disiplin sorunlarının nedenleri konusundaki, b.Sorunlar ortaya çıkmadan alınan önlemler konusundaki, c.Sorunlar ortaya çıktıktan sonra yapılanlar konusundaki algılarının ne olduğuna, görüşmelerden elde edilen frekans ve yüzdelerle bakılmıştır. Ayrıca görüşmelerle elde edilen yazılı verilerden doğrudan alıntılar yapılarak yorum getirilmiştir.

Beşinci alt problemde, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin, disiplin sorunları konusundaki çözüm yaklaşımlarının nasıl olduğuna görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzdelerle bakılmıştır. Ayrıca görüşmelerle elde edilen yazılı verilerden doğrudan alıntılar yapılarak yorum getirilmiştir.

Miles ve Huberman (1994a: 429) veri toplama, veri azaltma, veri sunma ve sonuç çıkarma aşamalarının veriyi toplamadan önce başladığını, veri toplama süresince geçici ön analizlerin yapıldığını ve veri toplandıktan sonra tamamlandığını belirtir. Nitel verinin çözümlenmesinde bu yöntem izlenmiştir. Veriler toplanırken bir yandan disiplin sorunlarıyla ilgili kategoriler oluşturulmaya; sözel verilerdeki, soruyla ilgili olmayan bölümler ayıklanmaya çalışılmıştır. Görüşmelerin tümü tamamlandıktan sonra, araştırmaya başlarken problemde ve alt problemlerde yer almış olan dört ana konuya ilişkin kodları açıkça ortaya koyabilmek için yüzlerce sayfalık görüşme verisinin tümü okunmuş, verilerin kıyasına notlar düşülmüştür (Miles & Huberman, 1994b: 67). Veriler ve kodlar defalarca gözden geçirilerek netleştirilmeye çalışılmış, daha sonra bunlar kendi içlerinde gruplandırılmıştır. Bu aşamada, veriyi kodlamada kullanılacak listeler, Dokuz Eylül ve Adnan Menderes Üniversitelerinden eğitimbilim alanındaki uzmanlarla incelenmiş, görüşler doğrultusunda yeniden ele alınmıştır ve çizelgeler oluşturulmuştur.

Bütün veriler bu çizelgelerdeki kodlara göre işlenmiş, daha sonra okuyucuya anlaşılır şekilde sunabilmek için çizelgeler sadeleştirilmiştir. Bulguları yorumlarken hem çizelgelerdeki frekans ve yüzdelerden, hem de doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların kendi ifadelerinden yararlanılmıştır. Her soru için katılımcılar genellikle birden fazla atıfta bulunduğundan çizelgelerde kişi sayısından daha çok frekans ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde açıklanan veri toplama ve istatistiksel çözümleme teknikleriyle elde edilen bulgular verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem a) “Öğretmenlerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeyleri nedir? b) Bu algı düzeyleri öğretmenlerin kişisel değişkenlerine (Çalıştıkları okul, kıdem, brans, cinsiyet) göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

a) Öğretmenlerin, ankette verilen her bir disiplin sorunuyla, çalıştıkları okulda karşılaşma sıklığı çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığına İlişkin Algıları

Sorunlar	X	SS
40.Uyuşturucu madde kullanmak	1.11	.41
42.Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek	1.13	.48
49.Kumar amaçlı oyun oynamak	1.22	.55
47.Okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak	1.37	.69
12.Zorla para toplamak	1.43	.70
27.Öğretmenleri tehdit etmek	1.44	.71
36.Okula bıçak, sopa, silah vb. suç aletleriyle gelmek	1.49	.67
11.Dolandırıcılık yapmak	1.51	.72
1.Sınıftan izinsiz ayrılmak	1.55	.75
38.Okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak	1.64	.77
24.Kızların erkeklere sarkıntılık yapması	1.66	.81
51.Öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması	1.67	.79
21.Öğretmenlere kötü söz söylemek	1.71	.79
10.Çete oluşturmak	1.76	.86
13.Erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması	1.78	.81
48.Öğrencilerin aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması	1.78	.91
29.Öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek	1.87	.79
50.Sigara kullanmaya teşvik etmek	1.92	.97
37.Okul içinde hırsızlık yapmak	1.93	.76
33.Öğretmene kaba davranmak	1.94	.79
53.Okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazma	1.98	.99
52.Öğrencilerin birbirlerinin fiziksel özellikleriyle	2.06	.88
32.Okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak	2.06	.83
14.Öğretmenlere diklenmek,	2.21	.80
6.Okuldan izinsiz ayrılmak	2.24	.79
45.Okuldaki hizmetlileri dinlememek	2.27	.88
23.Öğretmenlere saygısız davranmak	2.29	.79
46.Yerleri tükürerek kirletmek	2.36	.94
35.Başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak	2.36	.85
44.Pencerelerden sarkmak	2.38	.88
39.Kavga etmek	2.38	.76

Çizelge 4.1'in devamı

2.Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak	2.43	.91
30.Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek	2.56	.82
57.Öğrencilerin birbirlerine karşı kabadayılık yapması	2.62	.91
7.Sigara içmek	2.64	1, 01
18.Derste arkadaşlarının ders dinlemesini engellemek	2.64	.89
3.Kopya çekmek	2.70	.93
16.Okul eşyasına zarar vermek	2.71	1, 00
8.Yalan söylemek	2.78	.83
19.Sınıfa geç gelmek	2.78	.82
34.Derste başka şeylerle ilgilenmek	2.84	.81
28.Ders notu tutmamak	2.84	.90
15.Arkadaşlarına küfür etmek	2.87	1, 03
43.Törenlerde birbiriyle konuşmak	2.89	1, 03
40. Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek	2.90	.86
22.Ders dinlememek	2.93	.89
20.Koridorlarda koşmak	2.97	.98
5.Okula geç gelmek	2.98	.84
17.Ders araç-gerecini getirmemek	2.99	.94
41.Okul bahçesinde gürültü yapmak	2.99	.97
55.Derste söz almadan konuşmak	3.01	.88
31.Derste sıra arkadaşlarıyla gevezelik yapmak	3.02	.89
56.Okulda argo konuşmak	3.04	1, 01
26.Ödev yapmadan sınıfa gelmek	3.13	.87
25.Öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması	3.21	.92
54.Derse hazırlıksız gelmek	3.37	.89
9.Koridorlarda gürültü yapmak	3.44	1.03

N: 343 Minimum: 1 Maksimum: 5

Çizelge 4.1'de öğretmenlerin en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu 9, 54 ve 25. maddelerde yer almaktadır. 9. madde "Koridorlarda gürültü yapmak", 54. madde "Derse hazırlıksız gelmek" ve 25. madde ise "Öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması"dır.

Çizelge 4.1'de öğretmenlerin en az karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu 40, 42 ve 49. maddelerde yer almaktadır. 40. madde "uyuşturucu kullanmak", 42. madde "uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek", 49. madde "kumar amaçlı oyun oynamaktır."

Öğretmenlerin, ankette verilen her bir disiplin sorununa verdikleri önem derecesi aşağıda çizelge 4.2'de verilmiştir.

Çizelge 4.2 Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarına Verdikleri Öneme İlişkin Algıları

Sorunlar	X	SS
41 Okul bahçesinde gürültü yapmak	2.92	1.32
20 Koridorlarda koşmak	3.06	1.26
30 Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek	3.21	1.20
4 Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek	3.27	1.21
25 Öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması	3.30	1.21
45 Okuldaki hizmetlileri dinlememek	3.40	1.15
32 Okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak	3.46	1.26
9 Koridorlarda gürültü yapmak	3.51	1.22
31 Derste sıra arkadaşlarıyla gevezelik yapmak	3.71	1.06
2 Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak	3.75	1.03
55 Derste söz almadan konuşmak	3.80	1.06
48 Öğrencilerin aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması	3.84	1.14
28 Ders notu tutmamak	3.84	1.04
44 Pencerelerden sarkmak	3.89	1.12
34 Derste başka şeylerle ilgilenmek	3.97	.94
7 Sigara içmek	3.97	1.05
43 Törenlerde birbiriyle konuşmak	3.98	1.05
56 Okulda argo konuşmak	4.00	.97
3 Kopya çekmek	4.00	.99
26 Ödev yapmadan sınıfa gelmek	4.01	.85
5 Okula geç gelmek	4.03	.82
29 Öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek	4.03	1.07
19 Sınıfa geç gelmek	4.03	.85
54 Derse hazırlıksız gelme	4.11	.93
24 Kızların erkeklere sarkıntılık yapması	4.12	1.05
35 Başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak	4.12	.97
6 Okuldan izinsiz ayrılmak	4.16	.94
47 Okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak	4.18	1.04
57 Öğrencilerin birbirlerine karşı kabadayılık yapması	4.20	.89
1 Sınıftan izinsiz ayrılmak	4.20	.92
53 Okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazmak	4.22	.90
17 Ders araç-gerecini getirmemek	4.23	.80
22 Ders dinlememek	4.28	.81
46 Yerleri tükürerek kirletmek	4.33	.83
39 Kavga etmek	4.35	.82
15 Arkadaşlarına küfür etmek	4.37	.78
14 Öğretmenlere diklenmek	4.37	.92
52 Öğrencilerin birbirlerinin fiziksel özellikleriyle alay etmesi	4.39	.81
33 Öğretmene kaba davranmak	4.42	.80
18 Derste arkadaşlarının ders dinlemesini	4.47	.61
50 Sigara kullanmaya teşvik etmek	4.47	.75
8 Yalan söylemek	4.48	.77
23 Öğretmenlere saygısız davranmak	4.53	.67
13 Erkeklerin kızlara sarkıntılık	4.53	.74
51 Öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması	4.55	.78
49 Kumar amaçlı oyun oynamak	4.57	.78
21 Öğretmenlere kötü söz söylemek	4.61	.72

Çizelge 4.2'nin devamı

16 Okul eşyasına zarar vermek	4.65	.61
38 Okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak	4.71	.66
36 Okula bıçak, sopa, silah vb. suç aletleriyle gelmek	4.74	.62
27 Öğretmenleri tehdit etmek	4.75	.59
11 Dolandırıcılık yapmak	4.77	.53
10 Çete oluşturmak	4.78	.52
37 Okul içinde hırsızlık yapmak	4.83	.52
12 Zorla para toplamak	4.83	.51
42 Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek	4.83	.57
40 Uyuşturucu madde kullanmak	4.90	.44

N: 343 Minimum: 1 Maksimum: 5

Çizelge 4.2'de öğretmenlerin en önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu 40, 42, ve 12. maddelerde yer almaktadır. 40. madde "Uyuşturucu kullanmak", 42. madde "uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek" ve 12. madde "Zorla para toplamak"tır.

Çizelge 4.2'de öğretmenlerin en az önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu 41, 20, ve 30. maddelerde yer almaktadır. 41. madde "Okul bahçesinde gürültü yapmak", 20. madde "Koridorlarda koşmak" ve 30. madde "Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek"tir.

b) Öğretmenlerin ankette verilen disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve bu sorunların önemi konusundaki algı düzeylerinin, çalıştıkları okula, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine, parametrik test koşulları varsa varyans; parametrik test koşulları yoksa Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Cinsiyete göre karşılaştırma için t testi yapılmıştır.

Aşağıda çizelge 4.3'te öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeylerinin çalıştıkları okula göre Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.3 Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeylerinin Okullarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	OR	X ²	Sd	Önem Denetimi
ÇALIŞILAN OKUL	İmam-Hatip Lisesi	22	172.30	34.123	7	.000*
	Endüstri Meslek Lisesi	105	182.10			
	Anadolu Lisesi	21	126.02			
	Ticaret Lisesi	47	210.9			
	Aydın Lisesi	54	176.88			
	Fen Lisesi	13	70.50			
	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	22	114.98			
	Kız Meslek Lisesi	59	178.46			

*p<.05

Çizelge 4.3'e göre öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri, okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okula göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri arasındaki farkın kaynağını göstermek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalar aşağıda çizelge 4.4'te verilmiştir.

Çizelge 4.4 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre, Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okullar	X	İmam-Hatip Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Ticaret Lisesi	Aydın Lisesi	Fen Lisesi	M. Akif Ersoy Lisesi	Kız Meslek Lisesi
İmam-Hatip Lisesi	2.28						.021*	.018*	
Endüstri Meslek Lisesi	2.34			.011*			.000*	.001*	
Anadolu Lisesi	2.11				.002*		.018*		
Ticaret Lisesi	2.52						.000*	.000*	
Aydın Lisesi	2.33						.001*	.014*	
Fen Lisesi	1.82							.012*	.001*
M. Akif Ersoy Lisesi	2.07								.020*
Kız Meslek Lisesi	2.33								

*p<.05

Çizelge 4.4'te Öğretmenlerin çalıştıkları okula göre disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri arasındaki farkın, Fen Lisesi ile İmam-Hatip, Endüstri Meslek, Anadolu, Ticaret ve Aydın Lisesi arasında; ayrıca M. Akif Ersoy Lisesiyle İmam-Hatip, Endüstri Meslek, Ticaret, Aydın ve Fen Lisesi arasında olduğu görülmektedir. Fen Lisesi ve Mehmet Akif Ersoy Lisesinin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığının daha az olduğu görülmektedir.

Aşağıda çizelge 4.5'te, öğretmenlerin okullarına göre, disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinin, Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5 Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Okullarına Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	OR	X ²	Sd	Önem Denetimi
ÇALIŞILAN OKUL	İmam-Hatip Lisesi	22	144.45	16.074	7	.024*
	Endüstri Meslek Lisesi	105	157.85			
	Anadolu Lisesi	21	188.10			
	Ticaret Lisesi	47	203.32			
	Aydın Lisesi	54	145.70			
	Fen Lisesi	13	184.77			
	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	22	193.25			
	Kız Meslek Lisesi	59	190.11			

*p<.05

Çizelge 4.5'e göre disiplin sorunlarının önemi konusunda öğretmenlerin algı düzeyleri, çalıştıkları okullara göre P<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Aşağıda çizelge 4.6'da öğretmenlerin çalıştıkları okula göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasındaki farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testiyle gruplar arasında karşılaştırmalar verilmiştir.

Çizelge 4.6 Öğretmenlerin Çalıştıkları Okula Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeyleri Arasındaki Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testini Sonuçları

Okullar	X	İmam-Hatip Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Ticaret Lisesi	Aydın Lisesi	Fen Lisesi	M. Akif Ersoy Lisesi	Kız Meslek Lisesi
İmam-Hatip Lisesi	4.03				.029*				
Endüstri Meslek Lisesi	4.11				.014*				
Anadolu Lisesi	4.22					.038*			
Ticaret Lisesi	4.30					.003*			
Aydın Lisesi	4.06								.024*
Fen Lisesi	4.24								
M. Akif Ersoy Lisesi	4.18								
Kız Meslek Lisesi	4.20								

*p<.05

Çizelge 4.6'da, öğretmenlerin çalıştıkları okula göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasındaki farkın Ticaret Lisesiyle, İmam-Hatip Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi arasında; ayrıca Aydın Lisesiyle Anadolu Lisesi ve Ticaret Lisesi arasında olduğu görülmektedir. Ticaret Lisesi öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin sorunlarını İmam-Hatip ve Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine göre daha önemli

buldukları görülmektedir. Aydın Lisesi öğretmenleri ise Anadolu ve Ticaret Lisesi öğretmenlerine göre disiplin sorunlarını daha az önemli bulmaktadırlar.

Aşağıda çizelge 4.7’de öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeylerinin, kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.7 Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1.073	5	.215	1.049	
Gİ	68.935	337	.205		.389
Toplam	70.008	342			

Çizelge 4.7’ye göre öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Aşağıda çizelge 4.8’de kıdemlerine göre öğretmenlerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.8 Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	1.459	5	.292	1.432	
Gİ	68.648	337	.204		.212
Toplam	70.107	342			

Çizelge 4.8’e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Aşağıda çizelge 4.9’da, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeylerinin, branşlarına göre varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.9 Örneklemeye Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi
GA	3.449	7	.493		
Gİ	66.559	335	.199	2.480	.017*
Toplam	70.008	342			

*p<.05

Çizelge 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin algı düzeyleri, branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu

farkın kaynağını bulmak için çizelge 4.10'da LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.10 Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığına İlişkin Algı Düzeylerinde Branşlarına Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Branşlar	X	Edebiyat- Türkçe	Tarih-coğrafya-Sanat Tarihi	Matematik	Fizik-Kimya-Biyoloji	Resim, Müzik, El Sanatları	Yabancı dil	FelsefesosyolojiManlık, Rehberlik	Meslek Dersleri
Edebiyat- Türkçe	2.41								
Tarih-coğrafya-Sanat Tarihi	2.35								
Matematik	2.33								
Fizik-Kimya-Biyoloji	2.05	.001*	006*	.012*			.047*		.000*
Resim-Beden- Müzik	2.28								
Yabancı dil	2.26								
Felsefe-sosyoloji Rehberlik	2.25								
Meslek Dersleri	2.37								

*P<.005

Çizelge 4.10'da, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin algı düzeylerinde branşlarına göre ortaya çıkan fark, Fizik-Kimya-Biyoloji grubu öğretmenleriyle, Edebiyat-Türkçe, Tarih-Coğrafya- Sanat Tarihi, Matematik, Yabancı Dil ve Meslek Dersleri öğretmenleri arasındadır. Fizik-Kimya-Biyoloji öğretmenlerinin daha az disiplin sorunlarıyla karşılaştıkları görülmektedir.

Aşağıda çizelge 4.11'de öğretmenlerin branşlarına göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11 Örnekleme Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
GA	1.400	7	.200	.975	.449
Gİ	68.707	335	.205		
Toplam	70.107	342			

Çizelge 4.11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin branşlarına göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aşağıda Çizelge 4.12'de, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve sorunların önemi konusundaki algı düzeylerinin cinsiyete göre t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.12 Örneklem Alınan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları

	Kişisel Değişkenler	n	X	SS	t	Sd	p
Sıklık	Kadın	126	2.30	.4938	-.236	341	.814
	Erkek	217	2.31	.4278			
Önem	Kadın	126	4.22	.4456	2.225	341	.027*
	Erkek	217	4.11	.4528			

*p<.05

Çizelge 4.12'den anlaşıldığı gibi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri arasında farklılık görülmezken, sorunların önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadın öğretmenlerin ortalamaları, erkek öğretmenlerinkinden $P<.05$ düzeyinde, daha yüksek bulunmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Birinci alt problemde öğretmenlerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeyleri ve bunun kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

En sık görülen disiplin sorunları koridorlarda gürültü yapmak, derse hazırlıksız gelmek ve öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışmasıdır. Koridorlarda gürültü yapmak ve birbirleriyle itişip kakışmak en az önem verilen ilk beş disiplin sorunu içinde yer almaktadır. Bu sorunların az önem verildiği için üzerinde durulmadığı ve bu nedenle de çok sık görüldüğü düşünülebilir. Derse hazırlıksız gelmek ($x=4.11$) ise önemli bulunmuştur. Hyman'ın (1997) Purvis'in araştırmasına dayalı olarak verdiği, okulda cezalandırılacak davranışlar listesi içinde, sınıfta, koridorda, yemekhanede aşırı konuşmak, sınıfa ders araç-gerecini getirmemek yer almıştır. Celep'in (2002), Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici'nin (2001) ilköğretim öğrencileriyle ilgili araştırmalarında da derse hazırlıksız gelme, ders araç-gerecini getirmeme, kitap defter getirmeme davranışları yer almaktadır. Bu sorunun liseden çok önce başladığı düşünülebilir. Yıllar içinde yeterli önlemler alınmayarak öğrencide alışkanlık haline geldiği ve liseye taşındığı söylenebilir.

Çizelge 4.1'e göre uyuşturucu madde kullanmak, uyuşturucu madde kullanmaya teşvik etmek, kumar amaçlı oyun oynamak, zorla para toplamak, öğretmenleri tehdit etmek gibi sorunlar en az görülen sorunlardır. Bu sorunların, Çizelge 4.2'ye bakıldığında en önemli görülen sorunlar arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu çok önemli görülen sorunlarla okullarda sık karşılaşılması sevindirici bir durumdur. Çalışmanın yapıldığı ilin çok

kalabalık ve çok fazla göç alan bir yer olmamasının, öğrencilerin görece olarak aile, toplum ve öğretmen ilgisi ve denetimin de olmasının bu sonuçta rol oynadığı düşünülebilir.

Türnüklü ve Yıldız'ın (2002) çalışmalarında da benzer bulgulara rastlanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları sorunlardan az rahatsızlık duydukları, seyrek karşılaştıkları sorunlardan ise daha fazla rahatsızlık duydukları saptanmıştır.

Çizelge 4.3 ve 4.4'e göre disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı okullar arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Fen Lisesi'yle diğer bütün okullar arasında ve Mehmet Akif Lisesi'yle Anadolu Lisesi dışındaki tüm okullar arasında fark olduğu görülmektedir. Çizelge 4.3'te görüldüğü gibi en düşük ortalama Fen Lisesi'ne aittir. Bu lisenin öğretmen ve yöneticileriyle yapılan görüşmeler sırasında bütün öğrencilerin teşekkür ya da takdir belgesiyle ödüllendirildikleri belirtilmiştir. Okula sınavla giren ve okulda da başarılı olan bu öğrencilerin ciddi disiplin sorunları çıkarmamaları beklenen bir durumdur. Pang'ın (1992) araştırmasına göre daha az akademik yetenekli öğrenciler diğerlerine göre daha fazla disiplin sorunu çıkarmaktadırlar. Güneş'in (1999) araştırmasına göre de daha fazla oranda ceza alan öğrenciler daha başarısız öğrencilerdir. Şenses'in (1990) araştırmasında da sınıfta kalan öğrencilerde disipline aykırı davranışta bulunma oranı daha yüksektir. Ayrıca aynı çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda, yüksek olanlara göre daha fazla disiplin sorunu yaşandığı bulunmuştur. Çizelge 4.3'te, meslek liselerindeki disiplin sorunu sıklığı diğerlerinden yüksek bulunmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin diğer okullara göre, daha düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden geldiği düşünülürse bu sonuç anlaşılabilir.

Aydın Lisesi'nin genel liseler içinde, en sık disiplin sorunu görülen lise olduğu, Çizelge 4.3'ten izlenmektedir. Bu durum, söz konusu lisenin kalabalık olmasıyla açıklanabilir. Barnes'ın (1991), Giancola ve Banicky'nin (1998) çalışmalarında da kalabalık okullarda, diğer okullardakine göre daha ciddi ve daha fazla disiplin sorununun olduğu saptanmıştır. Kalabalık okulların genellikle sınıf mevcutlarının da yüksek olduğu göz önüne alınırsa, Bakioğlu ve Polat'ın (2002) kalabalık sınıflarda istenmeyen bir takım sonuçlarla karşılaşıldığını belirleyen araştırmasının da Aydın Lisesi'ndeki durumu açıklayabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları okullara göre farklılık göstermektedir. Her okul başkalarından ayrı kültürü olan bir örgüttür. Bu nedenle aynı kültür içinde ortak bir takım değerlerin olması beklenir. Evans'ın (1996) belirttiği gibi kültür, bakış açımızı ve sorun çözme yaklaşımımızı etkilemektedir. Bu nedenle farklı okullardaki öğretmenler disiplin sorunlarına farklı düzeyde önem veriyor olabilirler.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusundaki algıları kıdeme, önemi konusundaki algıları bransa, sıklığı konusundaki algıları cinsiyete göre değişmezken; sıklığı konusundaki algıları bransa ve önemi konusundaki algıları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu sonuç, derslerin kendine özgü bir takım özelliklerinden dolayı farklı derslerde farklı düzeyde sorun çıkabildiğini düşündürebilir. İçeriğin yaşamla bağlantısı, üniversite sınavındaki ağırlığı gibi etmenler öğrenci davranışlarını etkiliyor olabilir. Zounhia ve arkadaşlarının (2003) Yunanistan okullarında yaptıkları bir araştırmaya göre öğrenciler bilgisayar, fizik, matematik ve Yunanca derslerinde yabancı dil, tıp ve din derslerinden daha özgürce kendi kararlarını verdikleri için daha uygun davranış göstermektedirler. Branşlara göre disiplin sorunlarının sıklığında fark olmasının nedeni, farklı derslerde izlenen yöntemlerin farklılaşması olabilir.

Cinsiyet, disiplin sorunlarına verilen önemde belirleyici bir değişken olarak görülmektedir. Bayan öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlerinden daha yüksektir. Bir başka deyişle bayan öğretmenler disiplin sorunlarını daha önemli bulmaktadır. Genel olarak bayanların erkeklerden daha titiz olmaları, daha katı bir değerlendirme yapmalarını doğuruyor olabilir. Izgar'ın (2001) çalışmasına göre bayan yöneticilerin duyarsızlaşma puanları erkek yöneticilerinden daha düşüktür. Bayan öğretmenlerin de genel olarak daha duyarlı bulunmalarının bu noktaya ilgili olduğu düşünülebilir. Disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algıların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi ise Barranger'in (1999) yaptığı nitel çalışmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Barrager, bu çalışmada liselerdeki disiplin sorunları, bu sorunlarla baş etmede kullanılan yöntemler ve bunların etkililiği konusunda ırk, cinsiyet ve konumun, katılımcıların yargılarında önemli bir fark yaratmadığını bulmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem a) “Öğrencilerin, disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algıları nedir? b) Bu algılar, öğrencilerin kişisel değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti.

Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

a) Aşağıda çizelge 4.13'te öğrencilerin buldukları okulda, ankette verilen her bir disiplin sorununun görülme sıklığına ilişkin algı düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 4.13 Öğrencilerin Buldukları Okulda, Ankette Verilen Her Bir Disiplin Sorununun Görülme Sıklığına İlişkin Algı Düzeyleri

Sorular	X	SS
40 Uyuşturucu madde kullanmak	1.21	.73
42 Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek	1.21	.69
47 Okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak	1.34	.87
12 Zorla para toplamak	1.35	.87
49 Kumar amaçlı oyun oynamak	1.41	.93
11 Dolandırıcılık yapmak	1.43	.91
27 Öğretmenleri tehdit etmek	1.45	.93
36 Okula bıçak, sopa, silah vb. suç aletleriyle gelmek	1.55	1.05
38 Okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak	1.79	1.27
21 Öğretmenlere kötü söz söylemek	1.79	1.12
1 Sınıftan izinsiz ayrılmak	1.81	1.00
37 Okul içinde hırsızlık yapmak	1.84	1.20
48 Öğrencilerin, aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması	1.87	1.27
33 Öğretmene kaba davranmak	1.90	1.14
10 Çete oluşturmak	1.91	1.32
50 Sigara kullanmaya teşvik etmek	1.94	1.32
32 Okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak	1.94	1.28
51 Öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması	1.96	1.27
30 Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek	2.01	1.17
23 Öğretmenlere saygısız davranmak	2.12	1.23
35 Başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak	2.13	1.30
53 Okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazma	2.15	1.34
45 Okuldaki hizmetlileri dinlememek	2.16	1.30
29 Öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek	2.18	1.27
14 Öğretmenlere diklenmek,	2.22	1.20
46 Yerleri tükürerek kirletmek	2.25	1.43
2 Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak	2.26	1.14
16 Okul eşyasına zarar vermek	2.26	1.31
24 Kızların erkeklere sarkıntılık yapması	2.31	1.45
6 Okuldan izinsiz ayrılmak	2.31	1.17
7 Öğretmenlere diklenmek,	2.47	1.58
52 Öğrencilerin birbirlerinin fiziksel özellikleriyle alay etmesi	2.48	1.41
13 Erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması	2.49	1.39
44 Pencerelerden sarkmak	2.49	1.35
8 Yalan söylemek	2.59	1.29
17 Ders araç-gerecini getirmemek	2.61	1.22
28 Ders notu tutmamak	2.62	1.29
19 Sınıfa geç gelmek	2.62	1.20
5 Okula geç gelmek	2.64	1.20
4 Sınıfa geç gelmek	2.64	1.32
39 Okula geç gelmek	2.65	1.36
20 Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek	2.65	1.29
18 Kavga etmek	2.68	1.43
26 Koridorlarda koşmak	2.76	1.31
43 Derste arkadaşlarının ders dinlemesini engellemek	2.78	1.41
22 Ödev yapmadan sınıfa gelmek	2.79	1.26

Çizelge 4.13'ün devamı

15 Törenlerde birbiriyle konuşmak	2.81	1.47
57 Ders dinlememek	2.85	1.50
34 Derste başka şeylerle ilgilenmek	2.88	1.25
54 Derse hazırlıksız gelmek	2.90	1.28
55 Derste söz almadan konuşmak	2.96	1.34
9 Koridorlarda gürültü yapmak	2.98	1.39
56 Okulda argo konuşmak	3.01	1.48
31 Derste sıra arkadaşlarıyla gevezelik yapmak	3.02	1.36
25 Öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması	3.06	1.32
3 Kopya çekmek	3.25	1.25
41 Okul bahçesinde gürültü yapmak	3.26	1.37

N: 737 Minimum: 1 Maximum: 5

Çizelge 4.13'te öğrencilerin buldukları okulda, en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu 41, 3 ve 25. maddelerde yer almaktadır. 41. madde "Okul bahçesinde gürültü yapmak"(X: 3.26), 3. madde "Kopya çekmek"(X: 3.25) ve 25. madde "Öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması"dır (X: 3.06).

Çizelge 4.13'te öğrencilerin buldukları okulda, en az karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu 40, 42 ve 47. maddelerde yer almaktadır. 40. madde "Uyuşturucu madde kullanmak"(X: 1.21), 42. madde "Uyuşturucu maddeleri kullanmayı teşvik etmek"(X: 1.21) ve 47. madde "okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmaktır"tır (X: 1.34).

Aşağıda çizelge 4.14'te öğrencilerin, ankette verilen her bir disiplin sorunun önemine ilişkin algı düzeyleri verilmiştir.

Çizelge 4.14 Öğrencilerin Ankette Verilen Her Bir Disiplin Sorununun Önemine İlişkin Algı Düzeyleri

Sorular	X	SS
41 Okul bahçesinde gürültü yapmak	2.77	1.50
20 Koridorlarda koşmak	2.97	1.38
45 Okuldaki hizmetlileri dinlememek	3.04	1.41
30 Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek	3.17	1.43
44 Pencerelerden sarkmak	3.21	1.45
25 Öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması	3.27	1.35
3 Kopya çekmek	3.27	1.39
9 Koridorlarda gürültü yapmak	3.36	1.32
31 Derste sıra arkadaşlarıyla gevezelik yapmak	3.38	1.32
26 Ödev yapmadan sınıfa gelmek	3.39	1.35
4 Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek	3.41	1.40
2 Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak	3.44	1.28
32 Okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak	3.46	1.50
17 Ders araç-gerecini getirmemek	3.47	1.27
34 Derste başka şeylerle ilgilenmek	3.47	1.29
19 Sınıfa geç gelmek	3.47	1.26
5 Okula geç gelmek	3.52	1.21
28 Ders notu tutmamak	3.53	1.38

Çizelge 4.14'ün devamı

55 Derste söz almadan konuşmak	3.56	1.23
54 Derse hazırlıksız gelme	3.57	1.27
24 Kızların erkeklere sarkıntılık yapması	3.58	1.52
56 Okulda argo konuşmak	3.77	1.32
48 Öğrencilerin, aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması	3.83	1.39
46 Yerleri tükürerek kirletmek	3.85	1.30
15 Arkadaşlarına küfür etmek	3.85	1.25
22 Ders dinlememek	3.87	1.18
43 Törenlerde birbiriyle konuşmak	3.88	1.23
6 Okuldan izinsiz ayrılmak	3.91	1.16
29 Öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek	3.92	1.17
35 Başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak	3.94	1.28
53 Okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazma	3.98	1.18
57 Öğrencilerin birbirlerine karşı kabadayılık yapması	3.98	1.27
1 Sınıftan izinsiz ayrılmak	4.00	1.11
8 Yalan söylemek	4.01	1.20
13 Erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması	4.01	1.31
39 Kavgaya etmek	4.11	1.15
47 Okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak	4.12	1.23
16 Okul eşyasına zarar vermek	4.13	1.07
33 Öğretmene kaba davranmak	4.14	1.16
18 Derste arkadaşlarının ders dinlemesini engellemek	4.15	1.09
14 Öğretmenlere diklenmek,	4.15	1.14
21 Öğretmenlere kötü söz söylemek	4.18	1.16
49 Kumar amaçlı oyun oynamak	4.18	1.21
51 Öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması	4.23	1.13
52 Öğrencilerin birbirlerinin fiziksel özellikleriyle alay etmesi	4.25	1.14
23 Öğretmenlere saygısız davranmak	4.27	1.06
7 Sigara içmek	4.31	1.18
27 Öğretmenleri tehdit etmek	4.34	1.16
50 Sigara kullanmaya teşvik etmek	4.36	1.12
10 Çete oluşturmak	4.37	1.17
12 Zorla para toplamak	4.42	1.16
38 Okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak	4.44	1.06
11 Dolandırıcılık yapmak	4.49	1.06
36 Okula bıçak, sopa, silah vb. suç aletleriyle gelmek	4.55	1.02
42 Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek	4.57	1.02
40 Uyuşturucu madde kullanmak	4.59	1.04
37 Okul içinde hırsızlık yapmak	4.64	.88

N: 737 Minimum: 1 Maksimum: 5

Çizelge 4.14'te öğrencilerin buldukları okulda, en önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu 37, 40 ve 42. maddelerde yer almaktadır. 37. madde "Okul içinde hırsızlık yapmak"(X: 4.64), 40. madde "Uyuşturucu madde kullanmak"(X: 4.59), 42. madde "Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek"tir (X: 4.57).

Çizelge 4.14'te öğrencilerin buldukları okulda, en az önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu 41, 20 ve 45. maddelerde yer almaktadır. 41. madde "Okul bahçesinde

gürültü yapmak”(X: 2.77), 20. madde “Koridorlarda koşmak”(X: 2.97) ve 45. madde “Okuldaki hizmetlileri dinlememek”tir (X: 3.04).

b) Öğrencilerin ankette verilen disiplin sorunlarının görülme sıklığına ve sorunların önemine ilişkin algı düzeylerinin, onların kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine, parametrik test koşulları varsa varyans analizi, yoksa parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testiyle bakılmıştır. Karşılaştırılacak grup sayısının iki olduğu durumlarda, parametrik test koşulları varsa t testi, yoksa Mann Wittney U testi yapılmıştır.

Aşağıda çizelge 4.15’te öğrencilerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve sorunların önemi konusundaki algı düzeylerinin t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.15 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Disiplin Sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları

	Kişisel Değişkenler	n	X	SS	t	Sd	p
Sıklık	Kız	391	2.3175	.7712	.710	735	.478
	Erkek	346	2.2767	.7869			
Önem	Kız	391	3.9312	.5973	3.110	735	.002*
	Erkek	346	3.7817	.7078			

p<.05

Çizelge 4.15’e göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, sorunların önemine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrencilerin algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Aşağıda çizelge 4.16’da, öğrencilerin anne babalarının ayrı olup olmamasına göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve sorunların önemine ilişkin algı düzeylerinin t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.16 Öğrencilerin Anena-Babalarının Ayrılmış Olup Olmadığına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları

	Kişisel Değişkenler	n	X	SS	t	Sd	p
Sıklık	Birlikte	667	2.3011	.7674	.102	721	.919
	Ayrı	56	2.2901	.8557			
Önem	Birlikte	667	3.8577	.6472	.919	721	.539
	Ayrı	56	3.9132	.6737			

Çizelge 4.16’da görüldüğü gibi disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda, öğrencilerin algı düzeyleri, anne babalarının ayrılmış olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Aşağıda çizelge 4.17’de öğrencilerin, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve sorunların önemi konusundaki algı düzeylerinin, ailelerinin gelir düzeylerine göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.17 Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sıklık	GA	1.490	4	.373	.625	.645
	Gİ	340.095	571	.596		
	Toplam	341.585	575			
Önem	GA	2.803	4	.701	1.708	.147
	Gİ	234.276	571	.410		
	Toplam	237.079	575			

Çizelge 4.17’de görüldüğü gibi ailelerinin gelir düzeylerine göre, öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Çizelge 4.18’de öğrencilerin, anne babalarının eğitim düzeylerine göre disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.18 Öğrencilerin Anne-Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	Önem Denetimi	
Annenin Eğitim Düzeyi	Sıklık	GA	.995	4	.249	.409	.803
		Gİ	439.442	722	.609		
		Toplam	440.437	726			
	Önem	GA	7.376	4	1.844	4.346	.002*
		Gİ	306.343	722	.424		
		Toplam	313.719	726			
Babanın Eğitim Düzeyi	Sıklık	GA	2.672	4	.668	1.108	.352
		Gİ	436.458	724	.603		
		Toplam	439.130	728			
	Önem	GA	4.250	4	1.063	2.483	.043*
		Gİ	309.865	724	.428		
		Toplam	314.115	728			

*p<.05

Çizelge 4.18’de anne babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri babalarının eğitim düzeyine göre ve annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinden kaynaklanan farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda çizelge 4.19’da verilmiştir.

Çizelge 4.19 Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	X	Diplomasız	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Diplomasız	3.64		.001*		.005*	
İlkokul	3.92			.010*		
Ortaokul	3.73				.038*	
Lise	3.92					
Üniversite	3.79					

*P<.005

Çizelge 4.19’da, annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın, diplomasızla ilkokul ve Lise; ortaokulla, ilkokul ve lise mezunu anneleri olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Anneleri diplomasız olan ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin disiplin sorunlarını daha az önemli buldukları görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinden kaynaklanan farkın kaynağını bulmak için LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları aşağıda çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20 Babaların Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösteren LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	X	Diplomasız	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite
Diplomasız	3.55		.011*		.026*	.033*
İlkokul	3.91			.031*		
Ortaokul	3.75					
Lise	3.87					
Üniversite	3.85					

*P<.005

Çizelge 4.20 ‘de babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın, babaları diplomasız olan öğrencilerle babaları ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu, babaları diplomasız olan öğrencilerin disiplin sorunlarını daha az önemli buldukları görülmektedir.

Aşağıda, çizelge 4.21’de öğrencilerin okudukları okula göre disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.21 Örneklemeye Alınan Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynak	n	OR	X ²	Sd	Önem Denetimi
İmam-Hatip Lisesi	49	284.36			
Endüstri Meslek Lisesi	120	388.75			
Anadolu Lisesi	72	349.25			
Ticaret Lisesi	90	395.02	20.959	7	.004*
Aydın Lisesi	221	373.86			
Fen Lisesi	27	278.24			
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	56	334.68			
Kız Meslek Lisesi	102	409.76			

*p<.05

Çizelge 4.21’e göre disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusunda öğrencilerin algıları okudukları okula göre değişmektedir. Bu farkın kaynağını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22 Disiplin Sorunlarının Görülme Sıklığı Konusunda Öğrencilerin Algılarında Okudukları Okula Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okullar	X	İmam-Hatip Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Ticaret Lisesi	Aydın Lisesi	Fen Lisesi	M. Akif Ersoy Lisesi	Kız Meslek Lisesi
İmam-Hatip Lisesi	1.98		.008*	.045*	.005*	.010*			.001*
Endüstri Meslek Lisesi	2.40						.043*		
Anadolu Lisesi	2.19								.037*
Ticaret Lisesi	2.39						.008*		
Aydın Lisesi	2.31						.028*		
Fen Lisesi	1.95								.003*
M. Akif Ersoy Lisesi	2.16								.025*
Kız Meslek Lisesi	2.44								

p<.05

Çizelge 4.22’de, disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusunda öğrencilerin algılarında okudukları okula göre ortaya çıkan farkın İmam-Hatip Lisesiyle, Endüstri Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Ticaret Lisesi, Aydın Lisesi ve Kız Meslek Lisesi arasında; Fen Lisesiyle Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Lisesi, Aydın Lisesi arasında; Kız Meslek Lisesiyle, İmam-Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Lisesi ve Kız Meslek

Lisesi arasında olduğu; İmam-hatip Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin disiplin durumlarıyla daha az karşılaştıkları görülmektedir.

Öğrencilerin okudukları okula göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinin Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda çizelge 4.23'te verilmiştir.

Çizelge 4.23 Öğrencilerin Okudukları Okula Göre Disiplin Sorunlarının Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Kaynak	n	OR	X ²	Sd	Önem Denetimi
İmam-Hatip Lisesi	49	420.12			
Endüstri Meslek Lisesi	120	331.92			
Anadolu Lisesi	72	305.51			
Ticaret Lisesi	90	375.92	17.540	7	.014*
Aydın Lisesi	221	376.50			
Fen Lisesi	27	337.35			
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	56	407.89			
Kız Meslek Lisesi	102	397.55			

*P<.05

Çizelge 4.23'e göre, öğrencilerin okudukları okula göre disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın hangi okullar arasında olduğunu gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24 Disiplin Sorunlarının Önemi Konusunda Öğrencilerin Algılarında Okudukları Okula Göre Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okullar	X	İmam-Hatip Lisesi	Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Ticaret Lisesi	Aydın Lisesi	Fen Lisesi	M. Akif Ersoy Lisesi	Kız Meslek Lisesi
İmam-Hatip Lisesi	4.01		.017*	.005*					
Endüstri Meslek Lisesi	3.69							.031*	.031*
Anadolu Lisesi	3.76				.023*	.018*		.002*	.004*
Ticaret Lisesi	3.85								
Aydın Lisesi	3.90								
Fen Lisesi	3.83								
M. Akif Ersoy Lisesi	3.98								
Kız Meslek Lisesi	3.90								

p<.05

Çizelge 4.24'te disiplin sorunlarının önemi konusunda öğrencilerin algılarında okudukları okula göre ortaya çıkan farkın Anadolu Lisesiyle, İmam-Hatip Lisesi, Ticaret

Lisesi Aydın Lisesi, M. Akif Ersoy Lisesi, Kız Meslek Lisesi arasında olduğu görülmektedir. İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin disiplin sorunlarını diğerlerine göre daha önemli buldukları görülmektedir.

Aşağıda çizelge 4.25'te, öğrencilerin disiplin cezası alıp almadıklarına göre, disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeylerinin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.25 Öğrencilerin Disiplin Cezası Alıp Almadığına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Kişisel Değişkenler	n	OR	TR	U	Z	Önem Denetimi
SIKLIK	Disiplin Cezası Alanlar	29	401.66	11648.00	9319.000	-.843	.399
	Disiplin Cezası Almayanlar	708	367.66	260304.98			
ÖNEM	Disiplin Cezası Alanlar	29	338.90	9828.00	9393.000	-.777	.437
	Disiplin Cezası Almayanlar	708	370.23	262125.02			

Çizelge 4.25'e göre öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemine ilişkin algı düzeyleri onların disiplin cezası alıp almadıklarına göre farklılık göstermemektedir.

Aşağıda, öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumlarına göre, disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeylerinin varyans analizi sonuçları çizelge 4.26'da verilmiştir.

Çizelge 4.26 Öğrencilerin Devam Durumlarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinin Varyans Testi Sonuçları

	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sıklık	GA	7.830	3	2.610	4.367	.005*
	Gİ	438.056	733	.598		
	Toplam	445.886	736			
Önem	GA	5.190	3	1.730	4.079	.007*
	Gİ	310.911	733	.424		
	Toplam	316.101	736			

*p<.05

Çizelge 4.26'da görüldüğü gibi öğrencilerin okula devam durumlarına göre, disiplin sorunlarının hem görülme sıklığı, hem de önemi konusundaki algı düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu gösteren LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları çizelge 4.27'de verilmiştir.

Çizelge 4.27 Öğrencilerin Okula Devam Durumlarına Göre Disiplin Sorunlarının Görülme Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerinde Ortaya Çıkan Farkın Kaynağını Gösterir LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Devam Durumu	X	Devamsızlık	1-5 gün	6-10 gün	20 gün ve
		yok	gün	devamsız	üstü
Devamsızlık yok	Sıklık	3.70			
	Önem	2.01		.011*	.036*
1-5 gün devamsız	Sıklık	3.81		.001*	.018*
	Önem	2.07		.007*	
6-10 gün devamsız	Sıklık	3.61			
	Önem	2.22			
20 gün ve üstü devamsız	Sıklık	3.50			
	Önem	2.27			

p<.05

Çizelge 4.26'da, öğrencilerin okula devam durumlarına göre disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusundaki algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın 1-5 gün devamsız öğrencilerle, 6-10 gün devamsız ve 20 gün ve üstü devamsız öğrenciler arasında; disiplin sorunlarının önemi konusundaki farkın da devamsızlığı olmayan öğrencilerle, 6-10 günle 20 gün ve üstü devamsız öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. 1-5 gün devamsız öğrenciler, diğerlerine göre daha fazla sorun algılamaktadırlar.

Aşağıda çizelge 4.28'de öğrencilerin buldukları okuldan gurur duyup duymadıklarına göre disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algı düzeylerinin t testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.28 Örneklem Alınan Öğrencilerin Okudukları Okuldan Gurur Duyup Duymadıklarına Göre Disiplin Sorunlarıyla Karşılaşma Sıklığı ve Sorunların Önemi konusundaki Algı Düzeylerinin t- Testi Sonuçları

	Kişisel	n	X	SS	t	Sd	p
	Değişkenler						
Sıklık	Gurur duyuyor	575	2.2276	.7618	-4.627	718	.000*
	Gurur duymuyor	145	2.5590	.8050			
Önem	Gurur duyuyor	575	3.9085	.6284	3.735	718	.000*
	Gurur duymuyor	145	3.6845	.7094			

p<.05

Çizelge 4.28'e göre öğrencilerin buldukları okuldan gurur duyup duymamalarına göre disiplin sorunlarının görülme sıklığı okudukları okuldan gurur duymayanların; önemi konusunda ise gurur duyanların algı düzeyleri daha yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

İkinci alt problem öğrencilerin, disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusundaki algılarını ve bu algıların kişisel değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeye yöneliktir.

Çizelge 4.13'te, en sık görülen disiplin sorunlarının okul bahçesinde gürültü yapmak, kopya çekmek ve öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması; en az görülen disiplin sorunlarının da uyuşturucu madde kullanmak, uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek ve okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak olduğu görülmektedir. Çizelge 4.14'e göre en önemli bulunan üç sorun okul içinde hırsızlık yapmak, uyuşturucu madde kullanmak, uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek; en az önemli bulunan üç sorun da okul bahçesinde gürültü yapmak, koridorlarda koşmak, okuldaki hizmetlileri dinlememektir.

Çok önemli görülen sorunlarla okulda çok sık karşılaşılması sevindirici olmakla birlikte ilginç bulgular görülmektedir. Öğrencilerin kopya çekmeyi, hırsızlık gibi algılamadığı bu iki çizelgede çok açık görülmektedir. Hırsızlık, çok önemli (4.63) bir sorun olarak algılanırken; kopya çekmek konusundaki ortalama (3.27) "kararsızım"a karşılık gelmektedir; bu da öğrencilerin maddi hırsızlıkla, bilgi hırsızlığına farklı önemi verdiklerini göstermektedir. Yine burada çarpıcı görülen bir sonuç kopya çekmenin, 57 disiplin sorunu içinde, öğrenci algılarına göre, en sık karşılaşılan ikinci disiplin sorunu olmasıdır. Sorun, öğrenci bakış açısına göre bu kadar önemsiz görününce, bu davranışın değiştirilmesi de gerekli görülmeyebilir. Kopyanın yaygın olduğu, bunun da bu bakış açısından kaynaklandığı düşünülebilir. Oysa alanyazında kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık yapma gibi disiplin sorunları, "ahlaksızlık"adı altında aynı tür sorun olarak toplanmıştır (Tomal, 1999) ve en az önem verilen sorunlar içinde 7. sırada yer almaktadır.

Ağır'ın (1993) orta dereceli okullarda yaptığı araştırmada, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda en sık görülen disiplin suçu olarak kopya bulunmuştur. Şenses (1990) de orta dereceli okullarda, kopyanın en sık görülen ilk üç disiplin sorunu içinde yer aldığını bulmuştur.

Öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları cinsiyetlerine, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine; disiplin sorunlarının sıklığı ve önemi konusundaki algıları okudukları okula, okula devam etme durumlarına, okudukları okulla gurur duyup duymadıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Alanyazında kız öğrencilerin erkeklerden daha az disiplin sorunu çıkardıkları yönünde araştırmalar vardır (Şenses, 1990; Fasko at al., 1995). Bu durum, öğrencilerin disiplin sorunları ve onlarla ilgili konularda daha duyarlı oldukları anlamına gelebilir. Farklı duyarlılık ve algılar da farklı davranışlarla ilgili olabilir. Nitekim Kennedy'nin (1985)

araştırmasına göre öğrencilerin davranış örüntüsüyle, okullarındaki disiplin kurallarını algılayışları arasında ilişki bulunmuştur.

Mangır ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bir çalışmaya göre anne-babanın öğrenim düzeyi arttıkça, demokratik tutum artmakta, bu da gence yansımaktadır. Bu nedenle gencin bakış açısının, değerlerinin, önemsediklerinin değişeceği düşünülebilir. Böylece anne babanın öğrenim düzeyleriyle, öğrencinin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları arasında ilişki olması anlaşılabilir bir durumdur.

Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algıları diğer okullardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu, Pang'ın (1992) kız öğrencilerin okuduğu okullar, erkek okullarından ve karma öğrencilerin okullarından daha olumlu disiplinlidir, bulgusuyla çelişmektedir. Ancak önem konusundaki algı ortalamalarının yüksek olduğu göz önüne alınırsa, belki de öğrenciler sorunları önemli gördükleri için beklentileri yüksek olup çevrelerindeki davranışlara daha hoşgörüsüz bakıyor olabilirler diye düşünülebilir.

Eğitimi önyargıdan arındırmak gerektiğini anlatan Başar (2003), insanlara yargılayıcıdan çok, betimleyici dil kullanma özelliğini kullanarak buna başlanabileceğini belirtmekte ve betimlemede, olanı olduğu gibi anlatmak varken; yargılamada, olanla yargılayıcı özellikler arasında bağ kurma vardır. Yargı kişiye göre değişebileceğinden öznel, demektir. Din, inanca dayanan doğa üstü tasarımlar ve işlemler sistemi (Hançerlioğlu, 1979) olduğundan İmam Hatip Lisesi'ndeki meslek derslerinde tartışılmayan doğrular anlatılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin disiplin sorunlarını bu kalıp yargılarla değerlendirerek çok önemli buldukları düşünülebilir.

Öğrencilerin devamsızlığı arttıkça, disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algı ortalamaları düşmektedir. Devamsızlık da bir disiplin sorunu olduğu için, bu konuda olumlu davranış gösteren öğrencilerin disiplin sorunlarının pek çoğu konusunda duyarlı oldukları, bunun için de var olan durumu daha titizlikle değerlendirdikleri düşünülebilir. Diğer yandan, devamsızlıkla okula ilginin birbirleriyle ilişkili olduğu göz önüne alınırsa, devamsızlığı çok olan öğrencilerin okul olaylarını çok iyi gözlemleyemedikleri, bu nedenle de sorunların az olduğu yolunda algı geliştirdikleri biçiminde bir yorum getirilebilir.

Okudukları okulla gurur duyan öğrenciler, duymayanlara göre bir yandan disiplin sorunlarının daha az olduğunu algılamakta diğer yandan daha önemli bulmaktalar. Bu bir çelişki gibi görünse de tutumların özelliği açısından bakılarak durum anlaşılabilir. Bir tutumun öğeleri arasında genellikle uyum bulunur. Uyumsuzluk dengesizlik yaratacağından bireyi huzursuz eder (Kağıtçıbaşı, 1988). Öğrenci disiplin sorunlarının önemli olduğunu düşünmektedir. Diğer yandan bu önemli sorunların kendi okulunda düşük yoğunlukta

olduğunu algılamaktadır. Bu durumda okuluna karşı olumlu duygular besleme olasılığı artacaktır. Yani okuluyla gurur duyması beklenebilir. Okuluyla gurur duymayan öğrencilerin de sıklık konusunda yüksek ortalamaya sahip olması anlaşılabilir. Bu durum okuldan hoşlanıp hoşlanmamayla yanlış davranış arasında ilişki olduğunu saptayan Irvin ve arkadaşlarının (2004) çalışmalarıyla açıklanabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem, “Disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda, öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Aşağıda çizelge 4.29’da, öğretmen ve öğrencilerin disiplin sorunlarının tümüne ilişkin sıklık ve önem düzeyleri konusundaki algılarının t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.29 Öğretmen ve Öğrencilerin Disiplin Sorunlarının Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Kişisel Değişkenler	n	X	SS	t	Sd	p
Sıklık	Öğretmen	343	2.3114	.45244	.289	1078	.773
	Öğrenci	737	2.2983	.77835			
Önem	Öğretmen	343	4.1584	.45276	7.600	1078	.000*
	Öğrenci	737	3.8610	.65535			

p<.05

Çizelge 4.29’a göre öğretmen ve öğrencilerin ölçeğin bütününe ilişkin disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yokken, önemi konusundaki algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenler, öğrencilere göre disiplin sorunlarını daha önemli bulmaktadırlar.

Aşağıda çizelge 4.30’da öğretmen ve öğrencilerin her bir soruya ilişkin sıklık ve önem konusundaki algı düzeylerinin t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.30 Öğretmen ve Öğrencilerin Her Bir Disiplin Sorunun Sıklığı ve Önemi Konusundaki Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Sorular		SIKLIK			ÖNEM		
		X	SS	P	X	SS	P
1. Sınıftan izinsiz ayrılmak	Öğretmen	1.55	0.75	.00*	4.20	0.92	.00*
	Öğrenci	1.81	1.00		4.00	1.11	
2. Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak	Öğretmen	2.43	0.91	.01*	3.75	1.03	.00*
	Öğrenci	2.26	1.14		3.44	1.28	
3. Kopya çekmek	Öğretmen	2.70	0.93	.00*	4.00	0.99	.00*
	Öğrenci	3.25	1.25		3.27	1.39	
4. Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek	Öğretmen	2.90	0.86	.01*	3.27	1.21	.12
	Öğrenci	2.64	1.32		3.41	1.40	
5. Okula geç gelmek	Öğretmen	2.98	0.84	.00*	4.03	0.82	.00*
	Öğrenci	2.64	1.20		3.52	1.21	
6. Okuldan izinsiz ayrılmak	Öğretmen	2.24	0.79	.35	4.16	0.94	.00*
	Öğrenci	2.31	1.17		3.92	1.16	
7. Sigara içmek	Öğretmen	2.64	1.01	.08	3.97	1.05	.00*
	Öğrenci	2.48	1.58		4.31	1.18	
8. Yalan söylemek	Öğretmen	2.78	0.83	.01*	4.48	0.77	.00*
	Öğrenci	2.59	1.29		4.01	1.20	
9. Koridorlarda gürültü yapmak	Öğretmen	3.44	1.03	.00*	3.51	1.22	.07
	Öğrenci	2.98	1.39		3.36	1.32	
10. Çete oluşturmak	Öğretmen	1.76	0.86	.06	4.78	0.52	.00*
	Öğrenci	1.91	1.32		4.37	1.17	
11. Dolandırıcılık yapmak	Öğretmen	1.51	0.73	.16	4.77	0.53	.00*
	Öğrenci	1.43	0.91		4.49	1.06	
12. Zorla para toplamak	Öğretmen	1.43	0.71	.15	4.83	0.51	.00*
	Öğrenci	1.35	0.87		4.42	1.16	
13. Erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması	Öğretmen	1.78	0.81	.00*	4.53	0.74	.00*
	Öğrenci	2.49	1.39		4.02	1.31	
14. Öğretmenlere diklenmek	Öğretmen	2.21	0.80	.90	4.37	0.92	.00*
	Öğrenci	2.22	1.20		4.15	1.14	
15. Arkadaşlarına küfür etmek	Öğretmen	2.87	1.03	.48	4.37	0.78	.00*
	Öğrenci	2.81	1.47		3.85	1.25	
16. Okul eşyasına zarar vermek	Öğretmen	2.71	1.00	.00*	4.65	0.61	.00*
	Öğrenci	2.26	1.31		4.13	1.07	
17. Ders araç-gerecini getirmemek	Öğretmen	2.99	0.94	.00*	4.23	0.80	.00*
	Öğrenci	2.61	1.22		3.47	1.27	
18. Derste arkadaşlarının ders dinlemesini engellemek	Öğretmen	2.64	0.89	.63	4.47	0.61	.00*
	Öğrenci	2.68	1.43		4.15	1.09	
19. Sınıfa geç gelmek	Öğretmen	2.78	0.82	.02*	4.03	0.85	.00*
	Öğrenci	2.62	1.20		3.48	1.26	
20. Koridorlarda koşmak	Öğretmen	2.97	0.98	.00*	3.06	1.26	.31
	Öğrenci	2.65	1.29		2.97	1.39	
21. Öğretmenlere kötü söz söylemek	Öğretmen	1.71	0.79	.21	4.61	0.72	.00*
	Öğrenci	1.79	1.12		4.18	1.16	

Çizelge 4.30'un devamı

22. Ders dinlememek	Öğretmen	2.93	0.89	.06	4.28	0.81	.00*
	Öğrenci	2.79	1.26		3.87	1.18	
23. Öğretmenlere saygısız davranmak	Öğretmen	2.29	0.80	.02*	4.53	0.67	.00*
	Öğrenci	2.12	1.23		4.27	1.06	
24. Kızların erkeklere sarkıntılık yapması	Öğretmen	1.67	0.81	.00*	4.12	1.05	.00*
	Öğrenci	2.31	1.45		3.58	1.52	
25. Öğrencilerin birbirleriyle itişip kakışması	Öğretmen	3.21	0.92	.06	3.30	1.21	.72
	Öğrenci	3.06	1.32		3.27	1.35	
26. Ödev yapmadan sınıfa gelmek	Öğretmen	3.13	0.87	.00*	4.01	0.86	.00*
	Öğrenci	2.76	1.31		3.39	1.35	
27. Öğretmenleri tehdit etmek	Öğretmen	1.44	0.72	.84	4.75	0.59	.00*
	Öğrenci	1.46	0.93		4.34	1.16	
28. Ders notu tutmamak	Öğretmen	2.84	0.90	.00*	3.84	1.04	.00*
	Öğrenci	2.62	1.29		3.53	1.38	
29. Öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek	Öğretmen	1.88	0.79	.00*	4.03	1.07	.14
	Öğrenci	2.18	1.27		3.92	1.17	
30. Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek	Öğretmen	2.56	0.82	.00*	3.21	1.20	.62
	Öğrenci	2.01	1.17		3.17	1.43	
31. Derste sıra arkadaşlarıyla gevezelik yapmak	Öğretmen	3.02	0.90	.94	3.71	1.06	.00*
	Öğrenci	3.02	1.36		3.38	1.32	
32. Okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak	Öğretmen	2.06	0.83	.11	3.46	1.26	.99
	Öğrenci	1.94	1.28		3.46	1.50	
33. Öğretmene kaba davranmak	Öğretmen	1.95	0.79	.54	4.42	0.80	.00*
	Öğrenci	1.90	1.14		4.14	1.16	
34. Derste başka şeylerle ilgilenmek	Öğretmen	2.84	0.81	.57	3.97	0.94	.00*
	Öğrenci	2.88	1.25		3.47	1.29	
35. Başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak	Öğretmen	2.36	0.85	.00*	4.12	0.97	.02*
	Öğrenci	2.13	1.30		3.94	1.28	
36. Okula bıçak, sopa, silah vb. suç aletleriyle gelmek	Öğretmen	1.49	0.67	.33	4.74	0.63	.00*
	Öğrenci	1.55	1.05		4.55	1.02	
37. Okul içinde hırsızlık yapmak	Öğretmen	1.93	0.76	.23	4.83	0.52	.00*
	Öğrenci	1.84	1.20		4.64	0.88	
38. Okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak	Öğretmen	1.64	0.77	.044*	4.71	0.66	.000*
	Öğrenci	1.79	1.27		4.44	1.06	
39. Kavga etmek	Öğretmen	2.38	0.76	.001*	4.35	0.82	.001*
	Öğrenci	2.65	1.36		4.11	1.15	
40. Uyuşturucu madde kullanmak	Öğretmen	1.11	0.41	.013*	4.90	0.44	.000*
	Öğrenci	1.21	0.73		4.59	1.04	
41. Okul bahçesinde gürültü yapmak	Öğretmen	2.99	0.97	.001*	2.92	1.32	.101
	Öğrenci	3.26	1.37		2.77	1.50	
42. Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek	Öğretmen	1.13	0.48	.036*	4.83	0.57	.000*
	Öğrenci	1.21	0.69		4.57	1.02	
43. Törenlerde birbiriyle konuşmak	Öğretmen	2.89	1.03	.224	3.98	1.05	.198
	Öğrenci	2.78	1.41		3.88	1.23	
44. Pencerelerden sarkmak	Öğretmen	2.38	0.88	.150	3.89	1.12	.000*
	Öğrenci	2.49	1.35		3.21	1.45	
45. Okuldaki hizmetlileri dinlememek	Öğretmen	2.27	0.88	.152	3.40	1.15	.000*
	Öğrenci	2.16	1.30		3.04	1.41	

Çizelge 4.30'un devamı

46. Yerleri tükürerek kirletmek	Öğretmen	2.36	0.94	.181	4.33	0.83	.000*
	Öğrenci	2.25	1.43		3.85	1.30	
47. Okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak	Öğretmen	1.37	0.69	.581	4.18	1.04	.467
	Öğrenci	1.34	0.87		4.12	1.23	
48. Öğrencilerin aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması	Öğretmen	1.78	0.91	.253	3.84	1.14	.864
	Öğrenci	1.87	1.27		3.83	1.39	
49. Kumar amaçlı oyun oynamak	Öğretmen	1.22	0.55	.001*	4.57	0.78	.000*
	Öğrenci	1.41	0.93		4.18	1.21	
50. Öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması	Öğretmen	1.92	0.97	.782	4.47	0.75	.092
	Öğrenci	1.94	1.32		4.36	1.12	
51. Sigara kullanmaya teşvik etmek	Öğretmen	1.67	0.79	.000*	4.55	0.78	.000*
	Öğrenci	1.96	1.27		4.23	1.13	
52. Öğrencilerin birbirlerinin fiziksel özellikleriyle alay etmesi	Öğretmen	2.06	0.88	.000*	4.39	0.81	.037*
	Öğrenci	2.48	1.41		4.25	1.14	
53. Okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazma	Öğretmen	1.98	0.99	.035*	4.22	0.90	.001*
	Öğrenci	2.15	1.34		3.98	1.18	
54. Derse hazırlıksız gelme	Öğretmen	3.37	0.89	.000*	4.11	0.93	.000*
	Öğrenci	2.90	1.28		3.57	1.27	
55. Derste söz almadan konuşmak	Öğretmen	3.01	0.88	.521	3.80	1.06	.002*
	Öğrenci	2.96	1.34		3.56	1.23	
56. Okulda argo konuşmak	Öğretmen	3.04	1.01	.783	4.00	0.97	.003*
	Öğrenci	3.01	1.48		3.77	1.32	
57. Öğrencilerin birbirlerine karşı kabadayılık yapması	Öğretmen	2.62	0.91	.010*	4.20	0.89	.005*
	Öğrenci	2.85	1.50		3.98	1.27	

* $p < .05$ Öğrenci N: 737 Öğretmen N: 343 SD: 1078

Çizelge 4.30'a göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir soruya ilişkin disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algıları arasında 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 49, 51, 52, 53, 54 ve 57. maddelerinde 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Çizelge 4.30'a göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir soruya ilişkin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları arasında 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56 ve 57. maddelerinde 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Üçüncü alt problem, disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda öğretmen ve öğrencilerin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Öğretmen ve öğrencilerin, disiplin sorunlarının tümüyle ilgili sıklık konusundaki algıları arasında anlamlı fark yokken, önem konusundaki algıları arasında fark bulunmuştur. Öğretmen ve öğrenci rolleri, yaşları, eğitimleri, deneyimleri ve amaçları gibi pek çok etmen açısından birbirinden farklı iki grubu oluşturur. Bu nedenle de disiplin sorunlarına farklı düzeyde önem vermeleri anlaşılabilir. Katz ve Kahn (1977) bireyin örgüt dışı ve diğer örgütlerle ilgili yönlerinin, örgütteki davranışını etkilediğini belirtmektedirler. Yapılan bir

araştırma (Kennedy, 1985) lisedeki öğrencilerin davranış örüntülerinin, okuldaki disiplin kodlarıyla ilgili algılarında anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler söz konusu disiplin sorunlarının öznesi durumunda olduklarından bu sorunlara verdikleri önem kendi davranışlarından, ayrıca içinde buldukları arkadaş ortamından etkileniyor olabilir. Aynı nedenlerden dolayı, öğretmenlere göre, sorunları daha önemsiz görmeleri anlaşılabilir.

Tek tek bakıldığında sınıftan izinsiz ayrılmak, kopya çekmek, erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması, kızların erkeklere sarkıntılık yapması, öğretmenlerin ders anlatmasına sürekli müdahale etmek, okulda siyasi amaçlı huzursuzluk çıkarmak, kavga etmek, uyuşturucu madde kullanmak, okul bahçesinde gürültü yapmak, uyuşturucu madde kullanmaya teşvik etmek, kumar amaçlı oyun oynamak, öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı birbirlerini aşağılaması, birbirlerinin fiziksel özellikleriyle alay etmek, okul binasının iç-dış duvarlarına yazı yazmak ve öğrencilerin birbirlerine karşı kabadayılık yapması sorunlarının sıklığıyla ilgili öğrenci algı düzeyleri öğretmenlerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak, okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek, okula geç gelmek, yalan söylemek, koridorlarda gürültü yapmak, okul eşyasına zarar vermek, sınıfa geç gelmek, koridorlarda koşmak, öğretmenlere saygısız davranmak, ödev yapmadan sınıfa gelmek, ders notu tutmamak, sürekli arkadaşlarını şikayet etmek, başka öğrencilerin eşyalarını izinsiz almak, derse hazırlıksız gelmek sorunlarında ise öğretmen ortalamaları daha yüksektir.

Genel olarak, öğrenci ortalamalarının yüksek olduğu sorunlar, öğretmenlerden öncelikle gizlenmesi gereken davranışlar gibi görülmektedir. Örneğin, öğretmenin göreceği yerde karşı cinsten birisine sarkıntılık eden öğrenci sert tepkiyle karşılaşacağını tahmin edebilir. Bu davranışlar arasında sınıftan izinsiz ayrılmak sorununun yer alması çarpıcı görünmektedir. Öğretmenlerin sınıf yoklaması yaparken dikkatli olmadıkları ve öğrencilerin farketmediği ama öğretmenlerin farketmediği durumlar yaşanıyor olabilir.

Bir başka çok ilginç bulgu kopya konusundadır. Kopya, öğretmen algılarına göre, en sık görülen 21. sorunken (Çizelge 4.1), öğrenci algılarına göre en sık görülen 2. sorun (Çizelge 4.13) durumundadır. Araştırmanın sınırlılığı kapsamında, kopyanın sık yaşandığı ama öğretmenlerin bu sorunu, yaşandığı sıklıkta fark edemediği söylenebilir. Bu soruna verilen önem de gruplar arasında farklıdır. Öğrenci ortalamaları “kararsızım” düzeyindeyken, öğretmen ortalamaları “önemli” düzeyindedir. Öğretmenlerin kopyayı hırsızlık gibi algıladıkları ama öğrencilerin, notun eğitim sisteminde çok önemli olması nedeniyle “nota ulaşmak için her yol denenebilir” mantığına yakın olup hırsızlık gibi algılamadıkları düşünülebilir.

Önem konusunda okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek, koridorlarda gürültü yapmak, koridorlarda koşmak, öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması, öğretmenlerin ders anlatmasına müdahale etmek, sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek, okul giriş-çıkış kapısını kullanmadan bahçe çitlerinden atlamak, törenlerde birbiriyle konuşmak, okul tehlike alarmını kasıtlı çaldırmak, öğrencilerin aralarında cinsiyet ayrımcılığı yapması ve sigara kullanmaya teşvik etmek dışındaki diğer tüm sorunların önemiyle ilgili olarak öğretmenlerin algıları öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin sorunların pek çoğunu öğrencilerden daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem, “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin,

- a) Disiplin sorunlarının nedenleri konusundaki,
- b) Sorunlar ortaya çıkmadan alınan önlemler konusundaki,
- c) Sorunlar ortaya çıktıktan sonra yapılanlar konusundaki, algıları nedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Anket verilerinin değerlendirilmesiyle, okullarda en sık görülen disiplin sorunları belirlenmiş ve bunlar sekiz grupta toplanmıştır. Dördüncü alt problem için, belirlenen bu sekiz (grup) disiplin sorunu esas alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin veriler, araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir.

a) Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.31’de, ele alınan disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin, görüşülen bireylerin atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.31 Disiplin Sorunlarının Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	11	4.5	17	2.7	45	7.9	18	4.1	91	4.8
Okula, kurallara, yönetime tepki.	5	2.1	18	2.8	14	2.5	7	1.6	44	2.3
Notu, başarısızlığı ödünleme	4	1.6	9	1.4	9	1.6	3	.7	25	1.3
Konuyu anlayamama/Çabuk anlama	1	.4	6	.9	1	.2	2	.5	10	.5
Sınav, not kaygısı, stres/korku	6	2.5	13	2	23	4	11	2.5	53	2.8
Etkinliği önemsememe/zararını görememe	4	1.6	16	2.5	16	2.8	11	2.5	47	2.5
Çalışmayı sevmeme/çalışmama	3	1.2	14	2.2	18	3.2	27	6.1	62	3.3
Kendine güvenmeme umutsuzluk/hedefsizlik	9	3.7	20	3.1	13	2.3	5	1.1	47	2.5

Çizelge 4.31'in devamı

Kendine aşırı güvenme					1	.2	5	1.1	6	.3
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma	7	2.9	15	2.4	19	3.3	12	2.7	53	2.8
Dalgınlık	1	.4	9	1.4	13	2.3			23	1.2
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti	7	2.9	15	2.4	10	1.8	5	1.1	37	2
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	9	3.7	33	5.2	12	2.1	1	.2	55	2.9
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	16	6.6	39	6.1	60	10.5	29	6.6	144	7.6
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama	1	.4	15	2.4	8	1.4	12	2.7	36	1.9
Kahramanlık yapma, karşıdakini korkutma isteği kabadayılık			2	.3	8	1.4			10	.5
Psikolojik, kişisel sorunu olma	2	.8	6	.9	9	1.6	1	.2	18	1
Kişiliği böyle	14	5.8	15	2.4	33	5.8	48	10.9	110	5.8
Okulun, sınıfın fiziksel düzeni	1	.4	5	.8	2	.4			8	.4
İdarenin tutumu/gevşekliği	3	1.2	10	1.6	9	1.6	4	.9	26	1.4
Ciddi bir yaptırım olmaması/Yönetmeliklerdeki boşluk	4	1.6	12	1.9			2	.5	18	1
Doğruyu ödüllendirmeme			3	.5					3	.2
Öğretmenler arasındaki tutum farkı	5	2.1	8	1.3	4	.7			17	.9
Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olması			3	.5					3	.2
İlköğretimden eksik gelme	7	2.9	22	3.5	4	.7	5	1.1	38	2
Etkisiz/Sık/Uzun tören yapılması	3	1.2	12	1.9	14	2.5	5	1.1	34	1.8
Ders aralarının kısalığı	4	1.6	5	.8	9	1.6			18	1
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı	6	2.5	19	3	19	3.3	7	1.6	51	2.7
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	10	4.1	16	2.5	20	3.5	2	.5	48	2.5
Yanlış model olma	3	1.2	7	1.1	4	.7	2	.5	16	.8
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik	2	.8	6	.9			2	.5	10	.5
Kuralların/öğretmenin katılımı	1	.4	7	1.1	3	.5	5	1.1	16	.8
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			14	2.2	4	.7	6	1.4	24	1.3
Sosyal kültürel etkinliklerin yetersizliği					2	.4			2	.1

Çizelge 4.31'in devamı

Toplumun davranışı hoş görmesi toplumda da bunun görülmesi	12	4.9	31	4.9	5	.9	17	3.9	65	3.4
Medya/diziler	16	6.6	21	3.3	5	.9	15	3.4	57	3
Kanunların işlememesi			3	.5					3	.2
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma	4	1.6	11	1.7	9	1.6			24	1.3
Kötü yetişkin örnekleri	2	.8	10	1.6	7	1.2	9	2	28	1.5
Ulaşım sorunları/uzaktan gelme	5	2.1	12	1.9	10	1.8			27	1.4
Toplumun okula bakışı/okulun konumu	1	.4			5	.9	1	.2	7	.4
Arkadaşlarından etkilenme	14	5.8	22	3.5	33	5.8	42	9.5	111	5.9
Duyarsız/ilgisiz aile	7	2.9	10	1.6	7	1.2	26	5.9	50	2.6
Korumacı-tutucu - baskıcı aile			5	.8	1	.2	4	.9	10	.5
Ailenin yetersiz eğitmesi	5	2.1	12	1.9	9	1.6	34	7.7	60	3.2
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği	5	2.1	25	3.9	7	1.2	6	1.4	43	2.3
Uygun olmayan anne baba modeli	7	2.9	10	1.6	6	1.1	13	2.9	36	1.9
Aile içi sorunlar	2	.8	9	1.4	11	1.9	4	.9	26	1.4
Aileden ayrı kalma/evde yalnız kalma	1	.4	1	.2					2	.1
Okul-aile iletişiminin yetersizliği							3	.7	3	.2
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği	2	.8	5	.8	8	1.4	5	1.1	20	1.1
Bilmiyorum					5	.9	7	1.6	12	.6
Bu konuda fazla sorun yok	11	4.5	38	6	36	6.3	18	4.1	103	5.4
Toplam	243	100	636	100	570	100	441	100	1890	100

Çizelge 4.31'de, katılımcılarla yapılan görüşmeye konu olan sekiz tür disiplin sorunuyla ilgili olarak katılımcıların gösterdikleri nedenler, frekanslar ve yüzdeler görülmektedir. Açıkça görüldüğü gibi belirtilen nedenler oldukça geniş bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu nedenler genel olarak, öğrenciyle, okul ve öğretmenle, eğitim sistemiyle, toplum ve çevreyle, aileyle ilgili nedenler olarak gruplandırılabilir.

Öğrencinin tepki, alışkanlık, istek ve durumunu belirten maddeler öğrenciyle ilgili, dersin işlenişi, okulun uygulamaları, düzenlemeler, öğretmen ve yönetici tavırlarını gösteren maddeler okul ve öğretmenle ilgili, okulun bir üst sistemi olan eğitim sisteminin genel durumunu yansıtan maddeleri sistemle ilgili; eğitim sistemi öğrenci ve ailenin dışındaki çevresel etmenler toplumla ilgili; ailenin olanakları ve özellikleriyle ilgili olanlar da aileyle ilgili nedenler olarak ayrılabilir. Bu ayrımın mutlak olmadığı açıktır. Örneğin okula,

kurallara, yönetime tepki, okuldaki bir takım uygulamalarla da ilgili olduğundan okul ve öğretmenle ilgili; sınav, not kaygısı genel eğitim sistemiyle ilgili düşünülebilir. Hiçbir nedenin diğerlerinden yalıtılması olanaklı olmamakla birlikte genel bir değerlendirme yapabilmek açısından görece birleştirmelere gerek duyulmuştur.

İrdelendiğinde görülecektir ki gruplar adeta özeleştiriyi yaparak kendileriyle ilgili nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Öğrenciyle ilgili nedenler öğrencilerin yanıtlarında en yüksek orandadır (%50.7), diğer grupların oranları birbirine yakındır (Yönetici %38.2, öğretmen %38.2, veli %41.6). Okul ve öğretmenle ilgili nedenler en düşük oranla veli yanıtlarındadır (%9.9). Yöneticiler (%20), öğretmenler (%20.1) ve öğrenciler (%21) yaklaşık beşte bir oranında bu nedenlere ağırlık vermişlerdir ve oranlar birbirine çok yakındır.

Eğitim sistemiyle ilgili nedenler öğretmen (%9.5) ve yöneticilerde (%6.8) daha yüksektir. Öğrencilerde bu oran %4.1, velilerde %3.2'dir. En düşük oran velilerdedir. Toplumla ilgili nedenler yöneticilerde %17.3, velilerde %18.8, öğretmenlerde %14.3, öğrencilerde %8.8'dir. Aileyle ilgili nedenler en yoğun olarak velilerde (%20.8) görülmektedir. Bu oran yöneticilerde %12, öğretmenlerde %12.2, öğrencilerde %8.6'dır.

Öğrencilerin kendileri ve okullarının dışındaki etmenleri çok iyi göremedikleri ya da değerlendiremedikleri düşünülebilir. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler sırasıyla öğrenci, okul ve öğretmen, toplum, aile, sistem nedenlerini ileri sürerken; veliler sırasıyla toplum, okul, öğretmen ve sistem nedenlerini sıralamış olmaktadır. Velilerin okula, öğretmene ve eğitim sistemine ilişkin daha olumlu bakış açıları olduğu söylenebilir.

Öğretmene, okula, yönetime, nota tepki biçimindeki maddeler bir arada düşünüldüğünde oranın öğrenci yanıtlarında (%12) en yüksek düzeyde olduğu görülecektir. Bu yanıtlar yöneticilerde %8.2, öğretmenlerde %6.9, velilerde %6.4'dür. İstenmeyen davranışların tepkisel türde olduğunu en az belirten grup velilerdir. Çizelgedeki önemli bir bulgu, kendini ifade etme, farklı olmayı isteme nedeninin yönetici, öğretmen ve öğrencilerde en yüksek oranı göstermesine karşılık velilerde "kişiliğinin böyle olması"nedeni en yüksek oranda olmasıdır.

Öğrencilerin kendilerini ifade etme sorunu olduğu ya da başka bir deyişle kendilerini başka türlü anlatmalarına fırsat yaratılmadığı düşünülebilir. Velilerin konuya daha farklı baktıkları söylenebilir.

Öğrencilerin uygun davranışlar kazanmalarında okullardaki eğitsel kol etkinliklerinin önemli olduğu bilinmektedir. Ancak Kiraz ve Kiraz'ın (2002) araştırmalarına göre, ortaöğretim kurumlarında eğitsel kol çalışmalarının amaca ulaşmadığını düşünen öğretmen ve öğrencilerin oranı %25.7; kısmen ulaştığını düşünenlerin oranı %47.9'dur. ayrıca kol etkinliklerinin planlanıp yürütülmesinde öğrencilerin düşüncelerinin

alınmadığını düşünen öğrencilerin oranı %64.4'tür. Kendini gönüllü katıldığı kol etkinliğinde bile gösteremeyen, ifade edemeyen öğrencilerin bu fırsatı başka bir şekilde elde etmek isteyeceği, bunun da bazen istenmeyen davranışlar biçiminde yansıyabileceği düşünülebilir.

Disiplin yaklaşımları açısından bakıldığında dört grubun da ekolojik-sistem yaklaşımına yakın durduğu söylenebilir. Belirtilen nedenler geniş bir yelpaze görünümündedir. Bu yaklaşımda öğrenci, başta aile ve okul olmak üzere bir çok sistem içine yerleştirilir ve onun davranışının da ancak tüm koşullar içinde bakılarak anlaşılacağı düşünülmür (Davie, 1997: 65).

Üstün ve Demirbağ'ın (2003) araştırmasında öğretmenlerin disiplinindeki uygulama sorunlarını okul yönetimi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu çalışmadan farklı bir sonuç olarak yukarıda daha geniş bir nedenler listesi ortaya çıkmıştır. Hyman'a (1997) göre bireyin yanlış davranışı, sistem etmenlerinin bir işlevidir. Aile, politika, uyarıcılar, pekiştiriciler, cezalar, toplumsal kurallar, aşırılıklar, tabular, kültürel örüntüler, toplumsal koşullar gibi dışsal güçler; gereksinim, doğal örüntüler, biyolojik dürtüler ve psikolojik koşullar gibi içsel güçler göz önüne alınmalıdır. Sınıftaki ve okuldaki istenmeyen davranış, sözü edilen bu konuların içinde değerlendirilmelidir.

Sayın'ın (2001), Aydın'ın (2001), Şenses'in (1990), Gioncele ve Banicky'in (1998), Türnüklü ve Şahin'in (2002) araştırmalarında da istenmeyen öğrenci davranışlarının çok çeşitli nedenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulgularının alanyazındaki görüşlerle ve yukarıdaki araştırmalarla desteklendiği söylenebilir.

Öğretmen davranışlarının öğrencileri etkilediği bilinmektedir. Öztürk'ün (2000) araştırmasına göre demokratik öğretmen özellikleri, öğrencinin düşüncesini çekinmeden söyleme, sınıfın önemli bir üyesi olduğunu hissetme gibi sınıf içi etkileşim davranışlarını yordamaktadır. Öğretmenle ilgili özelliklerin disiplin sorunlarını yaratmada ya da öğrencinin kendini ifade edememesinde etkili olduğu düşünülebilir.

Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar

Verme Gibi Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.32'de argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışların nedenlerine, ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.32 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışların Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	2	4.9	1	.9	3	3.7	2	3.3	8	2.7
Okula, kurallara, yönetime tepki,	4	9.8	4	3.6	8	9.9	1	1.6	17	5.8
Notu, başarısızlığı ödünleme	3	7.3	6	5.4	4	4.9	1	1.6	14	4.8
Sınav, not kaygısı, stres/korku					1	1.2	1	1.6	2	.7
Etkinliği önemsememe/zararını görememe			1	.9			1	1.6	2	.7
Kendine güvenmeme umutsuzluk/hedefsizlik	1	2.4	6	5.4					7	2.4
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma			1	.9	2	2.5	2	3.3	5	1.7
Dalgınlık					2	2.5			2	.7
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti					1	1.2			1	.3
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık			3	2.7	4	4.9	1	1.6	8	2.7
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	2	4.9	2	1.8	10	12.3	4	6.6	18	6.1
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama			2	1.8	1	1.2			3	1
Kahramanlık yapma, karşıdakini korkutma isteği kabadayılık			1	.9	6	7.4			7	2.4
Psikolojik, kişisel sorunu olma			3	2.7	1	1.2			4	1.4
Kişiliği böyle	3	7.3			1	1.2	6	9.8	10	3.4
Okulun, sınıfın fiziksel düzeni					1	1.2			1	.3
İdarenin tutumu/gevşekliği					3	3.7			3	1
İlköğretimden eksik gelme			3	2.7					3	1
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı			1	.9	1	1.2			2	.7
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik			1	.9					1	.3
Yanlış model olma			2	1.8					2	.7
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik			1	.9					1	.3
Kuralların/öğretmenin katılımı			1	.9					1	.3
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			2	1.8			1	1.6	3	1
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	3	7.3	9	8.1	3	3.7	4	6.6	19	6.5

Çizelge 4.32'nin devamı

Medya/diziler	8	19.5	8	7.2	4	4.9	1	1.6	21	7.2
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma			2	1.8					2	.7
Kötü yetişkin örnekleri	1	2.4							1	.3
Toplumun okula bakışı/okulun konumu	1	2.4							1	.3
Arkadaşlarından etkilenme	3	7.3	6	5.4	6	7.4	9	14.8	24	8.2
Ailenin ilgisizliği			3	2.7	1	1.2	2	3.3	6	2
Korumacı-tutucu - baskıcı aile			3	2.7	4	4.9			7	2.4
Ailenin yetersiz eğitmesi	3	7.3	8	7.2	7	8.6	12	19.7	30	10.2
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği	3	7.3	18	16.2	2	2.5	3	4.9	26	8.9
Uygun olmayan anne baba modeli	1	2.4	1	.9	1	1.2	4	6.6	7	2.4
Aile içi sorunlar	2	4.9	3	2.7	1	1.2	2	3.3	8	2.7
Aileden ayrı kalma/evde yalnız kalma			1	.9				1.6	1	.3
Okul-aile iletişiminin yetersizliği							1	1.6	1	.3
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği	1	2.4	2	1.8			1	1.6	4	1.4
Bu konuda fazla sorun yok	1	2.4	6	5.4	1	1.2	2	3.3	10	3.4
Toplam	42	100	111	100	79	100	61	100	293	100

Çizelge 4.32'ye göre öğrencilerin argo konuşma, birbirine kabadayılık yapma, itişip kakışma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarının nedenleri için yönetici atıflarına bakıldığında ilk sırayı "Medya, diziler"(%19, 5), ikinci sırayı "Okula, kurallara, yönetime tepki"nin (%9, 8) aldığı görülmektedir."Notu, başarısızlığı ödünleme"(%7, 3), "öğrencinin kişiliğinin böyle olması"(%7, 3) "Toplumun bu davranışı hoş görmesi"(%7, 3), "Arkadaşlarından etkilenme"(%7, 3), "Ailenin yetersiz eğitmesi"(%7, 3), "Ailenin özelliği"(%7, 3) de eşit yüzdelerle üçüncü sırada atıf yapılan nedenler olmuştur.

Yöneticiler medyayı, öğretmen ve veliler aileyle ilgili etmenleri vurgularken öğrenciler farklı olmayı, kendini ifade etmeyi, dikkat çekmeyi içeren ifadelere ağırlık vermişlerdir. Yöneticilerin dışındaki tüm gruplarda aileyle ilgili etmenlerin toplam oranları dikkat çekicidir. Aşağıda değişik yanıtlar yer almıştır.

Yönetici ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Yazılı ve görsel basın milli olma özelliğini yitirdi, yabancı kültürlerin tamamen tesirinde; yabancı kültür emperyalizminin aracı olarak Türkiye'deki eğitim özellikle yozlaştırılıyor... Magazin basınının zararlı oluşu, çığırından çıkması, çocuk programlarındaki çaycı Hüseyin'in çocuklara verdiği kaba davranış özentiyeye yol açıyor"(3. Lise, E, Mes. Der., Yön. K1d. 24, Mes. K1d.26).

“: Bazen öğretmenle, idareyle öğrencinin arası bozursa öfkelerini zarar vererek tatmin oluyorlar. Örneğin öğrenciyi sert uyardım. O gün iki kapı kırıldı. Daha yumuşak, bire bir konuşmalıydım.”(4. Lise, E, Mes. Der., Kıdem 33, Yön. K1d. 12).

“Görsel basının etkisinde kalıyorlar. Aile içi konuşmalardan kaynaklanıyor. Devlet malı deniz, yemeyen domuz, atasözüne inanmış bazı aile. Eğitim kurumunda kendi malıymış gibi kullanma hususunda eğitmiyor. Hatta anne kendi eşyasını tahrip eden, zarar veren çocuğa, ‘Yenisini alırsız üzülme yavrum, diyor.’”(G.L., Yönetici, E, Sos. Bil., Yön. K1d. 20, Mes. K1d 30).

Yukarıda kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri vurgulanmaktadır. Bugün iletişim olanakları çok gelişmiş, günlük yaşam düzeni, gazete, dergi, kitap, radyo, televizyon, bilgisayar, elektronik, iletişim gibi yayın ve iletişim ortamları ile çeşitli kamu hizmetleri ve toplum, adeta bir okul haline gelmiştir (Alkan, 1997). Ancak bu okul her zaman uygun örnekler sunmamakta, öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelmesine neden olabilmektedir.

Başarılı öğrencilere ailelerin aşırı hoşgörü gösterdiğini belirten bir yönetici şunları söylemekte:

“Argo, kendini ispat etmenin yöntemi özellikle ergenlik döneminde. Ailedeki eğitimle ilgili eşyalara zarar verme. Bu tür okullarda aileler çocuklarına her şeyi kendileri yapıyor. Çocuklar başarılı olduğu için her şeyi hazır sunuyorlar. Gencin onun değeri ile ilgili fikri yok. Duvara ayakkabısını dayamayı şaka gibi görüyor. Toleranslı davranıyorlar (aileler).”(2. Lise.Yön., E, Beden Eğ., Yön K1d.5.5, Mes. K1d. 10).

Aynı disiplin sorununa ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre ilk üç neden “Ailenin eğitsel, kültürel özelliği”(16.2), “Toplumun bu davranışı hoş görmesi”(8, 1), “Medya/diziler”(7, 2) biçiminde sıralanmaktadır.

Eğitimin önemli bir ayağı ailedir. Ailenin pek çok özelliği ergeni etkilemektedir. Ailenin eğitim durumu hem öğretme hem de örnek olma yoluyla öğrenci davranışlarında etkisini göstermektedir (Başar, 1997). Ayrıca ailenin öğrenim düzeyi arttıkça demokratik tutumu artmaktadır (Mangır ve arkadaşları, 1996; Şenses, 1990). Bu durumun da öğrenci davranışlarını etkilemesi beklenir. Bunu öğretmenler de dile getirmiştir: Öğretmenler bu disiplin sorunu için aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Aile ortamı. Öğrencinin kendini ifade etmede dersle, olgun davranışlarla ifade edemediğinde buna yöneliyor... Son dönemde yerli dizilerde, okul dizilerindeki grup ortamlarının bunu özendirilmesi:“(4. Lise., E, Sos. Grubu., 20)

“Aile içi eğitimsizlik, ailede küçük yaşta verilmesi gereken bir takım şeylerin verilmemesi... Sadece kendi evinin eşyasını korumaya yönelik tutum... Öğretime yönelik çalışma yapılıyor. Böyle bir sınav sistemi. LGS, ÖYS olunca öğretim ön

plana çıkıyor... Cinsellik (Medyada) çok fütursuzca kullanılıyor.”(2. Lise., K., Sos. Grup., 18)

“Yaşamış olduğu aile ve sosyal çevrenin kültüründen kaynaklanıyor. Kendini net ifade edemeyenlerin tarzı diye düşünüyorum. Kızgınlığını ve öfkesinin muhatabı olana doğrudan zarar veremeyince okul malına zarar ver.”(3. Lise., E, Psikolojik Dan. ve Reh., 5)

“Toplum olarak şiddete eğilimli yetiştiriyoruz çocukları, özellikle erkekleri. Küçükken eline tabanca veriyoruz ya da babasını örnek alıyor; çünkü baba evde anneye ya da çocuğa şiddet uyguluyor.”(3. Lise., K, Fels., 13)

Yönetici ve öğretmenlerden farklı olarak öğrenciler, kendini “ifade etme/farklı olmayı isteme”(12, 3) nedenini daha fazla vurgulamaktadır. Yönetici yanıtlarındakine çok yakın bir yüzde ile “Okula, kurallara, yönetime tepki”(9, 9) öğrenci yanıtlarında da yer almıştır ve ikinci sırada neden olarak belirtilmektedir. “Ailenin yetersiz eğitmesi”(8, 6) ise öğrenci yanıtları içinde üçüncü sırada görülmektedir.

Temel'in (1999) araştırmasında öğrencilerin önemli bir bölümü içeriğin ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermemesi, geleneksel yöntemlerin uygulanması gibi nedenlerle masa ve sıraları yazıp çizdikleri belirtilmiştir. Çınkır ve Kepenekçi (2003) araştırmalarında zorbalığın nedenleri olarak, öğrencilerin sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmemelerini ve kişisel sorunlarının olmasını bulmuşlardır. Çizelge 4.31'de bunlarla dolaylı ilişkisi olduğu düşünülebilecek öğretmeni, dersi sevmeme; okula, kurallara, yönetime tepki; notu, başarısızlığı ödünleme, dersten sıkılma gibi nedenler %20'ye yaklaşmaktadır. Kendini ifade etmek için kabalağa, eşyaya zarar vermeye başvuran öğrencinin sorunlarını çözmede bunları bir yöntem olarak kullandığı düşünülebilir. AAK'nin (1997) araştırma sonucu da göstermiştir ki birey şiddeti geçmişteki deneyimlerinden bugüne taşımaktadır. Ayrıca gelecekle ilgili beklentilerindeki olumluluk düzeyi arttıkça şiddet eğilimi azalmaktadır. Öğrenci yanıtlarından bazıları aşağıda yer almaktadır

“... Aile sıkıyorsa, okulda disiplin olmayınca boşa kalıyor. Arkadaş çevresi de önemli ... ailesinden iyi olarak gelenler burada bozuluyor.”(4. Lise., K, Cezai: yok, Ödül: var).

“Kabadayılık yaparak kendilerini kanıtlıyorlar, ifade ediyorlar. Diğer arkadaşlarının hoşuna gittiklerini sanıyorlar. Küfür etmeyince süt çocuğu işlemi görüyorlar.”(3. Lise., K., Ceza: yok, Ödül: yok).

Bu disiplin sorunu ile ilgili olarak veliler ilk üç neden olarak “ailenin yetersiz eğitmesi”(19, 7), “Arkadaşlarından etkilenme”(18, 4) ve “Kişiliğinin böyle olması”(9, 8) göstermişlerdir.

Çizelge 4.33'ün devamı

Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama			2	2.1					2	.8
Psikolojik, kişisel sorunu olma	1	3.4	1	1.1	1	1.3	1	1.8	4	1.6
Kişiliğinin böyle olması			3	3.2	4	5.3	8	14	15	5.8
Okulun, sınıfın fiziksel düzeni	1	3.4	1	1.1					2	.8
İdarenin tutumu/gevşekliği							1	1.8	1	.4
Ciddi bir yaptırımın olmaması/Yönetmeliklerdeki boşluk			7	7.4			1	1.8	8	3.11
Öğretmenler arasındaki tutum farkı	1	3.4			1	1.3			2	.8
Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olması			2	2.1					2	.8
İlköğretimden eksik gelme	3	10.3	12	12.6	1	1.3	1	1.8	17	6.6
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı	1	3.4	1	1.1	5	6.6	1	1.8	8	3.1
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	1	3.4	5	5.3	5	6.6			11	4.3
Yanlış model olma			1	1.1					1	.4
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik	1	3.4	4	4.2					5	1.9
Kuralların/öğretmenin katılımı			1	1.1					1	.4
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			3	3.2	2	2.6	1	1.8	6	2.3
Sosyal kültürel etkinliklerin yetersizliği					1	1.3			1	.4
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	1	3.4	3	3.2			3	5.3	7	2.7
Medya/diziler			1	1.1					1	.4
Toplumun okula bakışı/okulun konumu							1	1.8	1	.4
Arkadaşlarından etkilenme	2	6.9	2	2.1	1	1.3	1	1.8	6	2.3
Ailenin ilgisizliği	1	3.4	1	1.1	2	2.6	8	14	12	4.7
Ailenin korumacı-tutucu –baskıcı olması							1	1.8	1	.4
Ailenin denetiminin yetersizliği					1	1.3			1	.4
Ailenin yetersiz eğitmesi							6	10.5	6	2.3
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği	1	3.4	1	1.1					2	.8
Aile içi sorunlar			3	3.2	4	5.3			7	2.7
Aileden ayrı kalma/evde yalnız kalma	1	3.4							1	.4
Okul-aile iletişiminin yetersizliği							2	3.5	2	.8
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği			2	2.1	3	3.9	1	1.8	6	2.3
Bilmiyorum							1	1.8	1	.4
Bu konuda fazla sorun yok	2	6.9	4	4.2	6	7.9	3	5.3	15	5.8
Toplam	29	100	95	100	76	100	57	100	257	100

Çizelge 4.33'e göre, öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, ders araç gerecini getirmeme, derste arkadaşlarıyla gevezelik etme gibi davranışlarının nedenleri için yönetici atıflarına bakıldığında ilk üç sırayı “öğretmeni ya da dersi sevmeme”(%13.8), “kendine güvenmeme, hedefsizlik”(%10.3) ile “İlköğretimden eksik gelme” nin (%10.3) aldığı görülmektedir.

Bu disiplin sorunun nedeni ile ilgili yönetici yanıtlarından bazıları şöyledir:

“Amaçsızlıktan, umutsuzluktan. Üniversiteye gidemeyeceğim, sanayi de durgun. Sanayide çalışma umudu yok. Ekonomik güçleri zayıf, işyeri açma umudu yok.”(3. Lise, E, meslek Ders, Yön. kıld.: 1.5, Mes. kıld.25).

“... Yeteri kadar kapasitesi yok, gelecek kaygısı yok. Hedef yok. Ülkedeki istihdamla ilgili. Okulu bitirsem ne olacak, bitirmesem ne olacak diyor. Diploma için geliyor, mesleğim olsun diye değil.”(3. Lise, E, Mes. ders., Yön. kıld.17, Mes. kıld.22).

“Derste başarısızdır. Öğretmenini sevmiyordur. O derse karşı daha önceden ilgisi kaçmıştır.”(1. Lise., E, Sos. grubu, Yön kıld. 2, 10 Mes. Kıldemi 2, 17).

Konuya daha farklı yaklaşan bir yöneticinin yanıtı da şöyle:

“Bizde bu yok. Ders bizde çok önemli. Öğretmenin ağzından çıkan her şey önemlidir. Tek tük olsa da... anlayacağını kısa sürede anlar, sıkılabilir... grup normları önemlidir... Grupça bir protesto olabilir ya da çok önemli bir sınavı olabilir.”(2. Lise., E, Psikolojik Dan.ve Reh., Yön. Kıld. 3, 5, Mes. Kıld. 11).

“Seviyesi ilköğretimden, ortaöğretimdeki programları izlemeye uygun olmadan geliyor. Yanına arkadaşlar buluyor, daha az konu işlemeye yönelik. Üniversiteyi düşünen bunu yapmaz. Amaç.”(4. Lise., E., Mes. Der., Yön.kıld.15, Mes. Kıld. 29, Disiplin Kurulu Baş..)

İkinci disiplin sorunuyla ilgili olarak öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre ilk neden “ilköğretimden eksik gelme”(%12, 6), ikinci neden “öğretmeni ya da dersi sevmeme”dir (%11, 6), üçüncü sırada ise “etkinliği önemsememe, davranışın zararını görememe”(%8, 4) yer almaktadır. Aşağıda öğretmen yanıtlarından bazıları verilmiştir:

“Çalışma ortamlarının evde olmamasından olabilir. Kültür derslerini pek ciddiye almıyor öğrenci. Yeni ders geçme sistemi çocukları çalışmamaya itiyor. Çünkü kredisi yüksek dört dersten geçince diğerlerinden geçiyor”(3. Lise., E., Fen grubu., 17 yıl).

“Taşradaki sekiz yıllık eğitimden bir şey kazanamadıklarından. Eskiye göre orta kısım kapanınca öğrenci az geliyor. Sınıf geçmelerde toleranslı davrandık. Hedef tespit etme alışkanlığı da yok (Öğrencide).”(4. Lise, K., Resim, 25 yıl).

“Paramız yok alamadık diyorlar. Alan daraltıldığı için artık başarılı öğrenci gelmiyor. En iyi sınıfımızda dört ortalamayla gelmiş durumdadır. Kapasitesi düşük öğrenci geliyor.”(4. Lise., K, Mes. Ders., Bir).

“Dersin ve eğitimin ciddiyetini kavrayamama. Hedefsiz, amaçsız olmaları. Öğrenciler götürmedikleri ya da hazırlıksız olduklarında ciddi bir yaptırımla karşılaşmayabiliyor.”(4. Lise., E. Mes. Ders. 15 yıl).

Bu konuda fazla sorun olmadığını düşünen bir öğretmenin yanıtı aşağıdaki gibi olmuştur:

“Genelde derste illa şu kitabı alın değil de konumuzla ilgili her türlü kitabı bulundurabilirsiniz diyoruz. Bizde bulundurmayan yok. Hatta öğretmenlerde olmayan kitaplar var öğrencilerimizde. Biz şanslıyız, biz yaşamıyoruz.”(2. Lise., E., Fen grubu., 15 yıl).

“Öğretmen dersi dolduramıyorsa, çocuğun ruhundan anlamıyorsa, öğretmen dikkati çekemiyorsa çocuk gevezelik edecek tabi... öğretmenin iyi bir ölçme değerlendirme yöntemi varsa gevezelik olmuyor.”(2. Lise, K., Sos. grubu, 16 yıl).

“Başta veli. Sonra öğretmenle ilgili. Öğretmen 15 dakika geç gelir. O zaman öğrenci de ilgisiz oluyor.”(3. Lise: , E, Yab. D., 6 yıl).

Aynı disiplin sorunu ile ilgili öğrenci atıflarının yüzde dağılımlarına göre “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”(%28, 9) birinci, “Etkinliği önemsememe, davranışın zararını görmeme”(%9, 2) ve “Kendine güvenmeme, umutsuzluk, hedefsizlik”(%9, 2) ikinci, “Ders işleme, sınav yapma yöntemindeki yetersizlik”(%6, 6) ile “Öğretmenin aşırı hoş görürlü olması, tutarsızlığı”üçüncü sırada yer almaktadır. Öğrenci yanıtlarının bazıları aşağıdaki gibidir:

“Hocalardan kaynaklanıyor. Dersi sevmemeleri (öğrencilerin), o ders üzerinde yoğunlaşmamaları. Bazı hocalar, sevmeyene o kadar güzel bir tarzda anlatıp sevdiriyor.”(1. Lise., K., Lise 1, Ceza: yok, Ödül: var).

“Demek ki okulu önemsemiyor. Liseyi bitir kurtul gibi denmişse. Dersi sevmemesinden olabilir. Matematiği sevmem ama öğretmen faktörü de önemli”(1. Lise., E., Zayıf: 2 Ceza: yok, Ödül: yok).

Alanyazında öğretmenlerin öğrenci için olumlu bir öğrenme çevresi yaratması, her öğrenciye önem vermesi gibi sorumlulukları vurgulanmaktadır (Charles&Senter, 1995). Ayrıca öğretmenler sınıfta birebir etkileşimden çok, öğrenci gruplarıyla etkileşirler. Bu nedenle de sınıf yönetiminde etkili olmak için grup dinamiklerini anlamaları gerekir. Öğrenciler öğretmene, yalnızken farklı, öğrenci arkadaşlarının yanındayken farklı tepki verirler (Cangelosi, 1997). Öğretmen, sorumluluklarını yerine getiremediğinde yukarıdaki gibi görüşlerin ortaya çıkması beklenebilir.

“Bizde en fazla derslerin önem sıralaması ile ilgili oluyor. Sayısal derslerde daha dikkatliyiz. Ama bir tarih dersini daha kolay yapabilirsin... Bazen de ders sıkıcı geliyor.”(2. Lise., K., Lise1, Ceza: yok, Ödül: var).

“Öğrenciler ÖSS’ye nasıl olsa giremeyeceğim diye düşünüyor olabilir. Dersi sevmeyebilirler. Sevmediğim bir öğretmenin dersine girmek istemem.”(3. Lise, K., Ceza: yok, Ödül: yok Lise1).

“Sorumsuzluktan olabilir. Aile geçimini sağlamak için dışarıda çalışıyor. Hazırlanmaya zamanı olmuyor. Okul programı çok ağır hepsini yetişemiyoruz.”(3. Lise., E., Lise3, ceza. Yok, zayıf: var, ödül. Yok)

“... Aile geçimsizliği olabilir... Hocanın yumuşak tavrıyla ilgili, istese hoca bunu engeller.”(4. Lise., K., Lise2, Ceza: yok, Ödül: var).

“Hocayı sevmediği için. Çalışmayı sevmediği için. Arkadaşlarına hava atıyor. Öğretmenlerden korkmadığını göstermek için.”(4. Lise., E, Lise1, Zayıf: var, Ceza: var, Ödül: yok).

Aynı disiplin sorununun nedenine ilişkin velilerin atıflarına bakıldığında daha farklı bir dağılım görülmektedir. “Kişiliğinin böyle olması”(%14), “Ailenin duyarsızlığı, ilgisizliği”(%14), birinci; “Çalışmayı sevmeme, çalışmama”(%10.5), “Ailenin yetersiz eğitmesi”(%10.5), ikinci; “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”(%8.8) ise ancak üçüncü sırada yer almaktadır. Bu konuda fikir verebilecek bazı yanıtlar şöyle:

“Çocuğun yapısı ile ilgili.”(1. Lise., K., Ev hanımı, İlkokul, 43).

Kendisiyle yapılan görüşmeden sonra oğlu fen lisesini birincilikle bitiren annenin bu soruya yanıtı da şöyle olmuştur:

“Sorumsuzluk. Hem kendisine saygısı yok. Ev içi yaşamında bir boşluk olabilir. Ev içindeki büyüklerle diyalogu... birisi sevmiş birisi azarlamış olabilir.”(2. Lise, K, Optisyen, Yüksekokul, 43)

“Ailenin sorumsuzluğundan. Aile çocuğu takip etmediği için çocuk da önemsemiyor.”(4. Lise., E., Terzi, İlkokul, 41)

“Düşünmüyor, gezmeyi daha çok düşünüyor. Çalışmak istemiyor.”(3. Lise., K, Emekli İşçi, İlkokul, 57)

Sorunu öğretmen etmenine bağlayan bir başka veli de başka okullar için şu yorumu yapmıştır:

“Bu sorun okulumuzda yok. Öğretmenlerin öğrencileri yeterince sevmemesine bağlı öbür okullarda. Dersini sevmiyor, sınıfa hakim olmuyor. Öğrenci de o zaman okulu, öğretmeni sevmiyor. Fen Lisesindeki öğretmen seçilmiş. Öğretmen meydan vermiyor.”(2. Lise: , E., Sıhhi tesisatçı, Lise, 52)

Öğrencilerin derse hazırlıksız gelme ders araç gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlarının nedenlerine ilişkin yapılan atıflar, genel olarak değerlendirildiğinde “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”(%16.3), “Kendine güvenmeme, umutsuzluk, hedefsizlik”(%7), “İlköğretimden eksik gelme”(%6.6), “Etkinliği

önemsememe, davranışın zararını görememe”(%6.2), “Kişiliğinin böyle olması”(%5.8), öne çıkan nedenler olarak görülmektedir.

Alıntılarda ısrarla, öğrencilerin kendilerine hedef koyamamış olmaları vurgulanmıştır. Gerçekten de Kennedy'nin (1985) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencinin çalışma nedeni, öğrenci ve ailesinin okulla ilgili düşünceleri, not düzeyi; onun davranış örüntüsünü belirleyen etmenler arasında bulunmuştur. Ülkedeki gittikçe büyüyen işsizlik oranı, üniversiteye girme umudunun olmayışı gibi etmenler gençleri hedefsizliğe ve umutsuzluğa itiyor olabilir. Böyle olunca da derse hazırlıklı gelmek, bazı öğrenciler için anlamsız kalabilir. 2004-2005 öğretim yılı sonunda 1 milyon 672 aday üniversite sınavına girmiştir. Sınavda sıfır alanların sayısı 57 binden fazladır. Meslek liselerinin genel başarı oranı %33.8, diğer liselerin %67.1'dir. Fen liselerinde ise bu oran %99.6'dır (Cumhuriyet, 21.07.2005). Bu oranlar bir okulda bu disiplin sorunu çok az görülürken bir başka okulda sık görülmesinin temel nedenini de gösterebilir. Fen lisesindeki öğrenciler seçilerek gelmiş ve yüksek başarı hedefi olan öğrencilerdir. Giancola ve Banicky'nin (1998) araştırmasında da akademik benlik kavramı zayıf olan öğrencilerin daha sık davranış sorunu gösterdiği ortaya çıkmıştır. Eğitimle çalışma arasında makasın açılması yılların verdiği eğitimin onu hedefine ulaştıramayacağını bilmesi öğrenciyi düş kırıklığına itmektedir (Atabek, 2003). Bu durum aynı zamanda öğretmen davranışlarını, yönetimi, veli tutumlarını da etkileyerek öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirişlerinde rol oynuyor olabilir.

Okullarımızda geleneksel yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır ve akademik başarıya odaklanılmıştır. Genellikle, öğretmen anlatım yöntemini kullanmakta, dinleme hızı ve konuşma hızı arasındaki fark, öğrencinin anlatılanların çok azını anlamasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2003). Yıllarca saatler boyu, yalnız sınavlar için ders dinleyen-üstelik anlatılanların bir kısmını dinlemeyen- öğrencilerin o dersi, öğretmeni, hatta okulu sevmesi ve anlamlı bulması iyimserlik olarak düşünülebilir.

Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda, çizelge 4.34'te öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarının nedenlerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 34 Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışların Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme					4	6	1	1.7	5	2
Okula, kurallara, yönetime tepki,			2	2.4	3	4.5			5	2
Notu, başarısızlığı ödünleme			1	1.2					1	.4
Sınav, not kaygısı, stres/korku							2	3.4	2	.8
Etkinliği önemsememe/zararını görememe	2	5.6	1	1.2	4	6	3	5.2	10	4.1
Çalışmayı sevmeme/çalışmama			2	2.4			1	1.7	3	1.2
Kendine güvenmeme/umutsuzluk/hedefsizlik	2	5.6			1	1.5			3	1.2
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma	5	13.9	11	13.1	10	14.9	9	15.5	35	14.3
Dalgınlık					2	3			2	.8
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	1	2.8	11	13.1	3	4.5			15	6.1
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	2	5.6	2	2.4	3	4.5	1	1.7	8	3.3
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama			3	3.6			4	6.9	7	2.9
Kahramanlık yapma, karşıdakini korkutma isteği kabadayılık					1	1.5			1	.4
Psikolojik, kişisel sorunu olma					1	1.5			1	.4
Kişiliği böyle	2	5.6	2	2.4	2	3	12	20.7	18	7.3
Okulun, sınıfın fiziksel düzeni			2	2.4					2	.8
İdarenin tutumu/gevşekliği			4	4.8			1	1.7	5	2
İlköğretimden eksik gelme	2	5.6							2	.8
Etkisiz, sık, uzun tören yapılması	3	8.3	12	14.3	14	20.9	5	8.6	34	13.9
Ders aralarının kısalığı	2	5.6	5	6	3	4.5			10	4.1
Öğretmenin aşırı hoşgörüllü olması, tutarsızlığı			1	1.2					1	.4
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	4	11.1	1	1.2					5	2
Yanlış model olma			1	1.2					1	.4
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik	1	2.8							1	.4
Kuralların/öğretmenin katılığı			1	1.2					1	.4
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			2	2.4			2	3.4	4	1.6
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	1	2.8	2	2.4			4	6.9	7	2.9
Medya/diziler	1	2.8	1	1.2					2	.8
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma	4	11.1	5	6	6	9			15	6.1
Arkadaşlarından etkilenme	1	2.8	1	1.2	3	4.5	4	6.9	9	3.7

Çizelge 4.34'ün devamı

Ailenin duyarsız, ilgisiz olması					1	1.5	2	3.4	3	1.2
Ailenin korumacı, tutucu, baskıcı olması			1	1.2					1	.4
Aile denetiminin yetersiz olması			1	1.2					1	.4
Ailenin yetersiz eğitmesi	1	2.8	1	1.2	1	1.5	1	1.7	4	1.6
Bilmiyorum							2	3.4	2	.8
Bu konuda fazla sorun yok	2	5.6	8	9.5	5	7.5	4	6.9	19	7.8
Toplam	36	100	84	100	67	100	58	100	245	100

Çizelge 4.34'e göre öğrencilerin koridor ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarının nedenleri için yönetici atıflarına bakıldığında, ilk sırayı "Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma"nın (%13, 9), ikinci sırayı "Ders işleme, sınav yapma vb.. yönetimindeki yetersizlik"(%11, 1) ve "Fiziksel koşullar/havanın sıcak, soğuk olması/ayakta durma"nın (%11, 1), üçüncü sırayı da "Etkisiz, sık, uzun tören yapılmasının (%8, 3) aldığı görülmektedir.

Yönetici yanıtlarından bazıları aşağıda yer almaktadır:

"Öğretmen aktif, öğrenci pasif. Dolayısıyla öğrenci 40 dakika boşalamıyor. Teneffüse kendini atıyor, boşaltıyor. Çok tören yapılıyor. Mekân müsait değil. Hep ayakta dinliyorlar. Öğrenciye rahat ortam sağlanmayınca sabır taşıyor."(1. Lise., E., Sos. Bil. Yön. K1d.: 20, Mes K1d: 30)

Farklı bir soruna değinerek bu konuya yaklaşan yöneticiler de şunları vurgulamaktadır:

"Toplumsal hastalık bu. Amaçsız, nerde yaşadığının pek farkına varmıyor. Öğretmen derse hakim olamıyorsa sınıfta bile olur. Çoğalınca okulda yaygınlaşıyor. İlköğretim kanunundaki değişikliklerle arttı. İlkokulda 6 yaşla 15 yaş arası aynı mekânda bulunuyor. Birbirinden etkileniyor. İlkokul alışkanlıkları ortaokulda kesiliyordu. Şimdi aynı mekânda olduğu için kesilmiyor. Kesintisiz eğitim olsun ama ayrı mekânlarda."(3. Lise., E., Mes. Ders., Yön K1d.17, Mes K1d.22)

"İlkokuldan beri getirdikleri kötü alışkanlık. Saygısızlık olsun diye yapmıyor. Bizde rehberliğin adı var, kendisi çok etkili değil... olay olmadan önce, suça giden yolları kapatmak önemli. Bu pek yok."(4. Lise., E., Mes. Ders., Yön K1d.15, Mes K1d: 29 Disiplin Kurulu Başk.)

Koridor ve bahçede gürültü olmadığını belirten bir yönetici şu ifadelerle görüşünü sunmaktadır:

"Keşke bizde biraz daha gürültü olsa da okul olduğumuzu hissedebilsek diyorum. 45 dakikalık dersten çıkıyor deşarj olacağı ortam koridor ve bahçedir. Okul ortamında yaşadığı her şey ortaktır. Değerlendirecekleri, konuşacakları o kadar çok

olay var ki yaşları gereği birbirlerine kendilerini kabul ettirme gayretiyle yüksek ses olabilir.”(2. Lise., E, Psik Dan. ve Reh., Yon K1d: 3, 5, Mes K1d: 11)

Aynı disiplin sorunu için öğretmen atflarının yüzde dağılımlarına göre yöneticilerin üçüncü neden olarak gördükleri “etkisiz, sık, uzun tören yapılması”(14, 3) birinci, yöneticilerin birinci neden olarak gördükleri “dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”(13, 1) ikinci, “uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık”(13, 1) yine ikinci ve “ders aralarının kısılalığı”(6) ile “fiziksel koşullar: havanın sıcak, soğuk olması; ayakta durma”(6) üçüncü önemli nedendir.

Öğretmen yanıtlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

“Koridorlarda gürültü yapmaları normal. Ders anında zaten olmaz... törenler uzun süreli oluyor ve çok tören oluyor. Şekilcilik var. Öğretmenler gruptan uzak kalıyor. Öğretmenler kıyıda gölgede öğrenciler güneşte. Öğretmen sıra aralarında olsa konuşma olmaz.”(1. Lise., E, Felsefe, 22).

Burada öğretmenin uygun model olmasından söz edilmekte. Öğretmenini törende yanında görmeyen öğrencinin törenin önemli olduğunu duyumsaması gerçekten de zor olacaktır.

“Tören alanında çok sık toplanmak sıkıyor. Gene mi tören diyorlar. Tembel öğrenciler koridorda gürültü yapıyor. Bir de gelir düzeyi çok iyi olup şımarık olan öğrenciler gürültü yapıyor. Dördüncü katta beklemeli olan sınıflar var, orada çok gürültü oluyor. Okula gzmeye gelen (amaçsız) öğrenciler gürültü yapıyor. Annem babam gönderiyor evde ne yapacaksın, okula git vakit geçer, eğlenirsin diyor, diye söylüyor.”(1. Lise., K, Fen grubu, 22 yıl).

“Konular ilgilerini çekmiyor. Ses düzeni iyi değildir. Öğrenme güdüleri de zayıf.”(3. Lise., K, Müzik, 25 yıl)

“Günlük ders sayısı çok fazla 10 saat görüyorlar. Teneffüsler ise 5 dakika. Dışarı çıkacak zaman bulamıyorlar. Törenlerde ise arkadaş grupları konuşur.”(3. Lise., E., Fen grubu., 17 yıl).

“Öğrenciyi fazla sıkmanın bir patlaması, kendisini ifadesi, bize tepkisi bu. Toplu halde yaşamının kurallarını anlatamamış olmamız...”(4. Lise.E, Sos. grubu, 25)

Bu konuda fazla sorun olmadığını belirte katılımcılardan biri de şöyle demektedir.

“Törenlerde konuşma toplumumuzun alışkanlığı. Konuşmayı seviyoruz. Dinlemeyi bilmiyoruz. Çocuklar ailede dinlenmeyerek büyüdüğü için o yansıyor... Koridorda bahçede çok fazla gürültü olmuyor... olan da bize doğal geliyor. Çocuk derste sıkılıyor.”(2. Lise., K, Yap. Dil. 19).

Bu disiplin sorunu için öğrenciler “Etkisiz, sık, uzun tören yapılması”nı (%20, 9) öğretmenler gibi birinci neden olarak belirtmişlerdir. İkinci neden olarak “Dersten çıkmanın

rahatlığı, sıkılma”yı (%14, 9), üçüncü neden olarak da “Fiziksel koşullar; havanın sıcak, soğuk olması, ayakta durma”yı (%9) göstermişlerdir.

Öğrenciler nedenleri şöyle dile getirmiştir:

“Müdür mesela törende çok konuşuyor. İnsanlar dinlememeye başlıyor. Sınıfta konuşmadığından koridorda konuşmak istiyor, bas bas bağıyor.”(1. Lise., E, Lise2, Ceza. Yok, Ödül: yok, Zayıf: var).

“Ayakta beklemekten sıkılmış olabilirler. Sıcaktan ya da soğuktan bunalıyorlar. Köyden gelenler toplu etkinliklere pek alışkın olmadıklarından dolayı, aileden iyi eğitim almadıklarından... olabilir.”(4. Lise., K, Lise2, Ceza: yok Ödül: yok).

“Okul kurallarını alaya, hafife alma. Dikkat çekmek için. İstiklal marşının dışında törenler gereksiz uzuyor, sıkıcı oluyor. Ayakta, sıcakta beklemek zor oluyor.”

Velilerin, bu disiplin sorunu için gösterdikleri birinci neden, diğer gruptan farklı olarak “Kişiliği böyle”dir (%20, 7). Veliler ikinci neden olarak “Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”yı (%15, 5), üçüncü neden olarak da “Etkisiz, sık, uzun tören yapılması”nı (%8, 69) göstermişlerdir.

Veli ifadelerinden bir kaçını aşağıdadır.

“Çocuklar çok vurdumduymaz”(Gl., K, Ev Hanımı Ortaokul, 37).

“Kırk dakika dersten çıkınca deşarj olma. Törendeki ise saygısızlık.”(2. Lise., K, Öğretmen, 39).

“Saygısızlık, Arkadaşları arasında mesela, saygısızlığa bağlıyorum. Yeni yetişen bu çocukların hiçbirisi yapmıyor.”(3. Lise., E, Esnaf, İlkokul, 70).

“... Oysa önemi çok açıklanmıyor. Öğrenciler muhakkak bu toplantılarda söz sahibi olmalı... uzun tutulduğu için ‘hocalar hep böyle anlatır, hep konuşurlar, aman ...!’ psikolojisi”(4. Lise., E, işçi, 3. Lise, 40).

Bu disiplin sorununun nedenleri için tüm atıfların genel dağılımına bakıldığında

“Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”(%14, 3), “Etkisiz, sık, uzun tören yapılması, (%13, 9), “Kişiliğinin böyle olması”(%7, 3), “Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık”(%6, 1), “Fiziksel koşullar, havanın sıcak, soğuk olması, ayakta durma”(%6, 1) şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir.

Bu konuda fazla sorun yok diyenlerin oranı da %7, 8’dir. Dört grubun birlikte vurguladığı nedenler, “törenlerin etkisizliği ve sıklığı”ile “öğrencinin dersten sıkılarak çıkması ya da törende sıkılması”olmuştur. Veli ifadelerinden birkaçını aşağıdadır:

“Konuşmalar fazla uzatılıyor.Koridorda, bahçede gürültü normal”(1. Lise., K., öğretmen, Üniversite. 38).

“Çocuklar çok vurdumduymaz”(1. Lise., K., Ev hanımı, Ortaokul, 37).

“Kırk dakika dersten çıkınca deşarj olma. Törendeki ise saygısızlık”(L., K, Öğretmen, 39)

“Saygısızlık arkadaşları arasında mesela, saygısızlığa bağlıyorum. Yeni yetişen bu çocukların hiç birisi yapmıyor”(3. Lise, E, Esnaf, İlkokul 70).

“...Oysa önemi tam açıklanmıyor. Öğrenciler muhakkak bu toplantılarda söz sahibi olmalı...Uzun tutulduğu için ‘Hocalar hep böyle anlatır, hep böyle konuşurlar, aman..!’ psikolojisi”(İLT, E., İşçi, 3. Lise, 40).

Bu disiplin sorunun nedenleri için tüm atıfların genel dağılımına baktığımızda “Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”(14.3), “Etkisiz, sık, uzun tören yapılması”(13.9), “Kişiliğinin böyle olması”(7.3), “Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık”(6.1), “Fiziksel koşullar, havanın sıcak soğuk olması, ayakta durma “(6.1) şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir. “Bu konuda fazla sorun yok” diyenlerin oranı da %7.8’ dir. Dört grubun birlikte vurguladığı nedenler, “törenlerin etkisizliği ve sıklığı” ile “öğrencinin derste sıkılarak çıkması ya da törende sıkılması” olmuştur.

İnsanları davranışa iten etkenlerin özünde gereksinimler yatar (Başar, 1997). Yukarıda katılımcıların belirttiği gibi öğrenciler sıkılmakta oldukları için bu sorun ortaya çıkıyor olabilir. Çünkü geleneksel sınıf ve ders ortamında öğrenci edilgendir, not alır, aktarılan bilgileri ezberler vb. Geleneksel sınıflarda öğrencilere kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı iletileri verilir. Bu da öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok eder (Açıkgöz, 2003). Güdülenmesi düşük öğrencinin derse katılım olanağı da azsa sıkılması doğaldır. Diğer yandan törenler için de benzer şekilde düşünülebilir. Genel olarak katılımcılar törenin etkisiz olan ve bazen bütün öğrencileri ilgilendirmeyen duyuru ve açıklamalarla uzayan, sınıflarda yapılabilecek açıklamalarla etkisizleşen törenler, öğrencilerin ilgisini çekmemektedir.

Bir başka önemli neden, ders saatlerinin çok, ders aralarının kısa olmasıdır. Bu da öğrencilerin sıkıntısını artırıyor görünmektedir.

Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmelerinin Nedenlerine İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda Çizelge 4.35’te, öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmelerinin nedenlerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.35 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmelerinin Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	2	6.5	2	2.6	8	8.4	4	8	16	6.3
Okula, kurallara, yönetime tepki					1	1.1	3	6	4	1.6
Etkinliği önemsememe/zararını görememe			4	5.1	2	2.1	1	2	7	2.8
Kendine güvenmeme umutsuzluk/hedefsizlik	1	3.2			1	1.1			2	.8
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma			1	1.3	1	1.1			2	.8
Dalgınlık	1	3.2	2	2.6	2	2.1			5	2
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	3	9.7	3	3.8					6	2.4
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme					1	1.1	1	2	2	.8
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama							1	2	1	.4
Psikolojik, kişisel sorunu olma					2	2.1			2	.8
Kişiliğinin böyle olması	2	6.5	7	9	18	18.9	12	24	39	15.4
Okulun, sınıfın fiziksel düzeni			2	2.6	1	1.1			3	1.2
İdarenin tutumu/gevşekliliği	1	3.2	6	7.7	4	4.2			11	4.3
Ciddi bir yaptırım olmaması/yönetmeliklerdeki boşluk	3	9.7	5	6.4			1	2	9	3.5
Öğretmenler arasındaki tutum farkı	4	12.9	7	9	2	2.1			13	5.1
Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olması			1	1.3					1	.4
Ders aralarının kısalığı	2	6.5			6	6.3			8	3.1
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı			4	5.1	5	5.3	1	2	10	3.9
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	1	3.2							1	.4
Yanlış model olma	1	3.2	1	1.3					2	.8
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik			1	1.3					1	.4
Kuralların/öğretmenin katılımı					1	1.1	1	2	2	.8
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması					1	1.1			1	.4
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi			1	1.3					1	.4
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma			2	2.6					2	.8
Ulaşım sorunları/uzaktan gelme	5	16.1	12	15.4	10	10.5			27	10.6
Arkadaşlarından etkilenme					1	1.1	1	2	2	.8
Ailenin ilgisizliği	3	9.7	4	5.1	2	2.1	14	28	23	9.1
Ailenin yetersiz eğitmesi			1	1.3			3	6	4	1.6
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği			4	5.1	2	2.1			6	2.4

Çizelge 4.35'in devamı

Uygun olmayan anne baba modeli							1	2	1	.4
Aile içi sorunlar	1	1.3	2	2.1					3	1.2
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği			2	2.1					2	.8
Bilmiyorum			2	2.1					2	.8
Bu konuda fazla sorun yok	2	6.5	7	9	18	18.9	6	12	33	13
Toplam	31	100	78	100	95	100	50	100	254	100

Çizelge 4.35'e göre öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmeleri konusunda, yöneticiler, "Ulaşım sorunları, uzaktan gelme"yi (%16.1) birinci, "Öğretmenlerin arasındaki tutum farkı"nı (%12.9) ikinci neden olarak görmekte-dirler. Üçüncü sırada ise "Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık"(%9.7), "Ciddi bir yaptırım olmaması, yönetmeliklerdeki boşluk"(%9.7), "Ailenin duyarsızlığı, ilgisizliği"(%9.7) nedenleri sıralanmaktadır.

Bu konuda yöneticilerin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Daha önceden getirdikleri kötü alışkanlık.Geç gelenleri ikazsız alıyorsak bu devam eder... Ben almıyorum ama falanca alıyor... Örnek olabilecek insanlar görmemişler. "(3. Lise, E., Mes Ders. Yön. Kid.: 15 Mes. Kid. 29 Dis Kurulu Başk)

"Trafik yoğunluğu. Bölgesinin dışındaki okula gitmesi. İlköğretim ve ortaöğretim kurumları şehrin merkezinde ve birbirine çok yakın konumlanmıştır. Çift eğitim yapıldığında uyku saatinde dersler başlatılıyor, ara derslerde teneffüs az olunca zamanında, çocuk ihtiyacını karşılayamıyor."(1. Lise., E, Sos. grubu, Yön Kid.: 20, Mes. Kid.: 30).

Yönetmeliklerin sık değişmesinden yakınan bir yönetici şunları belirlemiştir:

"Ciddiye almıyor. Gerçekten başarıya ulaşmak ya da mesleği öğrenmek için gelmiyor. Devamsızlığı katı şeklinde uygulusak okulun yarısı kalır. Bakanlık koyduğu kuralı kendisi deliyor. Bu nedenle de biz çok katı davranamıyoruz. Adeta çocukları yirmi yaşına kadar oyalayın, diyor. Ben görevimi istediğim gibi yapamıyorum."(3. Lise, E, Mes. Ders., Yön Kld. 17, Mes Kld. 22).

Bir başka yönetici öğretmen tutumunu neden göstermektedir:

"Derse giren arkadaşların tutumuyla ilgili olabilir. Bazıları geç kalan öğrencilerden rahatsız olmayabilir. Bu öğretmen derse geç gelebilir, bizde derse gireriz, diye de gecikiyorlar... bazen de oyuna dalıyor gecikiyorlar. Bu tip şeyler alt sınıflarda daha çok oluyor."(4. Lise., E, Mes. Ders., Yön Kld. 4, Mes. Kld. 29).

"Gündüzlü öğrencilerde servislerdeki aksamalardan; pansiyonda kalanlar geç yatıyor, sabah kalkamıyor."(L., E, Resim, Yön. Kld. 4, Mes. Kld. 4).

Öğretmenler de yöneticiler gibi, öğrencilerin okula ve derse geç kalmasının nedenleri arasında "Ulaşım sorunları, uzaktan gelme"yi (%15.4) birinci sırada göstermiştir.

“Kişiliğinin böyle olması”(9) ve “Öğretmenler arasındaki tutum farkı”nu (9) ikinci ; “İdarenin tutumu ve gevşekliği”ni (7.7), üçüncü neden olarak belirtilmiştir.

“Ulaşım sorunu var, özellikle kırsal kesimlerden gelenlerde. Devamsızlık, çıkarılan yönetmeliklerle teşvik ediliyor”. (1. Lise, E, Sos.grubu., 29 yıl).

“... Geç kalmayı alışkanlık haline getirme sorumluluk duygusunu geliştirmemiş olmamız... Ders saati sonuna kadar yoklama almıyor, öğrenci gelince tam yazıyor. Öğrenci... birinci saat girmesem de oluyor diyor”. (4. Lise, E, Sos.grubu., 25 yıl)

“Öğretmenlerin tek uygulama yapmam ayışı, öğretmenler kurulunda alınan kararların idare tarafından uygulanmam ayışı.”(4. Lise., K, Resim, 25 yıl).

“Bizim gevşekliğimizdir... Genelde ses çıkarmıyoruz. Bazı öğretmenler sert tepki gösteriyorlar. Nöbetçi öğretmen de müsaade etmese geç gelme olmayacak. İdareye gönderildiğinde idare geç kağıdı veriyor.”(3. Lise, E, Mes. Ders., 5).

“Bizde yok. Olursa, çocuğun bir hastalığı vardır. (Yatılılarda nöbetçi olduğunda tek tek kaldırıyorum. Yanaklarından öpüyorum. Gündüzlülerde bazen olur. Çok önemli bir nedeni vardır.”(2. Lise., E, Sos. grubu., 25 yıl)

Bu sorunla ilgili olarak öğrenciler, “Kişiliğinin böyle olması”nu (18.9), “Ulaşım sorunları, uzaktan gelmek”(15.4) ve öğretmenlerle yöneticilerden farklı olarak da “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”yi (8.4) neden olarak göstermiştir. Bu konudaki öğrenci yanıtlarından bazıları şöyle:

“Evi uzak olabilir... Öğretmeni sevmiyordur, sinirlendirmek için dersi bölmek için yapabilir.”(1. Lise., K, Lise 3, Ceza: Yok, Ödül: Var, okul ikincisi).

“Sorumlulukları zayıf. Nasıl olsa geç kağıdı verilir diye umursamıyorlar. Evleri uzak olanlar geç kalıyorlar.”(3. Lise, K., Lise 1, Ceza: Yok, Ödül: Yok).

“Yurtta kalıyorum, işlerimi yetiştiremiyorum, öğleyin özellikle. Arkadaşlarla filan görüşürken süre bitiveriyor. Sabahları çok erken oluyor. Eşarbımızı yapamadığımızdan, ya da açık olanlar saçını yaparken geç kalıyor. Kitaplarını geceden hazırlamamak, evin uzak olması...”(4. Lise., K., Lise 1, Ceza: Yok, Ödül: Yok).

“Sabah evinden gelirken yolu uzatabilir, geç kalabilir. Dersi sevmeme ya da umursamama olabilir.”(4. Lise., K., Lise 1, Ceza: Yok, Ödül: Var).

“Daha çok işlerin teneffüse sığması, rahatlık olabilir.”(L., K., Lise 1, Ceza: Yok Ödül: Var).

Bu disiplin sorunu için neden olarak veliler, “Ailenin duyarsızlığı, ilgisizliği”ni (28), “Kişiliğinin böyle olması”nu (24), “öğretmeni ya da dersi sevmeme”yi (8) göstermişlerdir.

Sorunu nedenini öğrencinin kişiliği olarak göstermek bir bakıma, sorunun altındaki asıl nedeni gözardı etmektir, denebilir. Bilinir ki kişilik pek çok etmenle şekillenmektedir.

Yaptığı hatalar doğumsal nitelik taşıyorsa, çocukları asla eğitilemez ya da onlara daha iyi davranmanın yollarını hiçbir zaman öğretemezdik (Adler, 2000: 79).

Veli yanıtlarına şu örnekler verilebilir:

“Ailenin sorumsuzluğundan. Çocuk erken yatarsa erken kalkar. Devamsızlık, geç kalma olmaz o zaman.”(4. Lise., E., Esnaf İlkokul 40).

“Sorumsuz, dersi sevmez.”(3. Lise, K, Ev hanımı, Diplomasız, 48).

“Öğrencilerin sorumsuz olması, ailelerin de hatalı ve sorumsuz olduğu kanısındayım.”(1. Lise., E., Memur, Lise, 46).

“Fen Lisesi’nde büyük bir bölümü yatılı, zamanında gönderiliyor, çocukların sevgisi yüksek. Ancak trafik, hastalık nedeni ile geç kalır.”(F: L., E., Sivil Savunma Uzmanı, Üniversite, 50).

Bu konuda ulaşım sorunlarına veliler değinmezken ve diğer gruplar bunu önemserken, veliler ailenin ilgisizliğini vurgulamaktadır. Burada, öğrencilerin geç kalışlarını okulda, ulaşım sorunlarıyla açıklarken; velilerin belki de kendi ailelerinden ve çevredeki gözlemlerinden hareketle sorunu aileye bağladıkları görülmektedir. Bu noktada dört grup arasında ciddi bir iletişimsizlik görülmektedir.

Yukarıdaki bir alıntıda görüldüğü gibi devamsızlıklarla ilgili yönetmeliklerde sık sık yapılan değişiklikler, bir tutarsızlık oluşturmakta ve öğrencilerin, devamı sorun etmemesine yol açmakta olabilir.

Veli ve öğrenci yanıtlarında dikkat çeken kişiliğinin böyle olması nedeni sorunun temel nedenini anlatmaktan uzaktır. Gençleri disipline etmenin birincil eğitsel amacı onların kendilerini düzenlemelerini öğretmek (Porter, 2000) olduğuna göre bunun öğretilmemiş olması üzerinde durulması beklenirdi.

Yukarıda, uygulamalardaki tutum birliği vurgulanmıştır. Öğretmenler geç kalmalar karşısında aynı kararı, tutumu göstermedikleri için öğrenciler de kuralları esnetme eğilimindedirler, diye yaklaşılmakta. Zounhia ve Hatziharistos (2003), öğrencilerin, disiplini sürdürmek için öğretmenlerinin kullandığı stratejileri algılamalarıyla, öğrenci davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle öğretmenlerin geç kalma konusundaki tutumları öğrencileri etkiliyor olabilir. Sayın’ın (2001), Aydın’ın (2001), Ağır’ın (1993), Uysal’ın (1991), Şimşek’in (2000) araştırmaları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Günümüzde öğrenciler, ailelerin teşviki ve öğretmenlerin izni ile lise son sınıfta devamsızlık yaparak ÖSS’ye hazırlanmak için dershaneye gitmektedirler. Dershaneler okulların yapmadığını telafi eden ayrı bir eğitim kanalı olmuştur (Baloğlu, 1990). Böylece, devamsızlık yapmak sistemin kendisi tarafından teşvik edilmektedir. Böylece diğer öğrenciler için de, geç kalsam en fazla devamsız yazılıyım, bu da önemli değil, düşüncesi doğuruyor olabilir.

Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.36’da öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarının nedenlerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.36 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışların Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	1	3.3	2	2.9	3	4.1	5	9.1	11	4.8
Notu, başarısızlığı ödünleme					2	2.7	1	1.8	3	1.3
Konuyu anlayamama/ Çabuk anlama			2	2.9	1	1.4			3	1.3
Sınav, not kaygısı, stres/korku	6	20	13	18.8	19	25.7	8	14.5	46	20.2
Etkinliği önemsememe/zararını görememe	1	3.3			1	1.4	3	5.5	5	2.2
Çalışmayı sevmeme/çalışmama	3	10	10	14.5	18	24.3	20	36.4	51	22.4
Kendine güvenmeme umutsuzluk/hedefsizlik	2	6.7	5	7.2	4	5.4	5	9.1	16	7
Dalgınlık					1	1.4			1	.4
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti	1	3.3			2	2.7			3	1.3
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	1	3.3	4	5.8	1	1.4			6	2.6
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	1	3.3	3	4.3	1	1.4			5	2.2
Kişiliğinin böyle olması	3	10	1	1.4	4	5.4	1	1.8	9	3.9
Ciddi bir yaptırım olmaması/Yönetmeliklerdeki boşluk	1	3.3							1	.4
Doğruyu ödüllendirmeme			3	4.3					3	1.3
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı	3	10	5	7.2	6	8.1	1	1.8	15	6.6
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	1	3.3	5	7.2	7	9.5	2	3.6	15	6.6
Yanlış model olma			1	1.4					1	.4
Kuralların/öğretmenin katılımı							1	1.8	1	.4
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			6	8.7	1	1.4	1	1.8	8	3.5
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	3	1	6	8.7					9	3.9
Arkadaşlarından etkilenme					1	1.4	1	1.8	2	.9
Ailenin ilgisizliği	1	3.3	1	1.4					2	.9
Korumacı-tutucu - baskıcı aile					1	1.4			1	.4
Ailenin yetersiz eğitmesi	1	3.3							1	.4
Uygun olmayan anne baba modeli							2	3.6	2	.9
Aile içi sorunlar							1	1.8	1	.4
Bu konuda fazla sorun yok	1	3.3	2	2.9	1	1.4	3	5.5	7	3.1
Toplam	30	100	69	100	74	100	55	100	228	100

Yöneticilere göre kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışların birinci nedeni “Sınav, not kaygısı, stres, korku”dur (%20). İkinci sırada ise “Çalışmayı sevmeme ve çalışmama”(%10), “Kişiliğinin böyle olması”(%10), “Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması, tutarsızlığı”(%10), “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi”(%10) yer almaktadır. “Kendine güvenmeme, umutsuzluk, hedefsizlik”(%6.7) de üçüncü sıradaki neden durumundadır.

Yönetici ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Kopya bizde nadir görülür. Sınıf geçmekten ziyade diğerlerinden daha üstün not alma, ortalamayı yüksek tutmak için. Çocuk daha önce sağladığı standartlardan aşağı düştüğünde yalana başvurur. Yine not kaynaklı, not kaygısıyla.”(2. Lise., E, Beden Eğt. Yön Kıd. 5, 5, Mes.Kıd. 6).

“Yaptırımı yok yalanın toplumda. ‘ Benim memurum işini bilir.’ Diyenlerin olduğu bir toplumda... 22 gün devamsızlığın rahatsızlığını çekmiyor. İki günü siliverin diyor. Ailenin de çok umurunda değil.”(1. Lise., E, Sos. grubu., Yön.Kıd. 8.5, Mes Kıd.: 16)

“Çalışmadığı için; bazen meraktan da kopya çekiliyor. Görmezden gelen öğretmenler kopyayı ve yalanı teşvik etmiş oluyor.”(4. Lise, E, Mes.Ders., Yön. Kıd. 14, Mes Kıd. 29)

Disiplin sorunu önemsizse davranışın sönmesi için görmezden gelenebilir. Kopya çekmek ise öğretmenlerce önemli, yalan söylemek ise çok önemli bulunmuştur. Bu nedenle bazı öğretmenlerin kopyayı görmezden gelmesi bu bulguya aykırı davranışı göstermektedir.

Aynı disiplin sorununa neden olarak öğretmenler de birinci sırada “sınav not kaygısı, stres, korku”yu (%18.8), İkinci sırada “Çalışmayı sevmeme, çalışmama”yı (%14.5) göstermişlerdir. Üçüncü olarak, “ÖSS/müfredatın çarpıklığı, eğitim yerine öğretim yapılması”(%8.7), “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda hala bunun görülmesi” (%8.7) yer almaktadır.

Bazı öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Kendilerine güvenemedikleri için daha iyi not almak için yapıyorlar.Yalanı kötü olarak düşünmüyorlar kendilerini kurtarmak için”(1. Lise., K, Fen grubu, 12yıl).

“Derse hazırlanmamaları. Ezber sorulardan genelde kopya çekerler”(3. Lise, K, Müzik, 25 yıl).

“Öğrenci bilgidan daha ziyade nota değer verdiğinden...Toplumsal değer yargılarımızın zayıflamasından. Kısa yoldan köşe dönme zihniyeti. Ahlaki yapının zayıflığı okullara da yansıyor”. (4. Lise, E, Mes. Der., 13)

“Yalanla karşılaşmıyoruz. Not korkusu onları kopyaya yönlendiriyor.”(2. Lise. K., Sos. grubu., 18 yıl)

“Öğretmene gerçeği söylediğinde kızabileceğini düşünüyorsa yalan söyleyebiliyor.”(1. L; E, Fen grubu, 15 yıl).

Bu disiplin sorununa neden olarak öğrenciler de yöneticiler ve öğretmenler gibi “Sınav, not kaygısı”nı (%25.7) birinci, “Çalışmayı sevmeme, çalışmama”yı (%24.3) ikinci neden olarak göstermişlerdir. Üçüncü neden ise “Ders işleme, sınav yapma yöntemindeki yetersizlik”tir. (%9.5). Veliler ağırlıklı olarak çalışmayı sevmemeyi (%36.4) neden göstermişlerdir.

“Burada yalana pek rastlamadım. Notun sınırdan kalması korkusu. 85 olacakken 83’ te kalıp 4 olması korkusu.”(2. Lise., K., Ceza: Yok, Ödül: Var)

“Çalışmadıkları için. Öğretmenin dikkatsizliğini kullanıyorlar. Yalanı da ailesinden korktuğu için söyler.”(1. Lise., K, Ceza: yok Ödül: var, Okul ikincisi)

“Çalışmadıkları için, bilgileri olmadığı için... bazı öğretmenler göz yumuyorlar. Öğrenciler de bundan cesaret alıyorlar. Aileleri çocuğa evde çalışma fırsatı vermiyor. O zaman öğrenci çalışmıyor ve kopya çekiyor. Bazıları gerçeği söylemekten korktuğu için (yalan söylüyor)”(4. Lise, E, 8 gün, ceza: var, zayıf var).

“Arkadaş etkisi. Kopya çekmek ayıplanmıyor. Ders çok zor olduğunda ya da öğrenci anlamadığında.”(3. Lise, E, 20 gün, Zayıf: var).

Genel olarak tüm grupların kopya ve yalanın nedeni konusundaki vurguları benzerlik taşımaktadır. Öğrencilerin birincil hedeflerinin not olduğu düşünülebilir Glasser’a göre (1999) yaşamda bir sorunla karşılaştığımızda, yapabildiğimiz her noktayı düzenleriz ve zorunlu olmadıkça belleğimize güvenmeyiz. Ancak kapalı kitap testleri bizi bu duruma hazırlamaz. Kısaca yaşamın gerçeğiyle, okulun gerçeği çelişmektedir. Bu çelişme nedeniyle de sınav, dolayısıyla da not, sınıf geçme ve üniversiteye girme için gerekli görülmektedir.

Ailenin, iyi not beklentisi, başarısızlık korkusu, öğretim programlarıyla ilgili etmenler (öğretmenin kendi branşıyla ilgili çalışılacak tüm konuları işlemek istemesi gibi) kopyaya neden olabilmektedir (Tan, 2001).

Bireyin örgütteki etkinlikleri ile elde ettiği çeşitli sonuçlara verdiği değer, onu anlamada etkili olacak önemli bir duygusal tepkidir (Aydın, 1994). Notun da eğitim sistemimizde öğrencilerimizin öğrenmeden çok daha önemli gördükleri bir sonuç olduğu, verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Çalışma yaşamıyla eğitim arasındaki makasın açılması; çalışkanlık, topluma yararlı olma gibi değerlerin yerini her şeyi kısa yoldan elde etme, kendi çıkarlarını kollama gibi değerlerin alması (Atabek, 2003) da öğrencilerin çalışmayı sevmemelerine, toplumdan iyi örneklerin öğrenciye az yansiyarak güdülenmesini düşürmesine neden olduğu düşünülebilir.

Akdağ ve Güneş’in (2002) Eğitim Fakültesi öğrencileri arasında yaptıkları çalışmada, öğrencilerin derse devamları ile kopya çekme davranışları arasında ilişki

bulunmuştur. Derse devam etmeme ile çalışmamanın da ilgili olabileceği düşünülürse katılımcıların çalışmayla ilgili yaklaşımlarının bu bulguyla koşut olduğu söylenebilir.

Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmenin Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.37' de, öğrencilerinin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmelerinin nedenlerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Çizelge 4.37 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmenin Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	1	4							1	.5
Okula, kurallara, yönetime tepki	1	4	6	9.1	1	1.6			8	3.8
Notu, başarısızlığı ödünleme	1	4							1	.5
Etkinliği önemsememe/zararını görememe			1	1.5	2	3.1	3	5.3	6	2.8
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma	1	4	1	1.5	3	4.7	1	1.8	6	2.8
Dalgınlık					3	4.7			3	1.4
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti	3	12	5	7.6	2	3.1	3	5.3	13	6.1
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	1	4							1	.5
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	3	12	17	25.8	27	42.2	6	10.5	53	25
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama			8	12.1	7	10.9	4	7	19	9
Kişiliğinin böyle olması	1	4					3	5.3	4	1.9
İdarenin tutumu/gevşekliği	2	8			2	3.1	2	3.5	6	2.8
Öğretmenler arasındaki tutum farkı			1	1.5					1	.5
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı			5	7.6			2	3.5	7	3.3
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik			2	3					2	.9
Yanlış model olma					1	1.6			1	.5
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik							1	1.8	1	.5
Kuralların/öğretmenin katılımı	1	4	3	4.5	2	3.1	4	7	10	4.7
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	2	8	1	1.5			2	3.5	5	2.4
Medya/diziler	3	12	8	12.1	1	1.6	8	14	20	9.4
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma			1	1.5	3	4.7			4	1.9
Kötü yetişkin örnekleri			1	1.5			1	1.8	2	.9
Toplumun okula bakışı/okulun konumu					5	7.8			5	2.4

Çizelge 4.37'nin devamı

Arkadaşlarından etkilenme	3	12			2	3.1	7	12.3	12	5.7
Aile denetiminin yetersizliği							1	1.8	1	.5
Ailenin ilgisizliği	1	4							1	.5
Korumacı-tutucu - baskıcı aile							1	1.8	1	.5
Ailenin yetersiz eğitmesi							4	7	4	1.9
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği			1	1.5					1	.5
Uygun olmayan anne baba modeli			1	1.5					1	.5
Aile içi sorunlar			1	1.5					1	.5
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği	1	4	1	1.5	2	3.1	3	5.3	7	3.3
Bilmiyorum					1	1.6	1	1.8	2	.9
Bu konuda fazla sorun yok			2	3					2	.9
Toplam	25	100	66	100	64	100	57	100	212	100

Yöneticilere göre okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmenin temel nedenleri “modaya uyma, marka düşkünlüğü, özentisi”(%12), “kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”(%12), “Medya, diziler”(%12), “Arkadaşlarından etkilenme”dir. (%12). İkinci sırada ise “İdarenin tutumu, gevşekliği”(%8), “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda bunun görülmesi”(%8) nedenleri yer almaktadır. Yönetici yanıtlarının bazıları aşağıda verilmiştir:

“Farklı giyinmenin kendine ayrıcalık kazandırdığını düşündüğünden, karşı cinse hoş görünme isteğinden... Ailesine, okul personeline kızdığı zaman onlara tepki olarak olabilir”(GE, Sos. grubu, Yön. Kıd. 10, Mes. Kıd. 17).

“Tek tipçilikten sıkıldılar. Gençler kabuk kırıp açılmaya çalışıyorlar. Kendi istekleri midir, televizyondaki gençliğe özenme midir ? Büyük ölçüde televizyon. Bazıları imkansızlıktan. Çocuğa giydiremediğim beyaz gömlek televizyon dizisinden sonra bir anda giyilir oldu.”(3. Lise, Mes Der., Yön Kıd. 2, Mes. Kıd. 25).

“Dışa bir özentidir. Kendisi yaşında olup da öğrenci olmayanlar tavizkâr olan okullarda sorun yaratıyor. Okullar arası birlik yok. Veli desteği az.”

“Üst sınıflar kendilerine sembol olarak yapıyorlar, gömleği pantolonun dışına çıkarma mesela.. alt sınıflar da yapmaya başlıyorlar. Dışlanmama gayreti. Kıyafet konusunda öğrencilerimiz özgürlükten yana.”(2. Lise, E, Yön. Kıd. 3, 5., Mes. Kıd. 11).

Bu disiplin sorunu için öğretmen atıflarının dörtte biri (%25.8) “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme” üzerindedir. “Gençlik psikolojisi ; Yaşını kendine uygun bulmama”(%12.1). Yöneticilerden farklı olarak, öğretmenlerin üzerinde durduğu bir nedendir. “Medya, diziler”(%12.1), “Okula, kurallara, yönetime tepki”(%9.1) Diğer önemli nedenler arasında yer almaktadır.

Aşağıda öğretmen yanıtlarına örnekler verilmiştir:

“Erkekler yurttan kalıyor, beyaz gömleği temiz tutamadıklarını söylüyorlar. Kızlar cici bir bluz alınca göstermek istiyor... Kızlarda baş örtüsüne uygun kıyafet giymeye çalışma var. Baş örtüsünü de tek renk yapacağız gelecek yıl.”(4. Lise, K, Mes. Der., 1).

“Fark edilmek, birey olmak, görülmek... Ailelerine baktığımızda anne babanın ayrıldığını görüyoruz. Büyük bir çoğunluğu böyle; problemi kendi içinde aşmaya çalışıyor, uç noktada giyinerek ailevi problemden kurtulmaya çalışıyor.”(1. Lise., K., Fen grubu, 19 yıl).

“Yaşın gereği baş kaldırış ilk neden. Görsel basın yayın araçlarının etkisi, özenti...”(1. Lise., E., Matematik, 27).

“Zorunluluk olduğu için yaş dönemleri gereği, konulmuş her türlü kurala ve bireye karşı gelme isteğinden. Modaya uymak için.”(3. Lise, E, Reh.Psik.Dan., 9).

“Kıyafet konusunda öğrenci atıflarının önemli bir bölümü”(42.2) “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”nedeninde toplanmaktadır. “Gençlik psikolojisi, yaşına kendine uygun bulmama (%10.9) ve “Toplumun okula bakışı, okulun konumu”(7.8). Diğer önemli nedenler.

Aşağıda öğrenci yanıtlarına örnekler verilmiştir.

“Karizma yapmak için. Okul kıyafetinin beğenilmesi. Karşı cinsle hoş görünmek için.”(1. Lise., K, Devamsızlık: 10, Ödül: var)

“Genellikle hava atmak için. Ben değiştim, zenginim, farklıyım, demek istiyor olabilir. 3. Lise arması olduğu için EM ye amele okulu diyorlar.”(3. Lise, E., Devamsızlık 20 gün)

“İdarenin yumuşak davranması. Bazıları inat için giyimini bozuyor. Diğer arkadaşlarından farklı görünmek, hava atmak, karşı cinsle hoş görünmek için.”(4. Lise, E, Lise 2, Devamsızlık 3 gün)

“Yazın sıcak olmasından kıyafetler rahatsız ediyor. Karşı cinsin dikkatini çekmek için.”(2. Lise., E., Lise 1, Devamsızlık 4, Ödül var.)

Aynı disiplin sorunu için veliler “Medya, diziler”i (%14), “Arkadaşlarından etkilenme”yi (%12.3), “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”yi (%10.5) önemli nedenler olarak belirlemiştir.

Yönetici yanıtlarından bazıları aşağıda görülmektedir:

“Arkadaşlarından özeniyorlar... Daha özgür olma isteği. Çocuğun yaradılışı ile ilgili.”(1. Lise., K., Ev hanımı Ortaokul, 35)

“Arkadaşlara uyma, ‘öğretmen bir şey demiyor, nasıl olsa, herkes böyle zaten’ diye düşünür. Anne baba da terbiye etmemişse anneyi babayı da dinlemiyor çocuk.”(3. Lise, K., Ev Hanımı, İlkokul, 53)

“Katı denetim, yanlış modellerin örnek alınması. Basının, medyanın, bunları toplumun kabul ettiği şeyler gibi ortaya koymasından..”(2.Lise, K, Avukat, Üniversite, 49).

“Sinsice yaptırılan kültürel yozlaşmanın cazibesine kapılıyorlar... Televizyon, sokak çocukları özendiriyor. Bu tip giyinenlerle grup içinde olma isteği yaratıyor.”(4. Lise., E, Esnaf, Lise, 40)

Grupların atıfları birlikte değerlendirildiğinde dört grubunda ön plana çıkardığı “Kendini ifade etme farklı olmayı isteme”atıfların dörtte birinin yoğunlaştığı önemli bir neden durumundadır. “Medya, diziler”(9. 4), “Gençlik psikolojisi”(9) diğer önemli nedenler durumundadır. Burada ilginç bir bulgu, 3. Lise öğrencilerinin dile getirdiği “Toplumun okula bakışı, okulun konumu”olarak kodlanan, “Okulumuza amele öğrencisi diyorlar, kravatla arma var takmak istemiyoruz”diye özetlenebilecek anlayıştır.

Öğrenci yanıtlarında diğer gruplara göre kendini ifade etme çok belirgin bir yoğunluktadır. Öğrencilerin kendini ifade edebilmeleri, farklılıklarını gösterebilmeleri için okullarımızda yeterli olanakların sunulmadığını da düşündüren bu yanıtlar, aynı zamanda büyüklerin öncelikle televizyon aracılığıyla, uygun olmayan modeller sundukları ve öğrencilerin kendini ifade etmenin farklı yollarını öğrenmelerini zorlaştırdığını düşünmek çok yanlış olmayacaktır. Diğer yandan gençler öğretime, kurallara, okula vb tepki olarak bu konuda sorun çıkarmamaktalar. Ama giysi düzeni konusunda kuralların katı bulunduğu da açıktır. Örneğin kızların gömleğinin eteklerin içine sokulması rahatsızlık verici bir durum olarak algılanmaktadır.

Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinde buldukları okuldan rahatsız olma gözlenebilir. Kravatlarda okul armasının bulunması, bu okulda kravat takma konusunda sorun oluşturmaktadır. Okulun toplumda, değerli, tercih edilen önemli bir okul olarak görülmemesi bu sonucu doğuruyor olmalı. Öğrencilerin okullarıyla gurur duymaları disiplin sorunları konusundaki algılarını etkilemektedir. Aynı nedenin davranışı da etkilediği düşünülebilir.

Okul giysisiyle ilgili, alanyazında, farklı tartışmalar yapılmaktadır. Okul giysisinin okula ait olma duygusu kazandırdığı, öğrencinin kendini ifade etmesinin ve kişiliğinin geçici moda merakıyla belirlenmemesini, dikkatleri çalışmaya vermesini sağladığı savunulur. Diğer yandan öğrencinin bireyselliğine zarar verdiğini, kendini ifade etmesini engellediğini vb belirtenler de bulunmaktadır (Wagne, 2005; Erkan, 2003).

Sigara İçme Davranışının Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sigara içmeleriyle ilgili olarak katılımcı atıflarının frekans ve yüzde dağılımları çizelge 4.38’de verilmiştir.

Çizelge 4.38 Sigara İçme Davranışının Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme							1	1.6	1	.4
Okula, kurallara, yönetime tepki,			2	2.2					2	.8
Etkinliği önemsememe/zararını görememe			1	1.1					1	.4
Çalışmayı sevmeme/çalışmama	1	2.9	1	1.1					2	.8
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti	2	5.7	9	9.9	5	7.1	2	3.2	18	7
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	1	2.9	2	2.2	1	1.4			4	1.6
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	5	14.3	15	16.5	6	8.6	11	17.7	37	14.3
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama	1	2.9					1	1.6	2	.8
Kahramanlık yapma, karşıdakini korkutma isteği kabadayılık					1	1.4			1	.4
Psikolojik, kişisel sorunu olma	1	2.9	2	2.2	4	5.7			7	2.7
Kişiliğinin böyle olması	2	5.7							2	.8
İlköğretimden eksik gelme					1	1.4			1	.4
Yanlış model olma	2	5.7	2	2.2	3	4.3	2	3.2	9	3.5
Kuralların/öğretmenin katılımı			1	1.1					1	.4
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması			1	1.1					1	.4
Sosyal kültürel etkinliklerin yetersizliği					1	1.4			1	.4
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	1	2.9	8	8.8	2	2.9	3	4.8	14	5.4
Medya/diziler	4	11.4	2	2.2			5	8.1	11	4.3
Kanunların işlememesi			3	3.3					3	1.2
Fiziksel koşullar/Havanın sıcak soğuk olması/Ayakta durma			1	1.1					1	.4
Kötü yetişkin örnekleri			7	7.7	7	10.1	8	12.9	22	8.5
Arkadaşlarından etkilenme	5	14.3	12	13.2	18	25.7	16	25.8	51	19.8
Ailenin ilgisizliği			2	2.2	1	1.4			3	1.2
Korumacı-tutucu - baskıcı aile			4	4.4			2	3.2	6	2.3
Aile denetiminin yetersizliği	1	2.9	1	1.1			1	1.6	3	1.2
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği					3	4.3	2	3.2	5	1.9
Uygun olmayan anne baba modeli	6	17.1	7	7.7	5	7.1	6	9.7	24	9.3
Aile içi sorunlar			1	1.1	4	5.7	1	1.6	6	2.3
Ailenin ekonomik olanaklarının yetersizliği					1	1.4			1	.4
Bilmiyorum					2	2.9			2	.8
Bu konuda fazla sorun yok	3	8.6	7	7.7	5	7.1	1	1.6	16	6.2
Toplam	35	100	91	100	70	100	62	100	258	100

Çizelge 4.38'e göre, yöneticiler öğrencilerin sigara içmelerine ağırlıklı olarak "Uygun olmayan anne baba modeli"ni (%17.1), "Kendini ifade etme farklı olmayı isteme"yi (%14.3), "Arkadaşlarından etkilenme"yi (%14.3) ve "Medya, diziler"i (%11.4) neden olarak göstermektedir.

Bazı yönetici yanıtları aşağıda verilmiştir:

"Çabuk büyüme istekleri. Birbirinden etkilenme. Mafya dizilerinin bizim öğrencilerimiz üzerinde büyük etkisi var."(3. Lise, E, Mes. Ders., Yön. K1d. 2. Mes. K1d. 25).

"Arkadaşlarına özentisi. Televizyon dizilerinde oyuncuların sigara içmesi özendiyor. Aile büyüklerinin içmesinden."(1. Lise., E., Sos. grubu., Yön. K1d. 10, Mes K1d. 17).

"Artık büyüdüm duygusuna kapılarak. Özellikle erkeklerde karşı cinse kendini göstermek için. Aile ve öğretmene özenme olabiliyor."(4. Lise, E, Mes. Ders., Yön K1d. 14, Mes. K1d. 29).

Öğrencilerin sigara içmesinin temel nedenleri öğretmenlere göre "Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme"(%16.5), "Arkadaşlarından etkilenme"(%13.2) ve "Özenti"dir (%9).

Öğretmen yanıtlarından birkaçı aşağıda yer almıştır:

"Toplumsal bir hastalık bu. Ailede, sokakta arkadaşında ve öğretmende görüyor ve özeniyor."(1. Lise., E, Sos Gr. 29)

"Arkadaş grubundan çıkarılma kaygısı. Televizyonlarda sevdikleri karakterlerin ellerinde görüyorlar. Büyük olmak için."(3. Lise, K, Fen grubu., 15 yıl)

"Yanlış cezalandırma neden oluyor. Sigara içmeyi kendini ispat olarak görüyor. 'Ben de varım' ın ifadesi... Toplumun büyük bir kesimi taşra kültürüne sahip." (4. Lise., E., Sos.grubu 25 yıl)

Bir öğretmen de farklı bir nedene değinerek şunları söylemekte:

"Baskı olan ailede sigara alışkanlığı daha fazla... Esnaf bilinçsiz. Tek tek sigara satan bakkallar var."(1. Lise., E., Fels. grubu., 22 yıl).

Üç öğretmen tarafından dile getirilen ve engellenmediği için yakınılan çarpıcı bir neden, okulların çevresindeki bakkalarda, öğrencilere yönelik olmak üzere paketle satmanın dışında paketi açarak tane hesabıyla sigara satılmasıdır. Bu durum okul çevresinin okulun işini zorlaştırabildiğini de göstermesi açısından önemlidir.

Sigara konusunda okullarında sorun olmadığını belirten bir öğretmen şunları ifade etmekte:

“Bizim okulda içen bir tane vardı. Baskıcı bir aileden gelmişti. Çoğu ocuğumuzda ciddi anlamda sigaradan nefret ediyor.”(2.Lise, K., Sos grubu, 16 yıl).

Öğrenciler sigara içmenin nedenlerini dile getirirken “Arkadaşlarından etkilenme”nin (%25.7) yanında yönetici ve öğretmenlerden farklı olarak “kötü yetişkin örneklerini”(10) de vurgulamışlardır. “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”de (%8.6) önemli nedenler arasında yer almaktadır.

“Büyüdüm, adam oldum, demek için. Büyüklere özentiden, bazı aileler özellikle erkeklere iiriyorlar. Aile kültüründen.”(1. Lise., K., Lise 1, Devamsızlık.5).

“Arkadaşlık ortamından. Sigara içenler imeyenleri zorluyor küserim bak. Hadi lan süt çocuğu, sen erkek misin diye.”(3. Lise., E, Lise 3, Devamsızlık: 18 gün ceza: var).

Okul idaresinin sorunlu olarak değerlendirdiği bir öğrenci şunları söyledi:

“Arkadaş ortamı. Hocalar, devamlı, seni şurada gördük iiyordun, dediklerinde inatlaşır. Hocalar bile elinde sigarayla geziyor. Bize sigara içmeyin demeleri saçma.”(4. Lise, K., Lise 1, Devamsızlık 18).

Bu konuda sorun görmediğini söyleyen bir öğrencinin sözleri de şöyle:

“Bunlarla ilgili yorum yapabileceğimi sanmıyorum. Bizde yok; filmlerde tuvalette öğrenciler sigara içer, hoca tuvaleti basar vs. ben bunu sadece filmlerde gördüm. Aile okul, arkadaş tarafından ilgisizlik varsa ilgi toplamak içindir.”

(F L., K., Lise 1, Devamsızlık, 5).

Sigara içmenin nedenleri konusunda velilerin yaklaşımı öğrencilere oldukça benzemektedir. Veliler de sıralama farkıyla ilk üç neden olarak “Arkadaşlarından etkilenme”yi (%25.8), “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”yi (%17.7) ve “Kötü yetişkin örnekleri”ni (%12.9) göstermişlerdir. Yönetici atıflarında birinci sırada yer alan uygun olmayan anne baba modeli öğrenci ve veli atıflarında dördüncü sırada, öğretmen atıflarında da beşinci sırada görölmektedir.

Veli yanıtlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

“Büyüklere özeniyorlar. Özellikle erkek çocuklarda kendilerini kanıtlamak için... kötü arkadaşlık edinmek de var.” (4. Lise, E., İmam, Yüksekokul, 40).

“Heves gibi arkadaşlarından göre göre başlıyor.”(1. Lise., K., Emekli İşçi, İlkokul, L, 3).

“Bizim okulda yok. Çocuğun özgüveninin olmayışı, boşluk.”(2. Lise., K., Optisyen, 43).

Sigara içmenin nedenleri konusunda tüm atıflar birlikte değerlendirildiğinde “Arkadaşlarından etkilenme”(19.8), “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme.”(14.3),

“Uygun olmayan anne baba modeli”(9.3), “Kötü yetişkin örnekleri “(8.5), “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi”(5.4), “Modaya uyma, Özentî”(7) nedenlerinin ön plana çıktığı görülüyor.

Uygun olmayan anne baba modeli, kötü yetişkin örnekleri, medya/diziler, toplumda da bunun görülmesi, yanlış model olma bir araya getirildiğinde %31’lik bir oran olmaktadır. Bir başka deyişle katılımcı atıflarının dörtte birinden fazlası, sigara konusunda öğrencilere evde, okulda, sokakta büyüklerin kötü örnek olması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Nedenler irdelendiğinde önceki öğretim basamaklarından eksik gelmenin, ya da alışmış olarak gelmenin çok da dile getirilmediği görülmektedir. Ancak genel olarak, ülke çapında sigarayla ilgili önleme çabalarının yetersiz olduğu, bunun da öğrencilere lise yıllarından çok daha önce etkilemeye başladığı düşünülebilir. Toplumun her kesiminde, ne yazık ki pek çok okulda, yetişkinlerin hiç zararı yokmuşçasına sigara içmeleri, uzun dönemde, öğrencilerde de sigaraya sempati duyma, tepki göstermeme etkisi yapabilir. Soteriades ve arkadaşları (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre nikotin bağımlısı olanların okulda sigara içme oranı diğer öğrencilere göre 9 kez daha fazladır. Ayrıca günlük içiciler ve sigara parasını kendisi verenler arasında bu, daha yaygındır. Bu nedenle yetişkinlerin davranışlarıyla nasıl bir ileti verdikleri önemlidir. Bir araştırma (Filice at al., 2003) sigaranın kısa dönemdeki etkilerinin önemli olduğunu düşünen öğrenciler arasında daha az yaygın olduğunu, sigara içmemek için bir söz vermeyen öğrencilerin sigara içmeye daha yatkın olduklarını belirlemiştir.

Güneş’in (1999) liselerde yaptığı araştırmada da okulda sigara içmek önemli bir sorun olarak bulunmuştur. Ancak yukarıdaki alıntılarda dikkati çeken, küçük ve başarılı bir okul olan Fen Lisesi’nde sigara sorununun çok az olmasıdır. Öğrencinin kendini çevresine kabul ettirebildiğini gördüğü zaman sigarayla kendini ifade etme, kabul ettirme gereksinimi duymadığı düşünülebilir. Tüm öğrencilere aynı şans verilirse akran etkisi de bu anlamda azalabilir. Ayrıca sosyal ve akademik becerileri artırıcı programlar, (rol oynama, küçük grup etkinlikleri gibi) yapılmalıdır (Korkut, 2004: 267).

Söz Almadan Konuşma Davranışının Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4. 39’da öğrencilerin derste söz almadan konuşmalarının nedenlerine ilişkin, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.39 Söz Almadan Konuşma Davranışının Nedenleri

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmeni ya da dersi sevmeme	1	6.3	1	2	5	9.8			7	4.3
Notu, başarısızlığı ödünleme			1	2	2	3.9	1	2.2	4	2.5
Konuyu anlayamama/ Çabuk anlama			2	4					2	1.2
Sınav, not kaygısı, stres/korku					3	5.9			3	1.9
Çalışmayı sevmeme/çalışmama			1	2					1	.6
Kendine güvenmeme umutsuzluk/hedefsizlik			1	2					1	.6
Kendine aşırı güvenme					1	2	5	11.1	6	3.7
Dersten çıkmanın rahatlığı/sıkılma	1	6.3			2	3.9			3	1.9
Dalgınlık			7	14	3	5.9			10	6.2
Modaya uyma/marka düşkünlüğü/özenti			1	2					1	.6
Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık	1	6.3	9	18	4	7.8			14	8.6
Kendini ifade etme/farklı olmayı isteme	2	12.5	2	4	12	23.5	6	13.3	22	13.6
Gençlik psikolojisi/Yaşına, kendine uygun bulmama							2	4.4	2	1.2
Kahramanlık yapma, karşıdakini korkutma isteği kabadayılık			1	2					1	.6
Kişiliğinin böyle olması	1	6.3	2	4	4	7.8	6	13.3	13	8
Öğretmenler arasındaki tutum farkı					1	2			1	.6
İlköğretimden eksik gelme	2	12.5	7	14	2	3.9	4	8.9	15	9.3
Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması/tutarsızlığı	2	12.5	2	4	2	3.9	2	4.4	8	4.9
Ders işleme/sınav yapma yöntemindeki yetersizlik	3	18.8	2	4	8	15.7			13	8
Öğrenciye rehberlik edememe/Yönlendirmedeki eksiklik							1	2.2	1	.6
ÖSS/Müfredatın çarpıklığı/Eğitim yerine öğretimin yapılması							1	2.2	1	.6
Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi	1	6.3	1	2			1	2.2	3	1.9
Medya/diziler			1	2			1	2.2	2	1.2
Kötü yetişkin örnekleri	1	6.3	2	4					3	1.9
Arkadaşlarından etkilenme			1	2	1	2	3	6.7	5	3.1
Ailenin yetersiz eğitmesi			2	4	1	2	8	17.8	11	6.8
Ailenin eğitsel/kültürel özelliği	1	6.3	1	2			1	2.2	3	1.9
Uygun olmayan anne baba modeli			1	2					1	.6
Bilmiyorum							3	6.7	3	1.9
Bu konuda fazla sorun yok			2	4					2	1.2
Toplam	16	100	50	100	51	100	45	100	162	100

Çizelge 4.39'a göre söz almadan konuşmanın nedenleri yöneticilere göre, "Ders işleme yöntemlerindeki yetersizlik"(%18.8), "Kendini ifade etme farklı olmayı isteme"(%12.5), "İlköğretimden eksik gelme"(%12.5) "Öğretmenin aşırı hoşgörülü olması, tutarsızlığı"dır (%12.5).

Yöneticilerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Dersten sıkılmış olabilir derse ilgisini çekemiyordur. Öğretmen yeterli söz hakkı vermiyordur. Kendi varlığını kabul ettirmek ister."(1. Lise., E, Sos Grub., Yön K1d. 11., Mes K1d. 17)

"Fikrini belirtmedeki sabırsızlık. Kendini kanıtlama göstergesi. Varlığını göstermenin yolu. Çocuğun varlığını bilip bilmediğimiz belli değil."(3. Lise, E, Mes. Der., Yön. K1d.2, Mes K1d. 25)

"Öğretmenin tutumuna bağlı...Topluluk içinde konuşma kurallarını bilmemek."(4. Lise, E., Mes. Ders., Yön. 12, Mes K1d. 33)

"İlköğretimden gelen alışkanlıktan dolayı. Ayrıca öğretmen herkese adil söz vermiyorsa öğrenci kendini belirtmek için söz almadan konuşuyor olabilir." (2. Lise., E, Resim, Yön. K1d.4, Mes. K1d. 20).

Bu sorun için öğretmenler "Uygar yaşam tarzını bilmemek, alışkanlık"(%18), "Dalgınlık"(%14) ve ilköğretimden eksik gelme (%14) yi başlıca nedenler olarak belirtmişlerdir.

İlkokulda yaptığımız hata. Kim önce söylese şeker veriyoruz, 100 veriyoruz, şartlandırıyoruz. Televizyonlarda birbirlerini dinlemeyenlerin açık oturumları var. Model oluyor. (4. Lise, Öğretmen, E, Matematik, 14).

"Demokrasi kültüründen habersiz bir toplum. Milletvekillerinden de öyle gördüğü için farklı fikirlere tahammülleri yok. Hoşgörülerini yok."(3. Lise, e., İngilizce, 6).

"Kendisine söz verilmeyeceğini düşünerek hemen söze katılıyor.Ders saati az kaldı endişesiyle genellikle önceki öğrencilere söz hakkı veriliyor."(3. Lise., K., Müzik, K1d. 25).

"Gereksiz bulabilir, vakit kabı gibi görüyor söz almayı. Muhabbet ve yarış ortamı Daha çabuk söyleme."(2. Lise., E., İngilizce 6 yıl).

Söz almadan konuşmanın nedenleri konusunda öğrenciler, öğretmenlerdense yöneticilere daha yakın bir yaklaşım içindeler "Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme"(%23.5), "Ders işleme yöntemindeki yetersizlik"(%15.7), "Öğretmeni ya da dersi sevmeme"(%9.8) önemli nedenler olarak görülmektedir.

"Aileden aldığı eğitime bağlıyorum. Önceki okulda da olmamışsa. Birazda arkadaşları onu kabartıyorsa..."(4. Lise., K, Lise Devamsızlık: 4, Ödül: Var).

"Huzursuzluk yaratmak için. Hocayı gırgıra almak için. Sıkıcı dersi değiştirmek için."(3. Lise, K, Lise 1, Devamsızlık: 1).

“Ben herkesten çabuk yaptım, çalışıyorum diye öğretmenden sözlü notu almak, gözüne girmek.”(2. Lise., K, Lise., Devamsızlık: 7, Ödül: Var).

Veliler diğer gruplardan farklı olarak “Ailenin yetersiz eğitmesi”ni (%17.8) vurgulamışlardır. “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”(%13.3),

“Kişiliğinin böyle olması”(%13.3) ve “İlköğretimden eksik gelme”(%8.9) veli atıflarında görülen diğer önemli nedenlerdir. Veli yanıtlarından bazıları şöyledir:

“Daha önceden, okul ve aileden alışkanlık verilmemesi.”(1. Lise., K., Öğretmen, Yüksekokul, 38).

“Kendini kanıtlamak için, ben de varım demek için.”(4. Lise, E, Emekli memur, Lise, 52)

“Saygısızlık. Televizyon da buna pirim veriyor, ailede de öyle toplumsal kirlilikten dolayı.”(2. Lise., E., Memur, Yüksekokul, 45)

Öğrencilerin derste söz almadan konuşmalarının nedenleri ile ilgili atıfların yüzde dağılımları incelendiğinde, yönetici ve öğrencilerde, kendini ifade etme ve öğretmenin ders işleme tarzı ön plana çıkarken, öğretmenlerde öğrencilerin uygar yaşam tarzını bilmemeleri, velilerde ise aile eğitiminin yetersizliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, “Kendini ifade etme”(%13.6), “İlköğretimden eksik gelme”(%9.3), “Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık”(%8.6) nedenlerinin diğerlerine göre ayrıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin bazı davranışları liseye gelmeden önce öğrenmiş olmaları beklenir. Burada öğrencinin önceki öğretim basamaklarından, aileden alması gerekenleri yeterince almadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca diğer disiplin sorunlarında da karşılaşıldığı gibi, araştırmanın sınırları kapsamında lise öğrencilerimizin kendini ifade etme, kendini gösterme, dikkate alınma konusunda sorunları olduğu söylenebilir.

Tobin ve Sugar’a (1999) ve Tobin’e(1996) göre ortaokul başlarındaki disiplin kayıtları lisede okuldan ayrılma ve disiplin sorunlarının sürme riskini belirlemede kullanılabilir. Bu kayıtlar sonraki sorunlarla ilgili varyansın %48’ini açıklamakta. Söz almadan konuşmanın okul disiplin kayıtlarına geçtiğine ilişkin elimizde veriler olmamakla birlikte ilköğretim okullarında da bu sorunun yaşandığını gösteren araştırmalar vardır (Sayın, 2001).

Okullar genel olarak akademik başarıya odaklanmıştır (Glasser, 1999) ve öğretmen planlarının davranışsal, sosyal ve duygusal odaklı olmaktan çok akademik odaklı olduğunu, başka türlü plan yapmanın zaman kaybı olarak görüldüğünü gösteren araştırmalar vardır (Butera et al, 1997). Oysa akademik çalışmaların da temel amacının davranış değiştirme olduğu bilinmektedir. İlköğretimde alışkanlıkların yerleşmemiş olması liseye de taşınmasına neden olmaktadır, diye düşünülebilir.

Öğretmenin ders işleme yönteminin öğrenci katılımına izin vermemesi durumunda da bu sorunla karşılaşıldığı belirtilmemektedir. Okullarımızda yaygın olarak geleneksel yöntemlerin kullanılmasının yanında sınıfların kalabalık olması da bu sorunu doğuran etmenler arasında olabilir.

b) Sorunlar Ortaya Çıkmadan Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.40' da, disiplin sorunları ortaya çıkmadan alınan önlemlere ilişkin, görüşülen bireylerin atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.40 Disiplin Sorunları Ortaya Çıkmadan Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	12	9.2	17	4.5	18	4.6	167	49.4	214	17.3
Önlem alınmaz			19	5	26	6.7	20	5.9	65	5.3
Uyarılar yapılır	21	16	84	22.2	92	23.6	48	14.2	245	19.8
Kontrol yapılır	24	18.3	66	17.5	68	17.4	33	9.8	191	15.4
Görmezden gelinir			2	.5	7	1.8			9	.7
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur	2	1.5	15	4	12	3.1	8	2.4	37	3
Yöntem zenginleştirilir			15	4	17	4.4	5	1.5	37	3
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	17	13	30	7.9	32	8.2	1	.3	80	6.5
Diploma notuna göre sınıf oluşturulur	1	.8	3	.8	1	.3	5	1.5	10	.8
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur			2	.5	4	1			6	.5
Öğrenci katılımı sağlanır	3	2.3	7	1.9	5	1.3	5	1.5	20	1.6
Veli toplantılarında konuşulur	2	1.5	2	.5	3	.8	2	.6	9	.7
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur	6	4.6	8	2.1	5	1.3	5	1.5	24	1.9
Okulda öğrenciye değer verilir	3	2.3	4	1.1	2	.5			9	.7
Okul maddi destek sağlar	2	1.5	1	.3	1	.3			4	.3
Fiziksel düzenleme yapılır	9	6.9	26	6.9	30	7.7			65	5.3
Zaman düzenlemesi yapılır	2	1.5	4	1.1	3	.8			9	.7
Öğrenciler yurttan erken gönderilir			6	1.6	2	.5			8	.6
Notla/disiplinle tehdit edilir	4	3.1	6	1.6	18	4.6			28	2.3
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır	8	6.1	20	5.3	19	4.9	6	1.8	53	4.3
Rehberlik servisi çalışmalar yapar	3	2.3	13	3.4	6	1.5	1	.3	23	1.9
İyi davranış ödüllendirilir	3	2.3	3	.8	2	.5	3	.9	11	.9
Okul nitelikli öğrenci seçilir	3	2.3	9	2.4	12	3.1	18	5.3	42	3.4

Çizelge 4.40'ın devamı

Öğretmene göre değişir			6	1.6			5	1.5	11	.9
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur	5	3.8	7	1.9	3	.8	5	1.5	20	1.6
Aile iyi model olur	1	.8	3	.8	2	.5	1	.3	7	.6
Toplam	131	100	378	100	390	100	338	100	1237	100

Çizelge 4.40'da, katılımcıların verdiği, disiplin sorunları için alınan önlemler görülmektedir. Bu önlemler, öğrencinin içsel denetimini sağlayıcı, yapıcı önlemler (etkili iletişim, yöntemi zenginleştirme, sınıf mevcudunu sınırlı tutma, kural oluşturma, katılım vb); olumsuz dışsal denetime yönelik önlemler (kontrol, tehdit), görece olarak daha az olumsuz dışsal denetim yöntemleri/uyarı (uyarı, törenlerde, sınıflarda konuşma, yurttan erken gönderme, iyi davranışı ödüllendirme), uygun model olma ve olumsuz durumlar diye gruplandırılabilir.

Çizelge 4.40'da ilk dikkati çeken, veli atıflarının yaklaşık yarısının (%49.4) "bilmiyorum" maddesinde toplanmasıdır. Bu nedenle önlemlerle ilgili oranlarda genelde katılımcı grupları arasında büyük bir fark olmamasına karşın velilerdeki oranlar daha düşüktür.

Önlem alınmaz diyen yönetici bulunmazken, bu maddeyle ilgili oranlar diğer gruplarda %5 ve yukarıdadır. Yapıcı önlemlerle ilgili oranlar yönetici %30.5, öğretmen %31.6, öğrenci %29.4, veli %9.6 biçimindedir. Uygun model olma, yöneticilerde %4.6, öğretmenlerde %2.7, öğrencilerde %1.3, velilerde %1.8 oranındadır. Dışsal denetimle ilgili oranlar ise şöyledir: Yöneticilerde, olumsuz dışsal denetim: %21.4, olumlu: %31.3, toplam: %52.7; öğretmenlerde olumsuz dışsal denetim %19.1, olumlu %32.5, toplam: %51.6; öğrencilerde olumsuz dışsal denetim: %22, olumlu: %32.8, toplam: %54.8; velilerde olumsuz dışsal denetim: %9.8, olumlu: %15.4, toplam: %25.2.

Önlemler madde çeşidi açısından incelendiğinde yapıcı ve olumlu türdeki maddelerin sayısal olarak çok, dışsal denetim maddelerinin az olduğu görülür. Ancak yapıcı önlemlerin az, dışsal denetim önlemlerinin çok kullanıldığı düşünülebilir. Velilerin dışındaki gruplarda atıfların yaklaşık %50'den biraz fazlasının denetime ilişkin, yaklaşık %30'unun da olumlu önlemlere ilişkin olduğu görülmektedir.

Bu irdeleme, disiplin sorunlarının nedenlerinin çok yönlü görülmesine karşın önlemlerin belli noktalarda yoğunlaştığına işaret etmektedir. Bu yoğunlaşma noktaları da denetim ve uyarı ağırlıklıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında, sorunlarla ilgili etkili önleme politikalarının geliştirilememiş olduğu söylenebilir. Katılımcıların, alınan önlemlerle ilgili yanıtları, okullarımızda davranışçı yaklaşımın varsayımlarına göre hareket edildiğini göstermektedir.

Bu yaklaşıma göre yanlış davranış da dahil, tüm davranışlar, pekiştireçler yardımıyla öğrenilebilir (Wolfgang, 1999). Davranış gözlenebilir, ölçülebilir, denetlenebilir (Hyman, 1997).

Kullanılan tekniklerin hemen sonuç vermesi, ödül alan öğrencinin kendini başarılı hissetmesi, standart davranışların bütün öğrenciler için aynı olması, bu davranışın üstün yanlarını oluşturmaktadır (Edwards, 1997). Bu durum okullarımızda davranışçı yaklaşımın yeğlenmesinin nedeni olabilir. İnsancıl eğilime göre davranışçılar, çocuklara demokratik olmayan ve yönetme amaçlı yaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin ussal becerilerini geliştirmeden davranışlarını denetim altına almak kabul edilebilir değildir (Celep, 2002).

Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlar İçin Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.41’de, argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlar için alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.41 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			1	2			23	52.3	24	14.9
Önlem alınmaz			4	8.2	1	2.1	2	4.5	7	4.3
Uyarılar yapılır	4	19	14	28.6	19	40.4	6	13.6	43	26.7
Kontrol yapılır	1	4.8	1	2	1	2.1	1	2.3	4	2.5
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur	2	9.5			1	2.1	3	6.8	6	3.7
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	5	23.8	10	20.4	6	12.8	1	2.3	22	13.7
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur			1	2			1	2.3	2	1.2
Öğrenci katılımı sağlanır	2	9.5							2	1.2
Veli toplantılarında konuşulur					1	2.1			1	.6
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur			1	2	1	2.1			2	1.2
Okulda öğrenciye değer verilir	1	4.8	4	8.2			2	4.5	7	4.3
Okul maddi destek sağlar										
Fiziksel düzenleme yapılır			2	4.1					2	1.2
NotlaNotla/disiplinle tehdit edilir	1	4.8			1	2.1			2	1.2
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır			2	4.1	6	12.8	1	2.3	9	5.6
Rehberlik servisi çalışmalar yapar	2	9.5	6	12.2	5	10.6	1	2.3	14	8.7
İyi davranış ödüllendirilir	1	4.8			1	2.1			2	1.2
Okula nitelikli öğrenci seçilir			1	2	2	4.3	2	4.5	5	3.1
Öğretmene göre değişir			1	2					1	.6
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur	2	9.5	1	2	1	2.1	1	2.3	5	3.1
Aile iyi model olur					1	2.1			1	.6
Toplam	21	100	49	100	47	100	44	100	161	100

Çizelge 4.41’de, öğrencilerin argo ve kaba konuşma birbirine kabadayılık yapma, itişip kakışma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışları için alınan önlemlere ilişkin yönetici atıflarına bakıldığında “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır”(23.8), “Uyarılar yapılır”(19), maddelerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Aşağıda yönetici yanıtlarına örnekler verilmiştir:

“Sorumluluk veririz. Oturduğu sıra..., atölyelerdeki eşyalar öğrenci sorumluluğuna verilir. Tuvaletlerin yapımında, tamirinde öğrenciler çalıştırılır... kendi yaptıklarını kendileri daha iyi korumaya başladılar.”(3. Lise, E, Mes.Der., Yön. Kld. 3, Mes. Kld. 36).

“Her pazartesi ve cuma okul müdürü haftalık konuşmasını yapar... Bu konuşmalarda disiplinle korkutarak değil, iyi bir yurttaş, iyi bir Müslüman olmaları için örnekler veririz. Ayetlerden ve Hadislerden örnekler veririz. Öğretmenler benzer konuşmaları sürekli derslerinde işlerler.”(4. Lise, E, Mes. Der., Yön. Kld. 12, Mes. Kld. 33).

“Sınıf öğretmenleri, ders öğretmenleri, bu tür davranışları engellemek için gerekli uyarıları yapıyor.”(1. Lise., E, Sos. Grup., Yön. Kld. 10, Mes. Kld. 17).

“Bazen, rehberlik servisince grup toplantıları yapılıyor. Sınıf düzeyinde de toplantılar. Dolaylı yoldan, eğilimli öğrencilerin uyarılması. Takım ruhunu geliştirerek birbirlerini eleştirmesini sağlıyoruz, gerek duydukça.”(2. Lise., E., Bed. Eğ., Yön. Kld. 5.5, Mes. Kld.10).

Öğretmenlerin bu konudaki atıfları “Uyarılar yapılır”(28),”Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”(20.4), “Rehberlik servisi çalışmalar yapar”(12.2) maddelerini öne çıkarmaktadır.

Öğretmen görüşlerinin bazıları şöyle:

“Öğrencileri dinliyoruz. Uyarıyoruz, “-me, - ma’ lar antipatik geliyor o nedenle, daha iyi olur, diye konuşuyoruz.”(1. Lise., E., Sos. Grup., 18 yıl).

“Sürekli telkin ederiz. Konuyla ilgili karşılaşacakları cezaları hatırlatırız”(3. Lise, E, Psik. Dan. ve Reh., 9 yıl).

“Hocalarımız birebir konuşmaya özen gösteriyorlar. Öğrencilere görgü kurallarını öğretmek için konuşmalarımız oluyor. Yansıttıkları eğitimin İslam terbiyesine de aykırı olduğunu anlatıyor.”(4. Lise., K., Mes. Ders., 1 yıl).

“Rehber öğretmen öğrencilerle konuşuyor, sınıf öğretmenleri konuşuyor.”(2. Lise., K., Sos. Grup., 16 yıl).

Öğrenciler, bu disiplin sorunu ile ilgili önlemler konusunda öğretmenlerden ve yöneticilerden çok farklı görüş bildirmemişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerden farklı olarak “Sosyokültürel etkinlikler yapılır”, (%12.8), vurgulamaları dikkat çekicidir. Öğrenci atıflarının önemli bir bölümü (%40.4), uyarı yapıldığı yönündedir. Ayrıca “Törenlerde ve

sınıflarda konuşma yapılır”(%12.8), “Rehberlik servisi çalışmalar yapar”(%10.6), yine öğrenci atıfları içinde ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır.

Aşağıda birkaç öğrenci yanıtı yer almaktadır:

“Her cuma günü müdür konuşuyor. Yalnız kimse dinlemiyor.”(1. Lise., E., Lise 2, Devamsızlık 20).

Uyarıyorlar. Her sabah törenlerde uyarıyorlar. Sosyal kültürel etkinliklere katarlar.”(3. Lise, E, Lise 2., Devamsızlık: 20 gün).

Farklı görüşler ise şöyle dile getirilmiştir:

“Hocalarımızla kopuk değiliz. Almamız gerekenleri alıyoruz. Çok bunaldığımızda derste sohbet ediyoruz. Öğrencilik hayatında dikkat edilmesi gerekenler, takımlar vs. muhabbet şeklinde vaaz şeklinde değil.”(2. Lise., Lise 1, Devamsızlık: 5, Ödül: var).

“Zaten çok yok. Biz burada bir aile gibiyiz. Bazen genel uyarılar olur... Bizim çok boş zamanımız olmaz. Etkinliklerimiz çok, derslerimiz de öyle. Belki böyle şeylere zaman kalmıyor.”(2. Lise., K., Lise: 2, Devamsızlık: 3, Ödül: var)

“Peygamberimizin hadislerinden yola çıkarak daha hoşgörülü tatlı dilli olmamızı istiyorlar. Öğretmenlerimiz uyarıyor.”(4. Lise, E, Lise 1., Devamsızlık: 9, Ceza: var).

“Hiç bir şey yapılmıyor insan olun diye, klasik nutuk, örnek olmak yok. Müdürtümüz bile konuşuyor: Dangalak mısın, hasta mısın sen diye.”(4. Lise, K., Lise 1., Devamsızlık: 18).

Velilerin bu disiplin sorunu için alınan önlemler konusundaki atıflarının yarısından fazlası (%52.3) “Bilmiyorum”şeklinindedir. Diğer atıfların ise başında “Uyarılar yapılır”(%13.6) ve “Öğrenci ile etkili iletişim kurulur”(%6.8) gelmektedir.

Veli yanıtlarından birkaçı şöyle:

“İkaz ediyorlar, uyarıyorlar. Moral ve motivasyon yapıyorlar. İdealler telkin ediyor.”(4. Lise., E, Esnaf, Lise, 40).

“Bilemiyorum ama bu yönetimde bir toparlanma var.”(1. Lise, K., Öğretmen, Üniversite, 38).

“Öğretmenler öğrencilerle birebir arkadaş ilişkisine giriyor. Derslerin ağırlığı var. Boş zamanları yok. Bilinçliler.”(2. Lise., E., Doktor, Üniversite, 46).

Öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışları için alınan önlemlere ilişkin atıfların tümü birlikte değerlendirildiğinde “Uyarılar yapılır”(%26.7), “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır”(%13.7), “Rehberlik servisi çalışmalar yapar”(%8.7) maddelerinin diğerlerine göre daha çok vurgulandığı görülmektedir.

Bu tür disiplin sorunları için genel olarak farklı biçimdeki uyarılarla önlem alınmaya çalışılmaktadır. Sapkınlığa Gemvurma Kuramı'na göre tahripçiliğin ortaya çıkmasını engelleyen içsel ve dışsal denetim mekanizmaları vardır. İçsel denetim mekanizmaları, toplumsallaşma sürecinin ürünüdür. Bu mekanizmalar yasa ve kuralların benimsenmesini, uygun davranışlarda bulunma eğilimini içerir. Dışsal denetim mekanizmaları ise grup içindeki karşı tepkileri, mevcut uygulamaları, mekanın tasarım biçimini içerir (Öğülmüş, 1993). İçsel denetim mekanizmalarını güçlendirmek bireyin tahripçilik eğilimini azaltabilir. Bu nedenle uyarılardan daha çok, bireyin okul kurallarına katılımı, rehberlik hizmetleri, sosyo-kültürel etkinlikler gibi etmenlerin daha fazla vurgulanması beklenirdi.

Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarıyla İlgili Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.42'de, öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, derse araç gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışları için alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.42 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarıyla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	2	10	2	4.3	2	4.2	20	41.7	26	16
Önlem alınmaz			1	2.1			5	10.4	6	3.7
Uyarılar yapılır	3	15	10	21.3	9	18.8	3	6.3	25	15.3
Kontrol yapılır		0	1	2.1	1	2.1	3	6.3	5	3.1
Görmezden gelinir					1	2.1			1	.6
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur			4	8.5	4	8.3			8	4.9
Yöntem zenginleştirilir	5	25	4	8.5	8	16.7	2	4.2	19	11.7
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	1	5	4	8.5	3	6.3			8	4.9
Diploma notuna göre sınıf oluşturulur	1	5	3	6.4	1	2.1	1	2.1	6	3.7
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur							1	2.1	1	.6
Öğrenci katılımı sağlanır			2	4.3	1	2.1			3	1.8
Veli toplantılarında konuşulur			1	2.1			2	4.2	3	1.8
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur	1	5	1	2.1	1	2.1			3	1.8
Okulda öğrenciye değer verilir	1	5					1	2.1	2	1.2
Okul maddi destek sağlar	2	10	1	2.1					3	1.8
Fiziksel düzenleme yapılır			1	2.1					1	.6
Zaman düzenlemesi yapılır			1	2.1					1	.6
Notla/disiplinle tehdit edilir			4	8.5	13	27.1			17	10.4
Rehberlik servisi çalışmalar yapar			1	2.1					1	.6
İyi davranış ödüllendirilir	1	5	2	4.3			2	4.2	5	3.1

Çizelge 4.42'nin devamı

Okula nitelikli öğrenci seçilir	2	10	3	6.4	4	8.3	6	12.5	15	9.2
Öğretmene göre değişir			1	2.1					1	.6
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur							2	4.2	2	1.2
Aile ilgilidir, iyi model olur	1	5							1	.6
Toplam	20	100	47	100	48	100	48	100	163	100

Çizelge 4.42'deki öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, derse araç –gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışları için alınan önlemlere ilişkin yönetici atıflarına bakıldığında, birinci sırayı “Yöntem zenginleştirilir”(%25), ikinci sırayı “Uyarılar yapılır”(%15), üçüncü sırayı da “Okul maddi destek sağlar”, “Okula nitelikli öğrenci seçilir”(%10) maddelerinin aldığı görülür.

Yönetici yanıtlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

“Konuları daha ilginç hale getirme, karatahta dışındaki materyali kullanma, sanal sınıf ortamını kullanma...”(2. Lise., E, Eğ. Yön. Der., Yön. ktd. 3.5, Mes. ktd. 11).

“Derse araç-gereç getirmeyeni derse almayın, idareye gönderin diyoruz. Biz de onları uygun şekilde uyarıyoruz.”(3. Lise, E, Mes. Der., Yön. Ktd. 3, Mes.Ktd.36).

“Ders öğretmenleri rehberlik servisi tarafından neler yapması gerektiği konusunda uyarılır.”(1. Lise., E., Sos. Der., Yön. Ktd. 10, Mes. Ktd. 17).

Aynı disiplin sorunu için öğretmenlerin atıflarında “Uyarılar yapılır”(%21.3) önemli bir yer tutmaktadır. “Öğrenciyle etkili iletişim kurulur.”(%8.5), “Yöntem zenginleştirilir. (%8.5), “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”(%8.5), “Disiplinle tehdit edilir”(%8.5), ikinci sırada yer almaktadır. Fen lisesi öğretmenlerinin belirttiği “Okula nitelikli öğrenci seçilir”ise (%6.4) üçüncü sıradadır.

Öğretmen yanıtlarından bazıları şöyle:

“Öğretmenlerimizle, derse almama gibi bir caydırıcı uygulama kararı almıyor. Sözlü uyarı. Kronik sorunlarımızdan biri..”(4. Lise., K., Psik. Dan ve Reh., 8 yıl).

“Uyarıdan başka bir şey yapamıyoruz.Rehberlik servisinin yaptığı çalışmalar var. Sınıflara gelip konuşuluyor. Ama kimsenin umurunda değil.”(1. Lise., E., Fel. Grubu., 22 yıl).

Farklı yaklaşımı olan bir öğretmenin yanıtı da şöyle:

“Sene başında ben size dersimi anlatırım, ben konuşurken sen konuşamazsın. İster yaz ister yazma, derim. İster kitap getir ister getirme. Siz benden talepte bulunacaksınız derim.”(3. Lise, E., Fen grubu., Ktd. 20 yıl).

“Yenilikleri uygulamaya çalışıyoruz. Biz dersi renkli anlatıyoruz. Hazırlıksız gelmede en etkili yol not oluyor... Dönem sonunda defterlerinize bakacağım diyorum, defter tutuyorlar.”(2. Lise., K., Yap. Dil., K1d.19).

Öğrencilerin bu disiplin sorunu için alınan önlemlerle ilgili atıflarında, diğer gruplardan farklı olarak “Notla, disiplinle tehdit edilir.”(%27.1) birinci sırada; öğretmenlerin birinci sırada verdiği; “Uyarılar yapılır”ikinci sırada (%18.8); yöneticilerin birinci sırada verdiği “Yöntem zenginleştirilir.”üçüncü sırada (%16.7) yer almaktadır.

Öğrencilerin yanıtlarından birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Bazıları, hazırlıksız gelmeyin, gelerseniz dersten atılırsınız diyor.”(3. Lise, E, Lise 2., Devamsızlık 19.5).

“Uyarıyorlar... Bazı hocalarımız dersi filmle, teyple renklendiriyor.”(4. Lise, K, Lise 3, Devamsızlık: 3).

“Gevezelik etme sıfır veririm, derler. Bizim tek silahımız not defteridir.”(1. Lise, E, Lise 2 Devamsızlık: 20).

Oldukça farklı bir yanıt ise şöyle:

“Sınıf ders dinlemek istemediğinde öğretmene söylüyoruz. Dersin öğretmeni ve rehber öğretmen eşliğinde görüşme yapılıyor. Çok sık değil ama. Bazı öğretmenler dersin başında nasılsınız vb. soruyor, konuşmalar, gazetelerden kesitler vb.”(2. Lise., K., Lise 1., Devamsızlık: 7, ödül: var).

“Genelde bizler hazırlıklı geliyoruz. Uyarırlar.”(2. Lise, E, Lise 1, Devamsızlık: 5, Ödül: var).

Aynı disiplin sorunu için veli atıflarının önemli bir bölümü (%41.7) “Bilmiyorum”şeklinindedir. “Okula nitelikli öğrenci seçilir”(%12.5) ve “Uyarılar yapılır”(%10.4) diğer önemli atıflardır.

“Bu çocuklar aşırı çalışmak ve birbirlerini geçmek konusunda alışıklar, bilinçliler... hazırlıksız gelmezler.”(2. Lise., K., Öğretmen, Üniversite, 39).

Sınıf mevcudunu ve öğretmen davranışını vurgulayan bir veli şunları söylemiştir:

“Öğrencilerle ilgileri çok iyi. Arkadaşlık sınırını iyi koruyorlar. Hep olumsuz şeyleri görmüyorlar. Öğrenci sayısı az... Bir kişi hazırlıksız gelince dikkat çekiyor, arkadaşları da tavır koyabiliyor.”(2. Lise., E, Şube Mtd., Yüksek Okul, 45).

“Öğrenciler diploma notuna göre sınıflara alınıyorlar. Düzenli olanlara bir not da biz veririz, diye uyarıyorlar.”(1. Lise., K., Ev Hanımı, Orta Okul, 37).

“Sadece sözlü ikaz ederler... MEB’ in genelgeleri okullarda öğretmen ve yöneticilerin ellerini bağlıyor.”(4. Lise, E., Emekli Memur, Lise, 52).

Tüm atıflar birlikte değerlendirildiğinde, uyarı yapma (%15.3), ders işleme yöntemini zenginleştirme (%11.7) ve öğrenciyi, notla, disipline vermekle vb. tehdit etme (%10.4), en çok başvurulan önlemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu sorunun nedenleri arasında öğretmeni, dersi sevmeme önemli bir yer tutmaktaydı. Bu nedenle, ders işleme yöntemini zenginleştirerek öğrencilerin derse karşı daha istekli olmasının sağlanması beklenirken bu yöndeki öğretmen yanıtları oldukça düşük düzeydedir.

Yanıtlardan, başarılı öğrencilerden oluşmuş gruplarda bu sorunun daha az olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenilenlerin öğrenci için, hedefine (üniversiteye) götüreceği nitelikte oluşu bunda rol oynuyor olabilir. Ancak bu gruplarda da eğitimin işbirliği amacı değil yarışmacılık ön plana çıkmaktadır.

Önlem olarak notla tehdit etmenin yaygın kullanıldığı anlaşılmaktadır. Baskıcı, demokratiklikten uzak bir sistemimizin olduğu söylenebilir. Tehdit öğrencide istek değil itaat doğuran bir araçtır. Bu nedenle, uzun dönemde etkili olmayacağı düşünülebilir.

Geleneksel sınıflar öğretmen merkezlidir; önceden belirlenmiş bilgileri aktarmaya dayalı, doğrudan öğretimin kullanıldığı, ders içeriğinin çoğunlukla ders kitaplarından alındığı, öğrencilerin edilgen biçimde dersi izleyen konumunda olduğu, yarışmacı bir yapıya sahiptir (Deryakulu, 2000). Bu nedenle de, okula başarısızlıkla gelen çok az çocuk olduğu halde –üstelik bu, etiketlenmiş başarısızlık değildir– çocuğun üzerine başarısızlık etiketi yapıştıran yalnızca okuldur. Çünkü okullar tek ve kesin doğru ilkesine göre her sorunun tek doğru yanıtına ve ezbere yönelmiştir (Glasser, 1999). Bu durumda alınabilecek en iyi önlem yapıcı sınıflar oluşturmaktır. Yapıcı bir sınıf öğrenci merkezlidir, içerik önceden tümüyle belirlenmiş değildir, öğrenciler, öğrenmenin gerçekleşmesi için etkin olarak hem kendilerine, hem arkadaşlarına soru sormaya tartışmaya düşünmeye özendirilir (Deryakulu, 2000). Öğrenmelerin ödül ya da cezayla yönlendirileceği, yani dış denetimin yaygın olması, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını gösterir. Oysa birey için ergenlik döneminde yetişkinlerin yönlendirme ve denetimini kabul etmek zorlaşmaktadır (Köymen, 2000). Bu nedenle tehdit ve uyarı yapıcı önlemler olarak gözükmemektedir.

Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlar İçin Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.43'te öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarıyla ilgili alınan önlemlerle ilgili yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.43 Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			2	4.7	2	4.3	23	57.5	22	15.6
Önlem alınmaz			3	7.0	4	8.5	4	10	11	7.8
Uyarılar yapılır	3	18.8	12	27.9	13	27.7	4	10	32	22.7
Kontrol yapılır	4	25.0	6	14.0	6	12.8	4	10	20	14.2
Görmezden gelinir					1	2.1			1	.7
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur			4	9.3	2	4.3			6	4.3
Yöntem zenginleştirilebilir							1	2.5	1	.7
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	2	12.5	4	9.3	11	23.4			17	12.1
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur			1	2.3	1	2.1	1	2.5	3	2.1
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur	3	18.8							3	2.1
Fiziksel düzenleme yapılır			4	9.3	4	8.5			8	5.7
Zaman düzenlemesi yapılır	1	6.3	3	7.0	2	4.3			6	4.3
Notla/disiplinle tehdit edilir	1	6.3	1	2.3	1	2.1			3	2.1
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır			1	2.3			1	2.5	2	1.4
Rehberlik servisi çalışmalar yapar			2	4.7					2	1.4
İyi davranış ödüllendirilir							1	2.5	1	.7
Okula nitelikli öğrenci seçilir	1	6.3					1	2.5	2	1.4
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur	1	6.3							1	.7
Toplam	16	100	43	100	47	100	35	100	141	100

Çizelge 4.43'e göre öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışları için alınan önlemler konusunda yönetici atıflarına bakıldığında "Kontrol yapılır."(%25), "Uyarılar yapılır."(%18.8), "Okul ve sınıf kuralı oluşturulur."(%18.8), "Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır."(%12.5) dikkat çekmektedir. Yönetici yanıtlarından bazıları aşağıdadır:

"Nöbetçi öğretmen ve yöneticiler koridorlarda bulunur. Törenlerde her sınıfın öğretmeni başında bulunacak diye kuralımız var."(2. Lise., E., Resim, Yön. Kld: 4, Mes. Kld: 20).

"Daha sık olarak koridorlarda nöbetçi öğretmenler kontrol yapıyor. (1. Lise, E., Sos. grubu, Yön. kld.10, Mes. kld. 17 yıl).

“Törenlerden kaçmaması için kapılarda nöbetçi tutulur. Öğretmenler öğrencilerin arasına katılıp kontrol ederler. Nöbetçi öğretmen koridorlarda gezer.”(İ4. Lise, E., Mes. Der., Yön. ktd. 14, Mes. ktd. 29)

“Konuşulacak konu törende konuşulacak kadar önemli değilse ve geneli ilgilendirmiyorsa öğrenciyi ayakta törende tutmuyoruz.”(2. Lise., E., Eğ. Yön. Den., Yön. Ktd. 3.5, Mes. Ktd. 11).

Öğretmen atıflarının önemli bir bölümü (%27.7) “Uyarılar yapılır.” biçimindedir. Öğretmenlere göre “Kontrol yapılır.”(%14) ikinci sıradaki önlem, “Öğrenciyle etkili iletişim kurulur.”(%9.3), “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”, “Fiziksel düzenleme yapılır.”üçüncü sıradaki önlemlerdir. Öğretmen yanıtlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“Nöbetçi öğretmen sayısı, yaramaz sınıfların olduğu katlarda daha fazla, problem olan öğrencilerle konuşuluyor. Törenlerde uyarı yapılıyor.”(1. Lise., K., Fen grubu, 22 yıl).

“Öğretmenler toplantı yapılan yerde öğrencilerin arasında gezerler.”(3.m Lise, E., Fen grubu, 20 yıl)

“Törenlerde gevezelik pek olmuyor...Koridorlarda da nöbetçi öğretmenler var. Zaten öğrenci sayımız az. Pek bu konuda sorunumuz yok.”(4. Lise, E., Mat., 14 yıl).

“Bu okuldaki öğrenciyi serbest bırakınca kitap okuyor ya da test çözüyor. İnanırları şeye isteyerek bilerek inanıyorlar. Kültürel, entelektüel gelişme başlamış ve ilerlemiş. Çok fazla sorun olmuyor. Öğrenci sayısı az, öğretmen-öğrenci iyi kaynaşmış durumda.”(2. Lise., E., Yabancı dil., 6 yıl).

Bu disiplin sorunu için öğrenci atıflarının dağılımına bakıldığında “Uyarılar yapılır.”(%27.7), “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”(%23.4), “Kontrol yapılır.”(%12.8) maddelerinin, atıfların %60’ından fazlasını oluşturduğu görülür.

Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Törende bütün öğretmenler etrafımızda koğuş ağası gibi, konuşurmuyorlar. Müdür, böyle milletin torunlarısınız diye nasihat veriyor. Öğretmenler nöbetçi gibi dikiliyor.”(1. Lise., E., Lise 2., Devamsızlık: 20).

“Müdür her törende konuşuyor. Hocalar derste söylüyor.”(4. Lise, K., Lise 1, Devamsızlık: 4, Ödül: var).

“Törenleri kısa tutmaya çalışıyorlar.”(3. Lise, E, Lise 3, Devamsızlık: 11).

“Törenler genelde içerde salonda yapılıyor. O zaman biraz daha cazip oluyor.”(2. Lise, E., Hazırlık, Devamsızlık: 3).

“Çok uzun nutuk atılan törenler yok bizde. Törenlerde öğretmenler sınıflarının yanında durur. Pek kalabalık bir okul değil. Çok gürültü yok.”(2. Lise, K, Lise 2, Devamsızlık: 3, Ödül: var).

Bu disiplin sorunu için alınan önlemler konusundaki veli atıflarının yarısından fazlası (%57.5) “Bilmiyorum.”maddesinde toplanmıştır. Velilerin önemli bir bölümünün okulun işleyişinden habersiz olduğu söylenebilir.”Uyarılar yapılır.”(%10), “Kontrol yapılır.”(%10), diğer önemli önlemler arasındadır.

Veli yanıtlarından bazıları aşağıda görülmektedir:

“Bilemiyorum, çok kalabalık okullarda gürültü normal.”(1. Lise, K., Öğretmen, Yüksekokul, 38)

“Uyarılıyorlar.”(4. Lise, E., Terzi, İlkokul, 41).

“Bilemiyorum.”(3.Lise, K., Ev hanımı, Diplomasız, 48)

“Müdür, müdür yardımcısı, içerde olsun, dışarıda olsun takip ediyorlar.”(E.M.L, K, Hemşire, Lise, 46).

Tüm gruplar uyarı ve kontrolü vurgulamışlardır. Koridorlarda, bahçede gürültü ve törenlerde gevezeliğin temel nedenleri sıkılma ve yorulma odaklıdır. İstekliliği artırmaya yönelik yöntem zenginleştirme, etkili iletişim kurma gibi önlemlerin yetersiz olduğu katılımcı yanıtlarından çıkarılabilir. Daha çok dışsal denetim ağırlıklı önlemler alınmaktadır. Bu da otoritenin, denetimin kalkmasıyla sorunun tekrar ortaya çıkması anlamına gelebilir.

Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeler Karşısında Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.44’te, öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmeleriyle ilgili alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.44 Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeler Karşısında Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	4	26.7	5	11.6	4	9.8	17	42.5	30	21.6
Önlem alınmaz			4	9.3	7	17.1			11	7.9
Uyarılar yapılır	2	13.3	11	25.6	13	31.7	7	17.5	33	23.7
Kontrol yapılır	1	6.7			1	2.4			2	1.4
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur							2	5.0	2	1.4
Yöntem zenginleştirilir					1	2.4	1	2.5	2	1.4
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	3	20.0	5	11.6	3	7.3			11	7.9
Öğrenci katılımı sağlanır					1	2.4			1	.7
Veli toplantılarında konuşulur	1	6.7	1	2.3			3	7.5	5	3.6
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur	2	13.3	3	7.0	2	4.9	2	5.0	9	6.5
Okulda öğrenciye değer verilir					1	2.4	2	5.0	3	2.2
Fiziksel düzenleme yapılır	1	6.7			2	4.9			3	2.2

Çizelge 4.44'ün devamı

Zaman düzenlemesi yapılır	1	6.7			1	2.4			2	1.4
Öğrenciler yurttan erken gönderilir			6	14.0	2	4.9			8	5.8
Notla/disiplinle tehdit edilir			1	2.3	2	4.9			3	2.2
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır			1	2.3	1	2.4			2	1.4
Okula nitelikli öğrenci seçilir			5	11.6			5	12.5	10	7.2
Öğretmene göre değişir			1	2.3					1	.7
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur							1	2.5	1	.7
Toplam	15	100	43	100	41	100	40	100	139	100

Çizelge 4.44'te görüldüğü gibi öğrencilerin geç kalma davranışı için alınan önlemlere ilişkin yönetici atıflarının çoğu (%26.7) "Bilmiyorum." biçimindedir. "Törenlerde ve sınıflarda konuşmalar yapılır." (%20), "Uyarılar yapılır." (%13.3) ve "Okul ve sınıf kuralı oluşturulur." (%13.3) ön plana çıkan diğer atıflardır.

"Pansiyondan erken gönderilirler, pansiyondaki öğrencilerimiz pek geç gelmez. 7.45'te herkes okulda olacak diyorum. Bu bizim akşam yemeğimiz gibi diyorum. Törene yetişmesini istiyorum öğrencilerimizin. En fazla 7.46, ya da geç kalan da 7.50'de burada olur. 8.00'de ders başlar... Bu 15 dakikada öğrenci arkadaşlarıyla sohbet eder. Öğretmenlerimiz bu saatte gelir." (2. Lise., E., Psik. Dan. ve Reh., Yön. Kıd. 3.5, Mes. Den.11).

"Öğretmen ve yöneticiler törende ve derslerde uyarıcı konuşmalar yaparız. Öğretmen-veli görüşmelerinde, veliler çocuklarını erken hazırlasın, diye uyarılır. Doğrudan derse alınmaz, geç kağıdı istenir." (1. Lise, E., Sos. grubu, Yön. Kıd. 10, Mes. Kıd. 17).

"Kurul kararı aldık. Geç gelenler ilk 10-15 dakikadan sonra yok yazılıyor." (3. Lise, E., Mes..Der.Yön Kıd. 2, Mes. Kıd. 25).

Yönetici ve öğretmen yanıtlarından hareketle kodlanan "Bilmiyorum" atıfları, yanıtlayıcıların, bilmediklerini ifade etmelerinden değil, soruya önlemi anlatmayıp geç kalan öğrenciler için yapılanları anlatarak yanıt vermelerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin; "Geç kalmayı adet haline getirenin ailesiyle görüşüp bunu ortadan kaldırmaya çalışıyoruz." (4. Lise, E., Mes. Der., Yön. Kıd. 14, Mes. Kıd. 29) biçimindeki yanıtlar "yanıtsız" olarak kabul edilmiş ve "Bilmiyorum" diye kodlanmıştır.

Bu sorunla ilgili öğretmen yanıtlarına göre önlemler "Uyarılar yapılır." (%25.6), "Öğrenciler yurttan erken gönderilir" (%14), "Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır." (%11.6), "Okula nitelikli öğrenci seçilir." (%11.6) maddelerinde yoğunlaşmaktadır.

Öğrenciler yurttan erken gönderilir ve okula nitelikli öğrenciler seçilir atıfları, fen lisesi öğretmenlerinin yanıtlarında yer almıştır.

Geç kalanlar karşısında yapılanlar da belli ölçüde önlem olarak düşünülebileceği için aşağıda bunları da içeren öğretmen yanıtlarından bazıları verilmiştir:

“Uyarılıyor. Öğleden sonra geç kağıdı verilmiyor.”(E.M.L, E., Mes. Der., 5).

“Yurttakiler geç kalıyor. Törenlerde uyarılar yapılıyor, okula alınmayacağı söyleniyor. Tutarlılık yok.”(4. Lise K., Psik. Reh.ve Dan., 8).

“Pansiyon kapısı törenden on dakika önce kilitleniyor. Öğrenci bilinçli. Bir iki uyarıdan sonra kendilerine çeki düzen veriyorlar.”(2. Lise., E., Yab. Dil., 6).

“Kurul kararı var. Sabah yok yazılıyor ya da geç kağıdı aldırıyoruz. Ara saatte geç kalanları alıyoruz ama yok yazıyoruz.”(4. Lise, K, Matematik, 19).

Öğrencilere göre, geç kalmalarla ilgili alınan önlemlerin başında “Uyarılar yapılır.”(%31.7) gelmektedir. Diğer gruplardan farklı olarak, ikinci sırada “Önlem alınmaz.”(%17.1) üçüncü sırada ise “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”(%7.3) gelmektedir. Öğrenci atıflarının içinde “Bilmiyorum.”, %9.8 oranındadır.

“Uyarılar, öğütler.”(1. Lise., E, Lise 2, Devamsızlık: 44.5, Ceza: var).

“Hiçbir şey yapılmıyor.”(4. Lise K., Lise 1, Devamsızlık: 18).

“Sürekli uyarılar, her hafta sonu uyarı.”(4. Lise K., Lise 2, Devamsızlık: Yok, Ödül: var).

“Öğrencileri uyarıyorlar.”(E.M.L, E., Lise 3, Devamsızlık: 18, Ceza: var).

“Erken kalkmaları öğütlenir. Evden zamanında çıkmaları söylenir öğrencilere.”(3.Lise, K., Lise 1, Devamsızlık: 5).

“Uyarıyorlar. Geç kalan sınıfa kola ısmarlayacak diyorlar. Böylece geç kalmalar azalıyor.”(2. Lise., E., Lise 2, Devamsızlık: 3, Ödül: var).

“Erken toplanırız (bahçede). Bu bir kuraldır. Geçerli mazeret yoksa izin kağıdı vermez müdür yardımcısı.”(2. Lise., K., Lise 2, Devamsızlık: 3, Ödül: var).

Yukarıda sınıf kuralı oluşturma, geç kağıdı vermeyi zorlaştırma gibi uyarıdan daha etkili ve öğrenciye sorumluluk yükleyen önlemlerden söz edilmektedir.

Öğrencilerin geç kalmaları konusunda veli atıfları içinde “Bilmiyorum”(%42.5) önemli bir yer tutmaktadır. “Uyarılar yapılır”(17.5), “Okula nitelikli öğrenci seçilir “(%12.5) ve veli toplantılarında konuşulur.”(%7.5) diğer önemli atıflardır.

Veli yanıtlarından bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Kapı kapanınca içeri alınmıyor.”(1. Lise., K., Ev hanımı., Ortaokul, 37).

“Toplantılarda velilerle görüşüyorlar.”(4. Lise E., Esnaf, Lise, 40).

“Hiçbir şey görmedim.”(3.Lise, E., Emekli memur, Lise, 47).

“Toplantılarda konuşma yapılır.”(3.Lise.,K., Ev hanımı, ilkokul, 53).

Geç kalmaların nasıl önlendiğine ilişkin, okulda bu konuda pek sorun olmadığı vurgusunu yapan bir velinin saptaması şöyle:

“Okulu ve dersi seviyorlar. Öğrenme isteği. Öğretmenler ayrı bir sınıfmış gibi davranmıyorlar, ders aralarında öğrenciler rahatlıkla problemlerini anlatıyorlar. Birebir ilişki kuruyorlar. Diğer okullarda zil çaldı mı giriyor, zil çaldı mı çıkıp gidiyor.”(2. Lise., E., Doktor, Üniversite, 46).

“Bilmiyorum. Öğrenciler yatılı. Servislerle de gelenler var. Çocuklar bilinçli.”(2. Lise., K., Ev hanımı, İlkokul, 37).

Öğrencinin öğrenme isteğinin olması ve öğretmenle iletişim önemli bir önleyici gibi görünmektedir, ama yanıtlar içinde çok yaygın değildir. Bu yanıtlardan, okulu, dersi, öğretmenlerini seven öğrenciler arasında bu sorunun daha az görüldüğü sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin okula ya da sınıfa geç kalmalarıyla ilgili alınan önlemlere ilişkin dört grubun atıfları birlikte incelendiğinde, atıfların beşte birinden fazlasının (%21.6) “Bilmiyorum” biçiminde olduğu görülmektedir. Diğer önemli atıflar sırasıyla, “Uyarılar yapılır”(%23.7), “Önlem alınmaz.”(%7.9), “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”(%7.9) “Okula nitelikli öğrenci seçilir.”(%7.2)“Okul ve sınıf kuralı oluşturulur.”(%6.5), “Öğrenciler yurttan erken gönderilir.”(%5.8) biçimindedir.

Yönetmeliklerin geç kalma ve devamsızlıklar konusunda yöneticileri çaresiz bırakışını bir yönetici şöyle dile getirmektedir:

“Biraz da çocuklara eskisi gibi ceza uygulanmıyor. Asarım, keserim etkilemiyor. Saygı, iyi davrandığın için var. Ama sorumluluk hissetmiyor...Ders arası çekip gidebiliyor. Bir şey yapamıyorsun, yok yazıyorsun.”(3.Lise, E., Mes. Der., Yön. K1d. 2, Mes. K1d. 25).

Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlar İçin Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.45’te öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarıyla ilgili alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.45 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	2	10.5	2	3.6			28	62.2	32	18.3
Önlem alınmaz					1	1.8	2	4.4	3	1.7
Uyarılar yapılır	1	5.3	7	12.7	13	23.2	3	6.7	24	13.7
Kontrol yapılır	1	5.3	5	9.1	3	5.4			9	5.1
Görmezden gelinir					1	1.8			1	.6
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur			5	9.1	4	7.1	1	2.2	10	5.7
Yöntem zenginleştirilir	2	10.5	8	14.5	8	14.3	4	8.9	22	12.6
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	2	10.5	4	7.3	1	1.8			7	4.0
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur							1	2.2	1	.6
Veli toplantılarında konuşulur					1	1.8			1	.6
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur			1	1.8					1	.6
Okulda öğrenciye değer verilir	1	5.3							1	.6
Fiziksel düzenleme yapılır	8	42.1	17	30.9	23	41.1			48	27.4
Notla/disiplinle tehdit edilir	2	10.5							2	1.1
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır			3	5.5	1	1.8			4	2.3
Rehberlik servisi çalışmalar yapar			1	1.8					1	.6
Okula nitelikli öğrenci seçilir							5	11.1	5	2.9
Öğretmene göre değişir			2	3.6					2	1.1
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur							1	2.2	1	.6
Toplam	19	100	55	100	56	100	45	100	175	100

Çizelge 4.45'e göre bu disiplin sorunuyla ilgili olarak alınan önlemler için yönetici, öğretmen ve öğrencilerin önemli bir bölümü "Fiziksel düzenleme yapılır." demiştir. Yönetici atıflarının %42.1'i, öğretmen atıflarının %30.9'u, öğrenci atıflarının %41.1'i bu maddeyi işaret etmektedir. "Yöntem zenginleştirilir." atıflar içinde, yöneticilerde (%10.5) ve öğretmenlerde (%14.5) ikinci sırada yer alırken, öğrencilerde (%14.3) üçüncü sırada yer almıştır. "Uyarılar yapılır.", öğrenci atıfları içinde ikinci sırada (%23.2) yer alırken, öğretmen atıfları içinde (%12.7) üçüncü sırada yer almıştır. "Notla, disiplinle tehdit edilir." maddesi yalnızca yönetici atıflarında görülmektedir.

Veli atıflarının büyük bir bölümü (%62.2) “Bilmiyorum.”şeklindedir. İkinci sırada “Okula nitelikli öğrenci seçilir.”(%11.1), üçüncü sırada “Yöntem zenginleştirilir.”(%8.9), dördüncü sırada “Uyarılar yapılır.”(%6.7) gelmektedir.

Kopya ve yalanı önlemeye yönelik olarak yapılanlara ilişkin görüşlerin bazıları aşağıda verilmiştir:

“Baskıcı bir yapınız yoksa yalan olmuyor...Öğretmen arkadaşlar sınav öncesi ve sonrasında çok dikkatli...Sınav salonlarımız var...Uyarılır.”(2. Lise, E., Eğ. Yön. ve Den. Yön. K1d: 3.5, Mes. K1d. 11).

“Farklı grupta sorular sorar. Oturma yerleri değiştirilir, öğrenciler başka salona götürülebilir. Tehtid edilir ‘ Kopya çekerseniz...’ diye.”(1.Lise, E., Sos. grubu, Yön. K1d: 10, Mes. K1d: 17).

“Her sınıftaki kopya çekmeye meyilli olanları gözetimde tutarım. Yerlerini değiştiririz. Atlatarak ya da tek tek oturturuz. Ceplerini sıra altlarını yoklarız. Kitap, defter toplanır.”(4.Lise, E., Mes. Der., Yön. K1d. 14, Mes. K1d. 29).

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde kopyayı önlemek için her sırada tek öğrencinin oturduğu, sınav salonlarını kullanma ya da öğrencilerin yerlerini değiştirme gibi fiziksel düzenlemeler yapma; farklı türde ya da grupta soru sorma biçiminde sınav yönetimini zenginleştirme, sınav öncesi kontrol ve uyarılar yapma gibi yöntemlerin yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrenci atıfları da çok farklı değildir. Farklılıkları da içeren birkaç örnek aşağıda yer almaktadır:

“Çocuklara derste işlediğimiz konulardan sorular sorarım. Bilgiye dayalı değil, yoruma dayalı sorarım. ‘Ben size güveniyorum’ derim. Utanırılar kopya çekmezler.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. grubu, 29 yıl).

“Yalanla karşılaşmıyoruz. Kopya eğitim sistemimizin bir yarası. ‘Bu dönem not sorunuz olmayacak garantisi veriyorum. Kesinlikle birbirlerine bakmıyorlar.”(2.Lise, Öğretmen, K., Sos. Grup., 18 yıl).

“Gruplara ayırıyoruz. Farklı salonlarda sınav yapmaya müdür sıcak bakmıyor. On, on beş soru verip içinden soru soran var.”(3.Lise, Öğretmen, K., Fen grubu, 15 yıl).

“Yalan pek yok. Bilgi eksikimiz yok. Derslerimiz verimli geçiyor. ‘Öf, bu öğretmenin dersinden bir şey alamayacağız’ diye bir şey yok...Internet laboratuvarımız, kütüphanemiz var. Sınıflar arasında bilgi, kitap alışverişi var. Sınav stresi çekiyoruz ama bilgi eksikimiz yok.”(2.Lise, Öğrenci, K., 3. Sınıf, Ödül: var, Devamsızlık: 5).

“Soru stillerini veriyorlar. Yazılı odasında sınav yapılıyor. Ödev yaptırıyorlar. Derse hazırlanıp gelin diyorlar. Kuiz yapıyorlar.”(4.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 4).

Çok yaygın olmamakla birlikte, daha yapıcı, denebilecek, öğrenciyle iyi iletişim kurma, dersleri daha etkili ve verimli işleme, öğrenciye güven verme, hazırlık niteliğinde sınavlar yapma gibi öğrencinin kendine güvenmesini sağlayacak yöntemlere de başvurulduğu anlaşılıyor.

“Pek söyleyebileceğim bir şey yok. Öğretmenler çok özverili. Çocuklar en az bir dershaneye gidebiliyorlar. Konuyu kavramış oluyorlar. Sınıf, mevcudu az.”(2.Lise, Anne, Avukat, Üniversite, 49).

“Uyarıyorlar.”(4.Lise, Baba, Emekli memur, İlkokul, 52).

Genel olarak bakıldığında yalan üzerinde çok durulmadığı, ancak kopyayı önlemede öğrenci oturuş düzeninin değiştirildiği, soru grupları oluşturulduğu, öğrencinin sınavdan önce uyarıldığı anlaşılmaktadır. Velilerin belirttiği, okula gelen öğrencinin nitelikli oluşu, yalnızca, sınavla öğrenci alan 2.Lisede görülmektedir.

“Yöntem zenginleştirilir.” diyen 22 kişinin büyük bir bölümü ders işleme yöntemini değil görüldüğü gibi sınavdaki farklı grup soru sormayı vurgulamışlardır. Öğrenciyle etkili iletişim kurma, sosyo-kültürel etkinlikler yapma gibi öğrencide daha kalıcı davranış değişiklikleri gerçekleştirebilecek önlemlerle ilgili atıfların da ağırlığı görülmemektedir. Bu nedenle, kopya çekmeyi etkin şekilde önlemenin çok da yaygın olmadığı düşünülebilir.

Üniversitede kopya çekmeyi önlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırmaya (Tan, 2001) göre sırayla, iki ayrı test formunun kullanılması, hazırlanan testin öğrenciler için uygun, adil ve yararlı olmasının sağlanması, sınav anında sürekli dikkatli gözetim, öğrencilerin tek sıra atlatılarak oturtulması gibi önlemler etkili bulunmuştur. Ancak genel olarak bu önlemlerin öğretim elemanlarınca uygulanması orta ya da ortanın biraz üzerindedir. Liselerde de benzer önlemlerin alınabileceği düşünülebilir. Ancak daha önce görüldüğü gibi kopya öğrencilere göre en yaygın ikinci sorun olduğuna göre önlemlerin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Özellikle, kalabalık okullarda ve sınıflarda fiziksel önlemlerin alınmasının kimi zaman olanaksız olduğu da düşünülebilir.

Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinme İçin Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.46’da öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmeleri (saç, tırnak, takı vb. dahil) konusunda alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.46 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	1	6.7	1	2,4	1	2.1	11	26.2	14	1
Önlem alınmaz			1	2,4	2	4.2	2	4.8	5	3.6
Uyarılar yapılır	3	20	6	14,6	3	6.3	11	26.2	23	16.4
Kontrol yapılır	8	53.3	29	70,7	33	68.8	13	31	77	55
Görmezden gelinir					1	2.1			1	.7
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur			1	2,4			1	2.4	2	1.4
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	1	6.7			6	12.5	4	9.5	11	7.9
Öğrenci katılımı sağlanır			1	2,4	1	2.1			2	1.4
Veli toplantılarında konuşulur	1	6.7							1	.7
Okul maddi destek sağlar					1	2.1			1	.7
İyi davranış ödüllendirilir	1	6.7	1	2,4					2	1.4
Öğretmene göre değişir			1	2,4					1	.7
Toplam	15	100	41	100	48	100	42	100	140	100

Çizelge 4.46’da görüldüğü gibi, bu disiplin sorunuyla ilgili alınan önlemler konusundaki atıfların dört grupta da önemli bir bölümünü “Kontrol yapılır.”almaktadır. Bu atfın oranı yöneticilerde %53.3, öğretmenlerde %70.7, Öğrencilerde %68.8, velilerde %31’dir. Diğer dikkat çeken önlemler ise “Uyarı yapılır.”ile “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır”biçimindedir. Yöneticiler (%20), öğretmenler (%14.6) ve veliler (%26.2).”Uyarılar yapılır.”önlemini ikinci sıraya, öğrenciler (%6.3) üçüncü sıraya koymuştur. Öğretmenler, “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”, hiç vurgulamazken, yöneticiler (%6.7) ve veliler (%9.5) üçüncü sırada, öğrenciler (%12.5) ikinci sırada vurgulamışlardır.Bu konudaki atıflara aşağıda örnekler verilmiştir:

“Öğrenci oldukları, kurallara uymaları gerektiği anlatılıyor. Disiplinin başarılı olduğunu anlatıyoruz.”(4.Lise, Yönetici, E., Mes.Ders., Yön. Kıd. 15, Mes Kıd. 29).

“Fiziksel özelliklerle değil, beyninizle ön plana çıkın diye anlatıyoruz.”(1.Lise, Yönetici, E., Sos. Ders., Yön. Kıd. 8.5, Mes. Kıd.16).

“Sabahları sıraya geçiyoruz, nöbetçi öğretmen nezaretinde kontrol ediliyor. Bunu bilen öğrenci de geç geliyor. Çok sabırlı davranarak utandırıyoruz.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes.Der., Yön. Kıd. 25).

“Sabah kontrolleri yapıyor.”(4.Lise, Öğretmen, E, Fen grubu., 15 yıl).

“Uyarıyoruz. Sabah iyi geliyorlar, her sabah sıra olup giriyorlar.”(2.Lise, Öğretmen, K., Yab. dil., 19 yıl).

“Günlük denetimden geçiriliyor. Sınıfta kontrol ediliyor.”(3.Lise, Öğretmen, K., Fels. Grup. 13 yıl).

“Sabahları, öğlenleri, teneffüste günlük denetim yapılıyor. Giysi kuralları hatırlatılıyor.”(4.lise, Öğrenci, E., 1. sınıf, Devamsızlık: 5).

“Günlük denetim yapılıyor. Uygun giyinmeyenler okul içinde de uyarılıyor.”(2. Lise, Öğrenci, E., Devamsızlık: 3 gün Ödül: var).

Genellikle sabahları denetim yaparak, öğrencilere konuşmalar yaparak, onları uyararak bu disiplin sorunu önlenmeye çalışılmaktadır. Farklı bir görüş ise şöyledir:

“...Kızlar idare tarafından çağrıldı pantolon giymemiz gerekiyordu. Hangi rengi seçeceğimize karar verdik. Bizim istediğimiz oldu. Gömlek konusunda erkeklerin fikri de soruldu. Gömleği olmayanlara okul verdi.”(3. Lise, Öğrenci, K., Devamsızlık: 10 gün).

Burada kuralların konuluşuna öğrencinin katılımından söz edilmektedir. Kararlara katılmanın o kararları uygulamada gönüllülük yarattığıyla ilgili araştırmalar vardır. Coch ve French’in fabrika işçileriyle yaptıkları deneye göre yeni bir yönteme geçilmesi sürecinde kararın yöneticilerce bildirildiği grubun üretim düzeyi en düşük, temsilciler aracılığıyla katılanları biraz yüksek, doğrudan katılanları en yüksek bulunmuştur (Bülbül, 1993). Ancak yukarıdaki alıntıyı destekleyen çok fazla öğrenci olmadığı belirlenmiştir. Giysi konusunda öğrenci katılımını sağlamanın çok alt düzeyde olduğu söylenebilir.

Önlem alınmadığını ya da alınmadığını düşünenler de bulunmaktadır:

“Pek bir şey yapıldığını zannetmiyorum. O kadar öğrenci var. Tek tek ikaz etmek zor.”(1.Lise, Baba Memur, Lise, 46).

“Okulumuzda biraz boşluk var...Öğretmenler çok müsamaha gösteriyorlar.”(2.Lise, Baba, Emekli Esnaf, Lise, 52).

“Uyarıyorlar. Günlük denetim yapılıyor. Veli toplantılarında bu konular görüşülür.”(4. Lise, Baba İmam, Önlisans, 40).

“Her gün, her sabah, müdür, müdür yardımcısı konuşma yapıyormuş. Saçınızı boyatıyorsanız boyası geçince gelin diye.”(1.Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 43).

Aynı lisenin bir yöneticisi ise yukarıdaki görüşten farklı bir nokta üzerinde durarak iki bin kişilik olan okullarında her gün sıra olup içeri girmenin olanaksız olduğu bunun yapılması durumunda ilk dersin aksayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla da her sabah değil belki hafta sonu ve hafta başı törenlerinde konuşma yapıldığı düşünülebilir.

Sigara İçme İçin Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.47’de öğrencilerin sigara içmesine engel olmak için alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.47 Sigara İçme Davranışıyla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum					5	8.8	15	33.3	20	11.1
Önlem alınmaz			2	3.4	3	5.3	2	4.4	7	3.9
Uyarılar yapılır			3	5.2	5	8.8	9	20.1	17	9.4
Kontrol yapılır	9	45	23	39.7	23	40.4	12	26.7	67	37.2
Görmezden gelinir					1	1.8			1	.6
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	1	5.0	2	3.4	2	3.5			5	2.8
Veli toplantılarında konuşulur					1	1.8			1	.6
Okulda öğrenciye değer verilir					1	1.8			1	.6
Fiziksel düzenleme yapılır			1	1.7	1	1.8			2	1.1
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır	7	35.	13	22.4	11	19.	3	6.7	34	18.9
Rehberlik servisi çalışmalar yapar	1	5.0	1	1.7	1	1.8			3	1.7
Okula nitelikli öğrenci seçilir			5	8.6			3	6.7	8	4.4
Öğretmene göre değişir			1	1.7					1	.6
Öğretmen niteliklidir, iyi model olur	2	10.1	4	6.9	2	3.5			8	4.4
Aile ilgilidir, iyi model olur			3	5.2	1	1.8	1	2.2	5	2.8
Toplam	20	100	58	100	57	100	45	100	180	100

Çizelge 4.47’ye göre, öğrencilerin sigara içmesini önlemek için yapılanların başında kontrol etme gelmektedir.

Sosyo-kültürel etkinlikler yapma ve öğrencileri uyarma da dikkat çeken önlemlerdendir. Öğrencilerin nitelikli bilinçli olmaları da sigara içmeyi önleyen maddelerden biri durumundadır.”Bilmiyorum.”atıfı velilerde oldukça önemli bir durumdadır. (%33.3).

“Kontrol yapılır”atıfının oranı yöneticilerde %45 öğretmenlerde %39.7 öğrencilerde %40.4 velilerde %26.7’dir. Bu atıf bütün gruplarda birinci sırada yer almıştır. “Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır.”yöneticilerde (%35) öğretmenlerde (%22.4) ve öğrencilerde (%19.3) ikinci sırada; velilerde üçüncü sırada görülmektedir. Velilerde ikinci sırada (%20.1) “Uyarılar yapılır.”bulunmaktadır. Bu konudaki görüşlerden bazıları aşağıdadır:

“Sık sık tuvaletler denetleniyor. Üst araması yapıyoruz artışa bağlı olarak. Rehber öğretmenler törenlerde müdür konuşuyor.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. K1d. 25).

“Sigara içilebilecek yerlerde denetim yapılıyor. Öğrenciler bilgilendiriliyor konferans seminer vb. ile (1.Lise, Yönetici, E., Sos. Der., Yön. K1d. 10, Mes. K1d. 17).

“Kontrol yapılır. Pansiyon tuvaletler aranır. Sigaranın zararlarını anlatan konferanslar yapılır.”(2.Lise, Yönetici, E., Resim, Yön. K1d. 4, Mes. K1d. 20).

“Eğitici kollar sigaranın zararlarını anlatan konferanslar verir.”(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön K1d. 12, Mes. K1d. 33).

“Sigaranın zararlarıyla ilgili konferanslar veriliyor. Arama yapılır. Nöbetçi öğretmenler tarafından tuvaletler kontrol ediliyor.”(1.Lise, Öğretmen, K., Fen grubu, 12 yıl).

“Nöbetçiler kontrol ederler. Zararları hakkında konferanslar verilir. Rehberlik ve sınıf öğretmenleri sınıfta uyarıyorlar.”(3.Lise, Öğretmen, K., Felsefe grubu, 13 yıl).

“Denetim, arama yapılır. Sağlığa zararları konusunda konferans veriliyor.”(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık: 11).

“Aramalar yapılıyor. Bir dönemde iki üç kez arama yapılıyor. Uyarıyorlar.”(4. Lise, Öğrenci, K., 2.sınıf, Devamsızlık: 6).

“Çocuklar fen alanında oldukları için zararlarını biliyorlar.”(2.Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 37)

Yanıtlardan da anlaşılabilceği gibi genellikle arama, denetim ve uyarılar ön plana çıkmaktadır. Çizelge 4.47’de “Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır”biçiminde yer alan önlem sigara konusunda çoğunlukla “Konferans verme, seminer verme”biçiminde düşünülmelidir. Öğrencilerin boş zamanlarını çeşitli etkinliklerle geçirmesi böylelikle zararlı alışkanlıklardan uzak durması biçimindeki yanıtlar oldukça azdır. Genellikle sigaranın zararları konusunda bilgilendirme şeklinde önlem alınmaktadır.

Farklı önlemleri vurgulayan birkaç yanıt şöyle:

“Bizde yok. (Okulumuzda sigara sorunu yok.) Biz etkinlikler düzenleriz akşam eğlenceleri müzikli. Ayda bir psikiyatristlerle (okulun psikolojik danışman ve rehberlik uzmanı) çocuklarla birebir görüşmeye yönelik toplantılar v.b.”(2.Lise, Anne, Optisyen, Yüksekokul, 43).

“Bu okulda aileler bilinçli ailelerde içen az, okulda da ortalıkta içen öğretmen yok. Öğrenciler hocalara baskı uygularlar bırakın diye.”(2.Lise, Öğretmen, E., Yab. Dil. 6).

“Bazı konferanslar afişler oluyor rehberliğin Yeşilay kolunun, Sağlık Bakanlığının. Kapalı spor salonumuz var. 14.10’dan 17.30’a kadar salon açık

tutuluyor. Bu tür etkinlikler kötü alışkanlıklardan kurtulmak için önemli. Salon bu yıl açıldı henüz.”(1.Lise, Öğretmen, Fel. grubu, 22 yıl).

“Biz sigaranın ne olduğunu, geleceği bilen insanlarız...Ortalıkta sigara içen hoca görmeyiz biz. Panolarda afişler var. Yeşilay kolu bir şeyler yapıyor.”(2.Lise, Öğrenci, K., 2.sınıf, Devamsızlık: 3).

Sigara içmenin nedenleri arasında”Arkadaşlarından etkilenme”(19.8) “Yanlış model olma”(3.5) “Kötü yetişkin örnekleri (8.5) “Uygun olmayan anne baba modeli (9.3) “Toplumun davranışı hoş görmesi toplumda da bunun görülmesi”(5.4) “Medya diziler”(4.3) gibi çevredeki yanlış örneklerin ağırlığı %50.8’i bulmaktadır. Bu nedenle önlemler arasında doğru örnek olmanın görülmesi beklenmektedir. Ayrıca “Kendini ifade etme farklı olmayı isteme”(14.3) de önemli nedenler arasındaydı. Öğrencilerin kendilerini varlıklarını göstermek ya da kanıtlamak için sigaradan başka olanaklarının olması gerekmektedir. Kendilerini belli bir alanda kanıtlamış bilinçli öğrencilerin çevredeki uygun olmayan örnekleri değil uygun örnekleri referans almalarının daha kolay olduğu düşünülebilir.

Sınavla öğrenci alan okulda öğrencilerin ve ailelerin bilinçli olduğu öğretmenlerin öğrencilerin karşısında sigara içmediği vurgulanmaktadır. Diğer yandan sosyo ekonomik açıdan alt düzey ailelerden gelen öğrencilerin okuduğu okulda bir öğretmen, televizyondaki mafya dizilerinin kendi öğrencilerini çok etkilediğini ifade etmektedir. Bulgulara bakarak öğrencinin sosyo kültürel ve akademik yeterliliğinin onu daha iyiye yönlendirebileceği, yetersizliğinin de uygun olmayan örneklere yönlendirebileceği düşünülebilir.

Ancak önlemler içinde öğrenciyle iletişim kurma öğrenciye değer verme öğrenciye güven verme, iyi model olma gibi önlemlerin fazla ağırlığı yoktur. “Sosyo-kültürel etkinlik yapılır.”maddesinde toplanan (18.9) atıfların da birkaç tanesi dışındakiler sigaranın zararlarına ilişkin bilgilendirme çalışmaları üzerinedir. Oysa öğrencinin çeşitli sportif ve sosyo-kültürel etkinliklere yönlendirilerek kendini tanıması ve ifade etmesi beklenmektedir.

Söz Almadan Konuşma Davranışı İçin Alınan Önlemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.48’de öğrencilerin derste söz almadan konuşmalarını engellemek için alınan önlemlere ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.48 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla İlgili Alınan Önlemler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum	3	23.1	4	8.5	4	9.8	30	71.4	41	28.9
Önlem alınmaz			4	8.5	8	19.5	3	7.1	15	10.6
Uyarılar yapılır	5	38.5	21	44.7	17	41.5	5	11.9	47	33.1
Kontrol yapılır			1	2.1					1	.7
Görmezden gelinir			2	4.3	2	4.9			4	2.8
Öğrenciyle etkili iletişim kurulur			1	2.1	1	2.4	1	2.4	3	2.1
Yöntem zenginleştirilir	1	7.7	3	6.4					4	2.8
Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır	2	15.4	1	2.1					3	2.1
Sınıfların mevcudu sınırlı tutulur					3	7.3	1	2.4	4	2.8
Öğrenci katılımı sağlanır	1	7.7	4	8.5	2	4.9			7	4.9
Okul ve sınıf kuralı oluşturulur			2	4.3	1	2.4			3	2.1
Fiziksel düzenleme yapılır			1	2.1					1	.7
Notla/disiplinle tehdit edilir					1	2.4			1	.7
Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır	1	7.7					1	2.4	2	1.4
Rehberlik servisi çalışmalar yapar			2	4.3					2	1.4
İyi davranış ödüllendirilir					1	2.4			1	.7
Okula nitelikli öğrenci seçilir					1	2.4	1	2.4	2	1.4
Öğretmene göre değişir			1	2.1					1	.7
Toplam	13	100	47	100	41	100	42	100	142	100

Çizelge 4.48'e göre "Bilmiyorum"yanıtı dikkate alınmazsa dört grubun atıflarında da ağırlıklı olarak "Uyarılar yapılır."yer almaktadır. Bu önlemin atıflar içindeki oranı yöneticilerde %38.4, öğretmenlerde %44.7, öğrencilerde %41.5, velilerde %11.9'dur. Yöneticiler arasında "Önlem alınmaz."diyen görülmezken; bu maddenin diğer gruplar içindeki oranları öğretmenlerde %8.5, öğrencilerde %19.5, velilerde %7.1'dir ve ikinci sırada yer almaktadır. Çok ağırlıklı olmamakla birlikte "Öğrenci katılımı sağlanır."ve "Yöntem zenginleştirilir."önlemleri de belirtilmiştir. Bu iki önlem birlikte düşünüldüğünde yöneticilerde %15.3, öğretmenlerde %14.9, öğrencilerde %4.9 olmaktadır. Veli atıfları içinde bu iki önlemin hiçbiri öğrenci atıfları içindeyse "Yöntem zenginleştirilir."yer almamaktadır.

Aşağıda bu disiplin sorunu için alınan önlemlerle ilgili yanıtlara örnekler verilmiştir:

"Öğrenciler uyarılır. Herkese söz hakkı verilmeye çalışılır."(1.Lise, Yönetici, E., Sos. grubu, Yön. Kld. 10, Mes. Kld. 17).

"Uyarılar yapıyor. İzin almadan söz hakkı vermem diyorum."(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. Kld.15, Mes. Kld. 29).

“Uyarıyoruz konuşuyoruz. Etkilenecek olan yapmıyor zaten.”(2.Lise, Öğretmen, K., Yab. Dil. 19)

“Uyarırlar.”(3.Lise, Öğretmen, K., Psik. D. ve Reh. 9).

“Öğrencileri uyarıyorum. Dikkatlerini tazelerim.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. grubu, 29 yıl).

“Söz istemeyene de söz veriyorum.”(4.Lise, Öğretmen, E., Matematik 14).

“Aşırı değil herhalde onun için önleme gerek yok belki.”(2.Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 37).

“Hiçbir bilgim yok.”(1. Lise, Baba, Memur, Lise, 46).

“Herkes eşit söz hakkı vermeye çalışıyorlar.”(3.Lise, Öğrenci, K., 2.sınıf, Devamsızlık: 10 gün).

“Bir dahaki sefere hiç söz hakkı vermiyorum.”(3.Lise, Öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 19.5 Ceza: var).

Uyarma öğrenci katılımını sağlama eşit söz hakkı verme gibi önlemlerden farklı olarak bir öğretmen somut sınıf kurallarını vurguluyor. Öğrencilere sınıf kurallarını saptayıp bir öğrencinin defterinin arkasına yazdığını belirten bir öğretmen şunları söylüyor:

“Benim kurallarımın içinde var. Bir başkasının sözü bitmeden konuşmayacak. Çoğu uyguluyor...Sen ona iyi davranırsan o da uyuyor. Sert davranırsan çocuk söz almadan konuşmaz ama başka yerde yapar bunu. Önemli olan kuralı öğretmek. Çocuklarla anlaşarak bazen onun ne kadar kötü bir şey olduğunu yaşatarak...”(2.Lise, Öğretmen, K., Sos. Grup. 16).

Aynı öğretmen söz almadan konuşan öğrenciye kuralı nasıl öğrettiğini de şöyle anlatıyor:

“Seminerimiz var, sözlü kompozisyon. O konuşurken iki üç öğrenciye, siz de katılın diyorum, anlıyor o zaman hatasını.”

Söz almadan konuşmanın bir alışkanlık, sesini duyurma, bildiğini, gösterme ya da varlığının duyumsatma çabası olduğu düşünülürse her şeyden önce bu davranışın yanlış olduğunun öğretilmesi ve mutlaka kendisine söz verileceği konusunda öğrenciye güven verilmesi gerekiyor. Bu nedenle uyarmanın tek başına yeterli bir önlem olmadığı söylenebilir. Ancak atıfların genel toplamına bakıldığında “Bilmiyorum.”“Önlem alınmaz.”“Uyarılar yapılır.”“Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”maddelerinin toplamı %74.7’yi bulmaktadır. Etkili önlemlerin oldukça düşük oranda atıf aldığı görülmektedir. Grupların yaklaşımları arasında büyük bir ayırım dikkati çekmemektedir.

c) Sorunlar Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılanlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.49’da disiplin sorunları ortaya çıktıktan sonra yapılanlara ilişkin, görüşülen bireylerin atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.49 Disiplin Sorunları Ortaya Çıktıktan Sonra Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			16	3.3	16	3.2	111	31.7	143	9.3
Görmezden gelme, esnek olma	14	6.7	24	5	25	5	11	3.1	74	4.8
Uyarma	46	22.1	115	24.1	91	18.1	87	24.9	339	22
Jöleyi yıkatma, kıyafeti düzeltirme	3	1.4	20	4.2	19	3.8	10	2.9	52	3.4
Derse almama, eve geri gönderme	8	3.8	26	5.4	36	7.2	14	4	84	5.5
Aileyle iletişim kurma	21	10.1	14	2.9	22	4.4	30	8.6	87	5.7
Öğrenciye göre farklı davranma	1	.5	1	.2	3	.6	5	1.4	10	.7
Öğretmene göre değişiyor	11	5.3	36	7.5	19	3.8	1	.3	67	4.4
Zararı ödetme/sorumluluk verme	5	2.4	7	1.5	8	1.6			20	1.3
Fiziksel düzenleme yapma			1	.2	11	2.2			12	.8
Öğüt verme/anlatma/konuşma	11	5.3	16	3.3	32	6.4	5	1.4	64	4.2
Geç kağıdı alıp yok yazma	12	5.8	23	4.8	23	4.6	12	3.4	70	4.6
Rehberlik uzmanıyla görüştürme	16	7.7	22	4.6	21	4.2	11	3.1	70	4.6
Doğru davranışı ödüllendirme	1	.5	7	1.5	6	1.2			14	.9
Konferans vb. eğitici etkinlikler düzenleme	2	1	3	.6	5	1			10	.7
Ders işleme yöntemini zenginleştirme	1	.5	7	1.5	9	1.8			17	1.1
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	10	4.8	22	4.6	3	.6	16	4.6	51	3.3
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	22	10.6	39	8.2	41	8.2	7	2	109	7.1
Maddi yardımda bulunma									0	
Sınav kağıdını alma	2	1	10	2.1	12	2.4			24	1.6
Disiplinle, notla vb. tehdit etme	3	1.4	7	1.5	13	2.6	8	2.3	31	2
Notla cezalandırma	8	3.8	26	5.4	39	7.8	11	3.1	84	5.5
Hakaret etme/kızma, azarlama	1	.5	21	4.4	28	5.6	5	1.4	55	3.6
Fiziksel şiddet kullanma	1	.5	5	1	13	2.6	3	.9	22	1.4
Ceza verme	9	4.3	6	1.3	7	1.4	3	.9	25	1.6
Hiçbir şey yapılmıyor			3	.6					3	.2
Diğer			1	.2					1	.1
Toplam	208	100	478	100	502	100	350	100	1538	100

Disiplin sorunlarıyla karşılaşıldığında okulda yapılanlar katılımcıların yanıtlarına göre Çizelge 4.49'daki gibi bir liste oluşturmaktadır. Bu listedeki maddeler, olumlu, yapıcı olanlar (aileyle iletişim kurma, zararı ödetme/sorumluluk verme, fiziksel düzenleme yapma vb); uyarma ve öğüt verme, ceza (geç kağıdı alıp yok yazma, idareye gönderme, hakaret etme vb), tutarsız tepkiler (öğrenciye ve öğretmene göre değişiyor) biçiminde sıralanabilir. Uyarma ve öğüt verme, olumlu gibi görünse de burada uyaran ve öğüt verenin, yetkisini kullanması ve

dışsal bir gücün sorunu çözmesi söz konusudur. Öğrencinin, sorunu görmesine yardımcı olmak değil, dışsal bir etkiyle o davranışı yapmasını engellemek amaçlanmaktadır.

Veli yanıtlarının %31.7'si "bilmiyorum" maddesinde yer almıştır. Velilerde, yapılanlara ilişkin atıfların başında uyarma, öğüt verme (%26.3) gelirken, diğer gruplarda ceza verme ile ilgili olanlar ilk sırada (yönetici: %33.1, öğretmen: %38.3, öğrenci: %46.2); uyarma, öğüt verme ikinci sırada (yönetici: %27.4, öğretmen: %27.4, öğrenci: %24.5) yer almıştır. Ceza vermeyle ilgili maddeler velilerde %20.9 oranındadır. Öğrencilere göre ceza nitelikli tepkiler daha fazladır. Atıfların yaklaşık yarısı (%46.2) bu yöndedir. Cezayla ilgili tepkilerin bir kısmı fiziksel ve sözel şiddet içermektedir. Bu yöndeki atıflar yöneticilerde en az, öğrencilerde en çok görülmektedir (Yöneticiler: %1, öğretmenler: %5.4, öğrenciler: %8.2, veliler: %2.3).

Disiplin sorunları karşısında olumlu, yapıcı baş etme yöntemlerinin kullanıldığı konusunda yönetici atıfları daha yüksek (%27), diğer grupların atıfları farkedilir biçimde daha düşük orandadır (öğretmen: %17.4, öğrenci: %17, veli: %16.3).

Genel olarak bakıldığında, hafif cezalardan, ağır cezalara ve hatta informal cezalara kadar çeşitli cezaların ağırlıklı olarak kullanıldığı, yapıcı yöntemlerin ise daha az kullanıldığı yönünde bir sonuca ulaşılabilir. Cezalandırıcı disiplin, geleneksel disiplin yaklaşımına dayanır. Geleneksel yaklaşımda ise itaat esastır. İtaat ödüllendirilir, itiraz ise cezalandırılır. Cezalandırma, okuldaki disiplin sorunlarının çözümünde de hala yaygın olarak başvurulan bir yoldur. Bunun bir sonucu olarak da ceza bazen fiziksel ceza haline dönüşebilmektedir. Tosun, (2002) Dilekmen (2001), Ağır (1993), Gözütok'un (1993) araştırmaları da bulguları destekler niteliktedir.

Sorunlar karşısında yapılanlara bakıldığında önlemler konusunda olduğu gibi, insancıl yaklaşıma değil, dışsal denetim ve ceza ağırlıklı davranışçı yaklaşıma yakın olduğu söylenebilir. İşbirliği ve iletişim becerilerini geliştirme çabasını yansıtan olumlu, yapıcı uygulamalar yetersiz görünmektedir.

Sorunların nedenleri konusunda okul dışındaki nedenler de önemli bir yer tutmuştu. Eğer toplumda demokratik değerler ve davranışlar yeterince ödüllendirilmiyorsa, bunlar okullarda kazandırılmadığı gibi, bir şekilde geliştirilmiş olan davranışlar da örtük kalmaya ya da sönmeye mahkumdur (Kuzgun, 2000). Bu nedenle demokratik eğitimin önemli bir boyutu olarak öğretmenler, araç-gereç ve uygun bir ortam olmasa bile nitelikli öğretmenle iyi bir eğitim sağlayabilirler. Ancak demokrasiyi yaşam biçimi olarak uygulayamayan öğretmenlerden, demokratik eğitim beklenmemelidir (Karakütük, 2001).

Diğer yandan, Hyman'a göre (1997) İnsancıl Yaklaşımın problem çözme süreci öğretmende etkin dinleme, çatışma çözme, bireyler arası ilişkileri göz önüne alma becerisi

gerektirmektedir. Ayrıca İnsancıl Yaklaşımın ilkelerini düşünsel olarak kabul eden pek çok öğretmen olsa da okullar, sınıflarda grup yönetimine, başarıya ve yarışmaya odaklandığı için sınıfta insancıl yaklaşıma izin verebilen çok az öğretmen olabilir.

Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.50’de, öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirlerine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.50 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum					1	1.3	7	17.1	8	3.6
Görmezden gelme, esnek olma			1	1.3					1	.5
Uyarma	7	22.6	21	28	18	24	14	34.1	60	27
Derse almama, eve geri gönderme			1	1.3					1	0.5
Aileyle iletişim kurma	1	3.2			1	1.3	1	2.4	3	1.4
Öğrenciye göre farklı davranma	1	3.2			1	1.3			2	.9
Öğretmene göre değişiyor	1	3.2			1	1.3			2	.9
Zararı ödetme/sorumluluk verme	5	16.1	5	6.7	3	4.0			13	5.9
Fiziksel düzenleme yapma										
Öğüt verme/anlatma/konuşma	2	6.5	4	5.3	10	13.3	3	7.3	19	8.6
Rehberlik uzmanıyla görüşürme	4	12.9	7	9.3	6	8.0	5	12.2	22	9.9
Konferans vb. eğitici etkinlikler düzenleme					1	1.3			1	.5
Ders işleme yöntemini zenginleştirme			1	1.3					1	.5
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	2	6.5	10	13.3	1	1.3	4	9.8	17	7.7
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	6	19.4	14	18.7	17	22.7			37	16.7
Disiplinle, notla vb. tehdit etme			3	4.0	2	2.7	6	14.6	11	5.0
Hakaret etme/kızma, azarlama			3	4.0	8	10.7			11	5.0
Fiziksel şiddet kullanma			1	1.3	4	5.3			5	2.3
Ceza verme	2	6.5	3	4.0	1	1.3	1	2.4	7	3.2
Toplam	31	100	75	100	75	100	41	100	222	100

Çizelge 4.50’ye göre bu disiplin sorunuyla karşılaşıldığında yapılanlar konusundaki atıflar içinde “Uyarma”yöneticilerde (%22.6), öğretmenlerde (%28), öğrencilerde (%24), velilerde (%34.1) birinci sırada yer almaktadır. “Disiplin kurulu başkanına, idareciye

gönderme”, yöneticilerde (%19.4), öğretmenlerde (%18.7), öğrencilerde (22.7) ikinci sırada yer alırken, velilerde görülmemektedir. Veliler ikinci sırada (14.6) “Disiplinle, notla tehdit etme”yi vermiştir. Yöneticiler “Zararı ödetme, sorumluluk verme”yi (%16.1), öğretmenler “Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma”yı (%13.3), öğrenciler “Öğüt verme, anlatma, konuşma”yı (%13.3), veliler “Rehberlik uzmanıyla görüşürme”yi (%12.2) üçüncü sırada belirtmişlerdir.

Öğrenciyle empatik iletişimi gösteren “Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma”ya özellikle öğretmenler yüksek atıfta bulunurken öğrenciler yalnızca bir atıfta bulunmuştur.

“Hakaret etme, kızma, azarlama”da öğrencilerin dikkat çektiği (%10.7) yönetici ve velilerin hiç üzerinde durmadığı, öğretmenlerin az üzerinde durduğu (%4) tepki biçimi olmuştur.

Aşağıda bu sorunla ilgili yanıtlara örnekler verilmiştir:

“Uyarı. Nedenleri anlatılıyor. Kendilerine yapıldığındaki tepkileri soruluyor. Disipline veriliyor bazen. Zararın giderilmesi için kendi gayretiyle düzeltilmeleri isteniyor.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. K1d. 2, Mes. K1d. 25).

Atölye çalışmaları da olan bir okulun yöneticisi zararın öğrenciye ödetildiğinin belirtirken, bir başka okulun yöneticisi de bunu onaylarcasına şunları söylemektedir:

“Fark edilmişse uyarırız. Eşyaya zarar vermede veliye haber veriyoruz, ödetiyoruz. Aslında çocuğa ödetmeli, ona onartabilmeli, Rehberlik servisine ya da disiplin kuruluna gönderiyoruz.”(1.Lise, Yönetici, E., Yön. K1d. 8.5, Mes. K1d. 16).

“Bazıları olaya müdahale eder. Davranışının kötü olduğunu söylemeye çalışıyor. Bazıları da görmezden geliyor. Öğrenciyle takışmak istemiyor.”(4.Lise, Yönetici, E, Mes. Der., Yön. K1d. 14, Mes. K1d. 29).

Aynı yönetici, argo ve kaba konuşma, kabadayılık yapma gibi davranışlar için öğrencinin disiplin kuruluna verilmediğini şöyle belirtmektedir:

“Sözlü uyarı. Disiplin kuruluna giderse, sürekli, disiplin kurulunun çalışması gerekir. Çünkü davranış bozukluğu çok.”

Çınkır ve Kepenekçi'nin (2003) araştırmasına göre öğretmenler zorbalık karşısında en çok bireysel olarak çaba göstermekte ve okul yönetimi ağırlıklı olarak sözlü uyarı yapmakta, düşük oranda da uyarma, kinama, okuldan uzaklaştırma cezası verilmekte.

Davranış bozukluğunun genel olarak tüm katılımcılar tarafından az olduğu belirtilen okulun bir yöneticisinin ifadeleri de şöyle:

“Zor olan, öğrenciyi rehberlik servisine sevk edip görüşmek. Disipline vermek kolay. Hiçbir öğrenci disiplin kuruluna gitmedi bu yüzden. Rehberlik

yaparak, konuşarak onları kazanma yoluna gidiyoruz. Bundan yüzde yüz sonuç alıyoruz...”(2.Lise, Yönetici, E., Reh. ve Psik. Dan., Yön. Kld. 3.5, Mes. Kld.11).

“Bu olumsuz davranışı ortadan kaldırmak için bilgilendiririz, ikna edici konuşuruz.Okul idaresine yansırsa cezalandırma yoluna gider.”(4.Lise, Öğretmen, E., Mes. Der., 15).

“Uyarılar yapılıyor, birebir rehber öğretmen tarafından. Kapı kırma olayları oldu.Parası ödetildi ama faydası olmayınca disipline verildi.”(4.Lise, Öğretmen, K., Mes. Der., 1).

“Hepimiz birebir konuşuyoruz. Ayağını duvara vuruyor.Bir hafta olmuş boyanalı. Çocuğum niye vuruyorsun ayağını, anlamını söyle, çok iyi bir şeyse ben de yapayım, diye konuşuyoruz. Böyle böyle azalıyor.”(2. Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 25).

“Yetersiz kalıyoruz. Bağırıp çağırıyoruz. Aşağılama ve küçümseme. Notla korkutuyoruz. Disiplin kuruluna sevk ediyoruz.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. grubu., 24 yıl).

“Rehberlik hocası konuşuyor. Onunla konuşunca olumlu gibi yapıyorlar. Ama grup içinde farklı davranışını sürdürüyorlar. İleri giderlerse ceza alıyorlar. Okuldan atılan oldu...Zaman zaman rehberlik servisi yardımcı olmak için çalışma yapıyor, ama pek etkili değil.”(4.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 4).

“Uyarılıyor. Daha da ağır olduğu zaman sert dille yüz kızartıcı şekilde uyarıyor ama bazıları yine aldırıyor. Bazen disipline verilir. Rehber hocaya gönderilir. Genelde görmezden gelinmez, biz burada neciyiz diye müdahale ederler.”(4.Lise, Öğrenci, E., 1.sınıf, Devamsızlık: 8, Ceza: var)

“Sözlü uyarı. İdareye çağırma. Rehberliğe gönderme.”(2.Lise, Öğrenci, E., 1.sınıf, Devamsızlık: 4, Ödül: var).

“Duyarsız sayılmayız. Sözlü uyarılar oluyor. Çok dalgın bir halimize gelmediyse dikkat ediyoruz. Uyarıdan fazlasını gerektirecek bir şey olmuyor.”(2. Lise, Öğrenci, K., Lise 2, Ödül: var).

Genel olarak bakıldığında argo konuşma, kaba davranma için sözlü uyarıya, birbirine fiziksel şiddet kullanma için öğrencileri yöneticiye götürmeye, okul eşyasına zarar verme içinse disiplin cezası vermeye başvurulduğu anlaşılmaktadır.

Aynı disiplin sorunu için bazı katılımcılar farklı davranışlarla karşılık verildiğini belirtmişlerdir.

“Bazıları kulak çeker, tokatlar. Bazıları görmezden gelir. Biraz ağırsa suç, disipline verilir.”(3.Lise, Öğrenci, E., Devamsızlık: 15).

“Bazıları öğretmene söylüyor, okul çıkışında bazı kavga oluyor. Sözlü uyarı, idareye götürme. İdareciler kızıyorlarmış, bazen dövüyorlarmış. Zarar verene bir

şey yapılamıyor. Görmüyorlar çünkü.”(1.Lise, Öğrenci, E, 1.sınıf, Devamsızlık: 4).

“Şahit oldum toplantıya gidince, öğretmen talebeyi dövdü, birisini kaktırmış mı, küfür mü etmiş ne. Daha çok bağırıp çağırıyorlar.”(3.Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 43).

Sözel ve fiziksel şiddet karşısında yine sözel ve fiziksel şiddet kullanılması elbetteki öğrenciye yanlış model olduğunun da göstergesidir. Sorunu iletişim kurarak, olumsuz sonuçları göstererek, nedeni ortadan kaldırmaya çalışarak çözmek yerine öğrencinin yanlış davranışının aynısı ya da benzeriyle çözmeye çalışmak, bir eğitim kurumunda asla görülmemesi gereken bir durumdur.

Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşlarıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki çizelge 4.51’de, öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, araç gereç getirmeme ve derste arkadaşlarıyla gevezelik etme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.51 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			2	3.3	1	1.3	13	31.7	16	9.7
Görmezden gelme, esnek olma	1	3.3			2	2.7			3	1.8
Uyarma	6	20	16	26.7	19	25.3	11	26.8	52	31.5
Derse almama, eve geri gönderme	1	3.3	3	5	8	10.7			12	7.3
Aileyle iletişim kurma	6	20	3	5			5	12.2	14	8.5
Öğrenciye göre farklı davranma					1	1.3	4	9.8	5	3
Öğretmene göre değişiyor	1	3.3	3	5	1	1.3			5	3
Zararı ödetme/sorumluluk verme			2	3.3					2	1.2
Fiziksel düzenleme yapma					4	5.3			4	2.4
Öğüt verme/anlatma/konuşma			3	5	3	4	1	2.4	7	4.2
Rehberlik uzmanıyla görüştürme	5	16.7	4	6.7	3	4	3	7.3	15	9.1
Doğru davranışı ödüllendirme			1	1.7					1	.6
Konferans vb. eğitici etkinlikler düzenleme			1	1.7					1	.6
Ders işleme yöntemini zenginleştirme	1	3.3	5	8.3	2	2.7			8	4.8

Çizelge 4.51'in devamı

Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	2	6.7	2	3.3	1	1.3	3	7.3	8	4.8
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	5	16.7	3	5	3	4			11	6.7
Disiplinle, notla vb. tehdit etme			2	3.3	6	8			8	4.8
Notla cezalandırma			6	10	17	22.7			23	13.9
Hakaret etme/kızma, azarlama			3	5	3	4	1	2.4	7	4.2
Fiziksel şiddet kullanma	1	3.3			1	1.3			2	1.2
Ceza verme	1	3.3							1	.6
Hiçbir şey yapılmıyor			1	1.7					1	.6
Toplam	30	100	58	100	77	100	41	100	165	100

Çizelge 4.51'e göre bu disiplin sorunuyla karşılaşıldığında yapılanlar içinde "Uyarma", yönetici (%20), öğretmen (%26.7), öğrenci (%25.3), veli (26.8) atıfları içinde birinci sırada yer almaktadır. "Aile ile iletişim kurma" aynı yüzde ile (%20) yönetici atıflarında birinci sırada, veli atıflarında (%12.2) ikinci sırada yer alırken, öğrenci atıfları içinde görülmemektedir. Bu nedenle öğrencinin bu konudaki sorunu süregelenince aileye haber verildiği, genellikle öğretmenin kendi çabasıyla sorunu çözmeye çalıştığı düşünülebilir. Yönetici atıflarında dikkat çeken diğer maddeler, "Rehberlik uzmanıyla görüşürme"(%16.7) ve "Disiplin kurulu başkanına, idareye gönderme"(%16.7) dir.

"Notla cezalandırma, öğretmen (%10) ve öğrencilerde (%22.7) ikinci sırada, "Ders işleme yöntemini zenginleştirme" öğretmenlerde (%8.3) üçüncü sırada yer almıştır. Bu sonuncu atıf velilerde görülmezken diğer gruplarda da düşük yüzdelerde verilmiştir. Veli atıfları içinde "Bilmiyorum."(%31.7) yüksek bir orandadır.

Aşağıda, katılımcıların yanıtlarından örnekler yer almaktadır:

"Uyarırlar. Tutumlarını olumsuz sürdürenler idareye çağrılır, konuşulur. Genellikle de sorun çözülür."(2.Lise, Yönetici, E., Resim, Yön. Kld.4, Mes. Kld. 20).

"Sözlü uyarı. Israrımıza rağmen getirmezse derse kabul etmiyoruz. Devamsızlık problemi ortaya çıkıyor o zaman. Onun da bahanesi oluyor. Diğerleri için etkili oluyor. Bazen uyarılar işe yaramazsa idareye gönderiliyor. Gerekirse aile çağırılıyor."(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. Kld. 17, Mes. Kld. 22).

"Sözlüden düşük verirler. Dersten atarlar."(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık:

2).

"Zayıf veriyorum sözlü notundan."(3.Lise, Öğretmen, K., Müzik, 25).

"Öğretmenden öğretmene değişiyor. Öğrenciye hakaret, çalışmanın öneminin anlatılması. Sınıfı engelliyorsunuz, istemiyorsanız okulu bırakın v.b. Not silah olarak kullanılıyor."(4.Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 25)

“Seviyesine yönelik ders anlatırım. Derste başka şeyle ilgilendirmemek gerekiyor. Camdan çok kitap attım ben (ders dışı kitaplar)...Uyarma, birebir görüşme, devam ederse okul idaresiyle görüşülüyor.”(4.Lise, Öğretmen, E., Matematik, 14).

“Uyarıyoruz. Bu şekilde devam edersen bu derste başarılı olamazsın diye telkin ediyoruz. Gerekirse rehberlik servisine gönderiyoruz. Derse katılmasını sağlarız. Soru soruyoruz. Gevezelik edenlerin yerlerini değiştiriyorum.”(1.Lise, Öğretmen, K., Fen Grup., 12).

“Baktım derste dikkat zayıfladı, konuyu değiştiriyorum. Dün akşam derste filanca program vardı, kimler izledi...diye, mutlaka konuyla ilgili örnek vererek konuyu toparlıyorum.”(2.Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 25)

“Numarası alınır. Ertesi derse kontrol edilir. Velisi çağrılır, görüşülür. Seyrek olarak disipline verilir, son çare.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 29).

“Ödev kontrolü, bazen eksi veriyor. Uyarıyor. Bizde ara sıra oluyor bunlar.”(2.Lise, Öğrenci, E., Hazırlık).

Genel olarak bu disiplin sorunuyla karşılaşıldığında yapılanlar uyarma ve notla cezalandırmadır. Zorunlu olunursa aileye, rehberlik servisine ya da yönetime iletme de söz konusu olabilmektedir. Ders işleme yöntemini zenginleştirme, öğrenciyle iletişim kurma, doğru davranışı ödüllendirme gibi yapıcı yöntemlerin fazlaca ağırlığının olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle sorun bastırılarak çözülmeye çalışılmaktadır.

Bu disiplin sorununun nedenleri incelendiğinde (çizelge 4.33) “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”, genel atıflar içinde birinci sırada yer almaktadır. O halde bu disiplin sorununu çözmek için her şeyden önce öğretmeni, dersi, çalışmayı sevdirmek gerekmektedir. Hazırlıksız gelen ya da derste gevezelik eden öğrenciyi yalnızca uyarmak, nedeni ortadan kaldırmayacaktır. Hele öğrenciye düşük not vermek, büyük olasılıkla onun dersten ve öğretmenden daha da soğumasına neden olabilecektir.

Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarıyla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.52’de öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma, gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.52 Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapmaları, Törenlerde Konuşmaları Gibi Davranışlar Karşısında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			3	5.9	2	3.0	11	24.4	16	8.8
Görmezden gelme, esnek olma					1	1.5			1	.6
Uyarma	13	68.4	28	54.9	31	47	24	53.3	96	53
Aileyle iletişim kurma							2	4.4	2	1.1
Öğretmene göre değişiyor			1	2.0					1	.6
Zararı ödetme/sorumluluk verme					1	1.5			1	.6
Fiziksel düzenleme yapma					2	3.0			2	1.1
Öğüt verme/anlatma/konuşma					4	6.1	1	2.2	5	2.8
Rehberlik uzmanıyla görüştürme	1	5.3			4	6.1	1	2.2	6	3.3
Doğru davranışı ödüllendirme	1	5.3							1	.6
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma			1	2.0			2	4.4	3	1.7
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	1	5.3	5	9.8	7	10.6	2	4.4	15	8.3
Disiplinle, notla vb. tehdit etme			2	3.9	2	3.0			4	2.2
Notla cezalandırma	2	10.5							2	1.1
Hakaret etme/kızma, azarlama			8	15.7	8	12.1			16	8.8
Fiziksel şiddet kullanma			2	3.9	3	4.5	2	4.4	7	3.9
Ceza verme	1	5.3	1	2.0	1	1.5			3	1.7
Toplam	19	100	51	100	66	100	45	100	181	100

Çizelge 4.52'ye göre, bu disiplin sorunuyla karşılaşıldığında, ağırlıklı olarak uyarı yapılmaktadır. “Uyarma.”, yönetici (%68.4), öğretmen (%54.9), öğrenci (%47) ve veli (%53.3) atıfları içinde birinci sırada yer almaktadır. Yöneticilere göre “Notla cezalandırma”(10.5), ikinci sırada yer alırken öğretmen, öğrenci ve velilerde yer almamıştır. Öğretmen ve öğrencilerde, diğer gruplardan farklı olarak “Hakaret etme, kızma, azarlama”ikinci, “Disiplin kurulu başkanına, idareye gönderme”üçüncü sırada atıf almıştır. Aşağıda bu disiplin sorunuyla ilgili soruya verilen yanıtlardan örnekler görülmektedir:

“Uyarıyoruz. Örnek davranışları ödüllendiriyoruz.”(1.Lise, Yönetici, E., Sos. Grup., Yön. K1d. 20, Mes. K1d. 30)

“Azarlarız. İsim vererek uyarırız. Çok nadir olarak topluluk önüne çağırıp, hadi bakalım burada da konuş, deriz.”(4.Lise, Yönetici, Mes. Der., Yön. K1d. 12, Mes. K1d. 33).

“Sözlü uyarı. Tekrar ederse, nedenini soruyoruz.”(2.Lise, Yönetici, E., Psik. Dan. Ve Reh., Yön. K1d 3.5, Mes. K1d.11).

“Sadece nöbetçi öğretmenlerce ve idarecilerce uyarılır.”(3.Lise, Öğretmen, E., Yab. Dil., 9 yıl).

“Yönetmelik dışı cezalar verilir...hakaret, tekme tokat...Öğrenci ve veli ile konuşulur. Ama çok az ve sonuçsuz. Rehberlik servisi çalışıyor ama yetersiz kalıyor.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 24 yıl)

“Teşhir etmeyle öğrenciler tedit edilir. ‘Buraya çıkarırım, herkes götür.’”(1.Lise, Öğretmen, K., Fen grubu, 12 yıl).

“Bazen sert ikaz, hakaret. Bazen de dostane uyarı. Öğretmenin psikolojik yapısıyla da doğru orantılı.”(4.Lise, Öğretmen, E., Sos. grubu, 25 yıl).

“Rehber hocaya gönderirler. Nedenini araştırırlar. Hoş olmadığını söylerler. İleri giderse ceza vereceklerini söylüyorlar, giderse de ceza verirler.”(4.Lise, Öğrenci, E., 1.sınıf, Devamsızlık: 9, Ceza: var)

“Rehberlikle işbirliği yapılıyor. Müdür yardımcısına götürülüyor. Velilerle pek konuşulduğunu duymadım.”(3.Lise, öğrenci, E., Devamsızlık: 11).

“Genelde kaba kuvvet kullanılır. Tören sırasında konuşanları arkadaşlarına teşhir ederim, denir.”(3.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 1).

“İhtar. Çok az da olsa şiddet uygulaması olabiliyor. Başa çıkamazsa disipline gidebiliyor.”(1.Lise, Anne, Ev hanımı, Lise).

“Sözlü uyarı.”(1.Lise, Baba, Memur, Lise).

Öğrencilerin koridorda, bahçede gürültü yapmaları öğretmenlerce en az önemli bulunan disiplin sorunudur. Törenlerde bulunma ise önemli bulunmuştur. Bu nedenle de, genellikle, koridorlarda ve bahçede gürültü yapan için uyarıyla yetinirken, törenlerde konuşma için bazen yönetmelik dışı ve sert cezalar verildiği anlaşılmaktadır. Yöneticiler belki de ülküsel ortamdaki çok uzak olduğunu göz önünde tutarak hakaret etme ve fiziksel şiddet kullanmadan söz etmemişlerdir. Tüm atıfların %8.8’i “Hakaret etme, bağırma, kızma”, %3.9’u fiziksel şiddet kullanma biçimindedir. Törenlerdeki gevezeliğin en önemli iki nedeni olarak öğrencilerin sıkılması ve törenlerin etkisizliği ve uzunluğu gösterilmiştir. Öğrenciden kaynaklanmayan bir sorunu öğrenciye sözel ve fiziksel şiddet kullanarak çözmeye çalışmak (%12.7), çok yaygın olarak kullanılan bir yöntem değilse de, çok da göz ardı edilecek gibi değildir.

Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleri Karşısında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.53’te öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmeleri durumunda yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.53 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleri Karşısında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			3	5.4	1	1.5	7	14.3	11	5.3
Görmezden gelme, esnek olma	2	5.7	3	5.4			2	4.1	7	3.4
Uyarma,	5	14.3	7	12.5	8	11.8	5	10.2	25	12
Derse almama, eve geri gönderme	1	2.9			2	2.9	2	4.1	5	2.4
Aileyle iletişim kurma	5	14.3	4	7.1	11	16.2	11	22.4	31	14.9
Öğretmene göre değişiyor	4	11.4	12	21.4	8	11.8	1	2	25	12
Zararı ödetme/sorumluluk verme					3	4.4			3	1.4
Öğüt verme/anlatma/konuşma			1	1.8	4	5.9			5	2.4
Geç kağıdı alıp yok yazma	12	34.3	23	41.1	23	33.8	12	24.5	70	33.7
Rehberlik uzmanıyla görüştürme			3	5.4	3	4.4	1	2	7	3.4
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	3	8.6					4	8.2	7	3.4
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	1	2.9			1	1.5	1	2	3	1.4
Disiplinle, notla vb. tehdit etme					3	4.4	1	2	4	1.9
Hakaret etme/kızma, azarlama					1	1.5	1	2	2	1
Fiziksel şiddet kullanma							1	2	1	.5
Ceza verme	2	5.7							2	1
Toplam	35	100	56	100	68	100	49	100	208	100

Çizelge 4.53'te görüldüğü gibi "Geç kağıdı alıp yok yazma" yöneticilerde (%34.3), öğretmenlerde (%41.1), öğrencilerde (%33.8) ve velilerde (24.5) birinci sırada atıf alan tepki olmuştur. Yöneticiler, "uyarma"yı (%14.3) ve "aile ile iletişim kurma"yı (%4.3) ikinci sırada, "öğretmenden öğretmene değişiyor"u (21.4) ikinci, "uyarma"yı (%12.5) üçüncü sırada, öğrenciler (%16.2) ve veliler (%22.4) "aileyle iletişim kurma"yı ikinci sırada belirtmişlerdir. Öğrenciler "uyarma"yı (%11.8) ve "öğretmenden öğretmene değişiyor"u üçüncü sırada; veliler "uyarma"yı üçüncü sırada göstermişlerdir. Aşağıda bu konudaki yanıtlara örnekler verilmiştir:

"Alışkanlık haline gelirse ceza veririz."(1.Lise, Yönetici, E., Sos. Grup., Yön. K1d. 20, Mes. K1d. 30).

"Farklı tutum var. Kimisi (derse) alıyor, kimisi geç yazıyor."(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. K1d.15, Mes. K1d.29).

"İlk derse beş dakika geç kalana geç kağıdı, diğer derslere öğretmenden sonra geç kalana izin kağıdı verilir."(2.Lise, Yön., E., Bed. Eğ., Yön. K1d.5, Mes. K1d. 10).

“Beş dakika geç gelindiğinde sınıfa alınmaz kuralı herkesçe uygulanmıyor. İdareciler sınıf öğretmenleri uyarır. Aileye telefon açılır.”(3.Lise, Öğretmen, E., Fen grubu, 17 yıl).

Genel olarak geç kağıdı verilerek öğrenci derse alınmaktadır. Ancak bir öğretmen geç kalmalar karşısındaki çaresizliği şöyle dile getirmekte;

“Geç kağıdı vermiyor, devamsız sayılıyor. Huy edinmiş olanlara verilmiyor. Öğretmenler de yok yazamıyor, dışarıya gitse suç işlese o da iyi değil. Kabulleniliyor.”(1.Lise, Öğretmen, K., Resim, 19).

Bu yanıtta okula geç kalan öğrencinin istenmeden de olsa derse alındığı, yok yazılıp derse alınmaması durumunda okul bahçesinden dışarıya çıkabildiği, dolayısıyla da riskli bir durumun oluşabildiği gibi bir sonuca ulaşılmaktadır.

“Öğretmene göre değişiyor, idarede de bazen müsamahalı davranılıyor, bazen katı olunuyor. Alışkanlık haline getirenlerle ben görüşüyorum. Sınıf öğretmeni ya da müdür yardımcısı gönderiyor. Kurul kararı ilk beş dakika geç kalanı alma (derse) yönünde, ama bu, sene başında uygulanıyor, sonra...”(4.Lise, öğretmen, K., Psik. Dan. ve Reh., 8).

“İlgili müdür yardımcısına gidiyoruz. Devamsızlık artarsa rehberlik servisine gidiliyor. Rehberlik sürekli geldiğinde aileye bildiriyor.”(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık: 11).

Yalnızca bir okulda dile getirilen farklı bir yaklaşımı bir öğrenci şöyle anlatmaktadır:

“...Mazeretsiz geç kalınca geç kağıdı vermem demişti (müdür yardımcısı). Birkaç kişiye vermedi. Sonra da dersler bittikten sonra bahçedeki çöpleri toplattı, okulda kalma cezası verdi, şakayla karışık. Sertlikle değil. Genellikle defter imzalanırken geç geliniyor. Geçerli bir nedeni varsa derse alınmıyor. Zilin çaldığını duymadım, kantindeydim vb. ise izin almasını söylüyor.”(2.Lise, Öğrenci, K., Devamsızlık: 10, Ödül: var).

Bu uygulamanın yaşandığı okulda, katılımcıların çoğu tarafından geç kalma sorununun pek yaşanmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle şakayla karışık sorumluluk verme hoş bir uygulama olmakla birlikte, kalabalık ve sorunlu bir okulda çok etkili bir baş etme yöntemi olmayabilecektir.

“Okul aileye haber veriyor. Aile kızıyor.”(4.Lise, Baba, Esnaf, İlkokul, 50).

“Aileyle görüşme, rehberlik servisine gönderme.”(4.Lise, Baba, İşçi, Lise, 40).

“Uyarılıyor, disipline veririm şeklinde uyarı, geç kağıdı alıyorlar.”(1.Lise, Anne, Ev hanımı, Lise, 45).

Öğrencilerin okula ya da derse geç kalmaları pek çok okul için önemli bir sorundur. Bu sorun karşısında okullar derse belli bir süre (genellikle beş dakika) geç kalanı derse alma, diğerlerini idareye gönderme konusunda öğretmenler kurulu kararı almışlardır. Ancak yanıtlardan ve çizelge 4.53' te görüldüğü gibi öğretmenler tutum birliği göstermemektedir. Öğretmen atıflarının beşte birinden fazlası (%21.4) bunu belirtmektedir. Diğer yandan okullarda genellikle görülen, öğrencinin geç kağıdı alamaması durumunda ya da ara derste geç kağıdı alıp yarım gün yok yazılması durumunda okuldan rahatlıkla ayrılabilmesidir. Ailece okulda; okul çalışanlarınca evde olduğu sanılan öğrenci aslında bir başka yerde zaman geçirebilecektir.

Her ne kadar atıfların önemli bir bölümü (%14.9) geç kalmalar karşısında aileyle iletişim kurulduğunu gösteriyorsa da, öğrenci geç kaldığı gün hemen aileye bildirilmemektedir. Geç kalma ve devamsızlık, her okulda, belli bir sınırı aşınca aileye bildirilmektedir. Bu nedenle de sorunun üzerinden büyük bir zaman geçmekte, belki de aile müdahalede gecikmiş olmaktadır.

Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.54'te öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.54 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			1	1.5	1	1.5	20	45.5	22	10.9
Görmezden gelme, esnek olma	2	8.3			4	5.9	1	2.3	7	3.5
Uyarma	1	4.2	10	15.4	10	14.7	3	6.8	24	11.9
Derse almama, eve geri gönderme							1	2.3	1	.5
Aileyle iletişim kurma							3	6.8	3	1.5
Öğrenciye göre farklı davranma			1	1.5					1	.5
Öğretmene göre değişiyor	4	16.7	10	15.4	9	13.2			23	11.4
Zararı ödetme/sorumluluk verme					1	1.5			1	.5
Fiziksel düzenleme yapma			1	1.5	5	7.4			6	3.0
Öğüt verme/anlatma/konuşma	5	20.8	1	1.5	3	4.4			9	4.5
Rehberlik uzmanıyla görüştürme			1	1.5	1	1.5	1	2.3	3	1.5
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma			2	3.1			2	4.5	4	2.0
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	3	12.5	7	10.8	2	2.9	1	2.3	13	6.5
Sınav kağıdını alma	2	8.3	10	15.4	12	17.6			24	11.9
Disiplinle, notla vb. tehdit etme	1	4.2							1	.5
Notla cezalandırma	6	25	18	27.7	19	27.9	11	25	54	26.9
Hakaret etme/kızma, azarlama			2	3.1			1	2.3	3	1.5
Fiziksel şiddet kullanma					1	1.5			1	.5
Ceza verme			1	1.5					1	.5
Toplam	24	100	65	100	68	100	44	100	201	100

Çizelge 4.54'e göre "notla cezalandırma" bütün grupların atıfları içinde en az dörtte bir oranında yer almaktadır. "Öğüt verme, anlatma, konuşma" yönetici atıflarının beşte birini (%20.8) oluştururken, diğer gruplarda fazla görülmemektedir. "Sınav kağıdını alma" ve "uyarma" öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine yakın oranlarda atıfta buldukları baş etme yöntemleridir. "Öğretmene göre değişiyor" ise öğrenci atıfları içinde (%13.2) yer alsa da, özellikle yönetici (%16.7), öğretmen (%15.4) atıflarında dikkati çekmektedir. Veliler "Öğretmene göre değişiyor." ve "Sınav kağıdını alma" dan söz etmemişlerdir. Velilerin yarıya yakın atıfı (%45.5) "Bilmiyorum." biçimindedir. Aşağıda bu konudaki yanıtlara örnekler verilmiştir:

"Kopya karşısında sıfır alıyor, disipline veriliyor, ama ceza almıyor. Haksız yere alınan notun ona faydalı olmayacağı anlatılıyor. Yalan, Türkiye'nin sorunu, siyasilerimiz yalan söyledikçe öğrencilerde söyler." (3.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. K1d.24, Mes. K1d. 26)

“Kopya öğretmenin kendi inisiyatifinde. Sıfır verirse disipline vermek zorunda. Öğretmeni ikna ederse hoşgörü ile bakabilir. Belki kağıdını alır yazdığı kadarını değerlendirir. Daha az not veremez. Öğretmene göre değişir.”(1.Lise, Yönetici, E., Sos. Der., Yön. K1d. 8.5, Mes. K1d.16)

“Bir kez oldu, kağıdını aldım.”(2.Lise, Öğretmen, E., Yab. D., 6 yıl)

“Kızarımlı kağıdını alırım. Öğrenci hatasını sürdürürse disipline veririm.”(4.Lise, Öğretmen, E., Mes. Der., 15).

Kopya çeken öğrencinin kağıdının alındığı, notunun düşürüldüğü, öğrencinin uyarıldığı, yerinin değiştirildiği (fiziksel düzenleme) vb. anlaşılmaktadır. Ancak genel olarak her öğretmenin aynı tepkiyi göstermediği söylenebilir. Farklı tepkilerden biri de görmezden gelmedir.

“Kopya çekenin kağıdı alınır. Bazıları görmezden gelir, hoş görür. Bazen disipline verilir.”(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık: 10)

“Kopya kağıdını elinden alıyor. Tamamen sıfır verip daha kötü olmasın diye o soruyu iptal ediyor. Başka sıraya oturuyorlar. Sıfır alırsa öğretmenin diğer derslerini de dinlemiyor.”(4.Lise, Öğrenci, K., 1. sınıf, Devamsızlık: 4)

Yukarıdaki alıntı, öğrenciye sıfır vermenin öğrencide tepki yaratabildiğini göstermektedir. Bu nedenle de her şeyden önce, öğrencinin kopya çekmesini engellemek temel strateji olmalıdır. Ayrıca zayıf vermek tek başına, etkili bir baş etme yolu gibi görünmemektedir. Rehberlik servisiyle, aileyle bağlantı kurmak ve öğrenciyle birebir iletişim kurmak, olayın tekrarını önleme açısından bazı öğretmenlerin başvurduğu bir yöntemdir, ancak atıflar içinde çok önemsiz yer tutmaktadır.

Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinme İle Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.55’te öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmeleri karşısında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.55 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum							7	15.6	7	3.5
Görmezden gelme, esnek olma	2	8.0	3	4.2	2	3.3	3	6.7	10	5.0
Uyarma	5	20	12	16.9	13	21.3	11	24.4	41	20.3
Jöleyi yıkatma, kıyafeti düzeltirme	3	12	19	26.8	12	19.7	9	20	43	21.3
Derse almama, eve geri gönderme	6	24	22	31	26	42.6	11	24.4	65	32.2
Aileyle iletişim kurma	3	12	4	5.6			2	4.4	9	4.5
Öğrenciye göre farklı davranma					1	1.6	1	2.2	2	1.0
Öğretmene göre değişiyor	1	4.0	7	9.9					8	4.0
Öğüt verme/anlatma/konuşma			2	2.8	1	1.6			3	1.5
Rehberlik uzmanıyla görüşürme	1	4.0							1	.5
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	2	8.0	1	1.4	1	1.6	1	2.2	5	2.5
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	1	4.0			3	4.9			4	2.0
Disiplinle, notla vb. tehdit etme	1	4.0							1	.5
Hakaret etme/kızma, azarlama			1	1.4	2	3.3			3	1.5
Toplam	25	100	71	100	61	100	45	100	202	100

Çizelge 4.55'te görüldüğü gibi tüm grupların atıflarında en önemli üç tepki, "Derse almama, eve geri gönderme", "Uyarma", "Jöleyi yıkatma, kıyafeti düzeltirmedi. Öğrenciyle iletişim kurma, aileyle iletişim kurma, öğüt kurma, rehberlik uzmanlarıyla görüşürme gibi yöntemler oldukça düşük atıf almıştır. Aşağıda bu konudaki yanıtlara örnekler verilmiştir:

"Uyarılır. Kıyafeti düzeltmesi için izin verilerek eve gönderilir. Sınıf öğretmeni ve rehberlik servisinin bu konuda çalışma yapması sağlanır. Öğretmen-veli görüşmelerinde veli uyarılır."(1.Lise, Yönetici, E., Sos. Ders., Yön. Kıd. 20, Mes. Kıd. 30).

"Nöbetçi öğretmen, tüm öğrencileri sıraya dizer ve okula alır., içeride de müdür yardımcısı vardır. Anında çözülebilecekler anında çözülür, pansiyonda çözülebilecekler pansiyonda çözülür, diğerlerine de süre verilir (saç traşı gibi)."(2.Lise, Yönetici, E., Bed. Eğ., yön. Kıd. 5.5, Mes. Kıd. 10).

"Disipline gelen de oldu. Baş örtüsü yüzünden direnenler ya okul değiştirdiler, ceza alan oldu. Yarım sakal v.b. geri gönderiliyor."(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. Kıd. 15, Mes. Kıd. 29)

“Ben bir şey yapmıyorum. İdare eve gönderir. Uygun giyinince okula tekrar alınır. Öğretmene göre kıyafete müdahale değişir, kimisi uyarır, kimisi görmezden gelir.”(3.Lise, Öğretmen, E., Fen grubu, 17 yıl).

Öğretmen atıflarının %9.9’u yukarıdaki son yanıtta benzer biçimde “Öğretmene göre değişiyor.”biçimindedir. Bu da ortak tutum konusunda kararlı olunmadığını göstermektedir.

Katılımcı atıflarının %25’i (çizelge 4.37) okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmenin nedeni olarak, “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”yi işaret etmektedir. Öğretmenlerin bazıları, öğrencilerin kendini ifade etme haklarına saygı göstermek için esnek davranıyor ya da görmezden geliyor olabilirler.

Alanyazında, tek tip okul giysisinin yararlarını vurgulayanlar olduğu kadar, bu uygulamaya karşı çıkanların da olduğundan söz edilmektedir (Erkan, 2003; Kıran, 2001). Ülkemizde yapılmış yeterli araştırma olmamakla birlikte yurtdışında yapılan araştırmalarda tek tip giysiyle devamsızlık, uyuşturucu kullanımı ve davranış sorunları arasında doğrudan ilişkinin olmadığını gösteren bulgular vardır. Ayrıca akademik başarı ile tek tip giysi arasında olumsuz ilişki bulunmuştur (Brunsm&Kerry, 1998).

Bu disiplin sorunu karşısında yapılanlara ilişkin oldukça farklı bir yanıt şöyledir:

“Uyarmaya çalışıyoruz. Gördüğümüz her yerde uyarıyoruz. Davranış geliştirme formu hazırladım. Öğrenciye uyarıldığını bildiren bir form imzalattırıyor. Tekrarında ceza verileceğini anlatan bir form. Davranış bildirim formu ekli oluyor.”(1.Lise, Yönetici, E., Sod. Grup.Yön. K1d. 8.5, Mes. K1d. 16).

Aynı okulda bu formdan hiç söz edilmediği için bu uygulamanın pek yaygın olmadığı düşünülebilir.

“Takılarımızı alıyor. Olumlu şeyler yapmıyor. Müdür, bunları taktığım için, hasta diyorsa ben ona saygı duymam...Azarlıyorlar...Kılık kıyafetten disipline giden var, renkli çorap v.b. için.”(4.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 18).

“Uygun kıyafette olmayana derse almazlar eve gönderirler. Derse uygun kıyafetle gelmeyen derse alınmaz.”83çLise, Öğrenci, E., 2.sınıf, devamsızlık: 5).

“Müdüre götürüyorlar. Sonrasını bilmiyorum. Yakınlarımda da olmadı böyle kişiler.”(1.Lise, Öğrenci, K., 2. Sınıf, Devamsızlık: 7).

“Kış aylarında ceket önemli. Sıradan çıkarılıp yurda gönderiliyor. Evden gelenler ertesi gün için uyarılıyor. Saçı sakalı uzun olanlara, hafta sonunda traş ol, deniyor. Her sabah kontrol ediliyor, uyarılıyor gerekirse.”(2.Lise, öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 5, ödül: var).

Kıyafet, takı, saç, traş konusunda genel yaklaşımın, o anda düzeltirme, eve/yurda gönderme ve uyarma olduğu anlaşılmaktadır. Okullar arasında eve gönderme konusunda tutum farkı görülmektedir. Bir okulda aynı bahçe içindeki pansiyona gönderme vardır, ancak

eve gönderme söz konusu değildir. Diğer okullarda ise öğrencilerin uygun kıyafet için okul bahçesinden çıkmasına izin verilmekte hatta bu, öğrenciden istenmektedir. Bu durumda aileye öğrencinin evine gönderildiği konusunda bilgi verildiğini vurgulayan bir kişi bile olmamıştır. Bu nedenle de öğrenci geri gönderilmekte ama gerçekten eve gidip gitmediği bilinmemektedir diye düşünülebilir. Bu açıdan bakınca belki de kıyafet, eğitim ve öğretimin, güvenliğin önüne geçmiş olmaktadır. Aşağıdaki öğrenci yanıtı bu yargının haklılığını göstermektedir:

“Okul başlarında sırayla alınıyordu. Uygun olmayan evine gönderiliyordu. Yaza doğru kontrol yapılmamaya başladı. Yine sırayla giriyoruz, ama kontrol yok...Gidin değiştirin deniyor. Giden gidiyor, kimisi internetlere gidiyor.”(1.Lise, Öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 19.5).

Bir okuldaki öğrencilerin kıyafet konusundaki ilginç bir uygulaması şöyle dile getirilmekte:

“Okula almıyor, geri gönderiyor. Hemen üzerini değiştirip gelersen geç kağıdı alabiliyorsun. Ama azar işitiyorsun...Girişte müdür bekler. Gerçi yine oluyor. Önce içeri giren, pencereden ceketini atıyor dışarıdakilere.”(1.Lise, öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 19).

Anlaşıyor ki kontroller, kıyafet konusunda ikna olmayan öğrenci için caydırıcı olmayabilir. Okul kapısından girdikten sonra, özellikle kalabalık okullarda bina içinde gözden kaçabiliyor. Bu nedenle de öğrencinin ortak kıyafetin önemini kavramasının sorunu çözmede daha önemli olduğu düşünülebilir.

Sigara İçme Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.56’da öğrencilerin sigara içmesi karşısında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzdesi verilmiştir.

Çizelge 4.56 Sigara İçme Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			6	11.1	10	16.7	22	51.2	38	20.8
Görmezden gelme, esnek olma			2	3.7	1	1.7			3	1.6
Uyarma	7	26.9	13	24.1	9	15	10	23.3	39	21.3
Aileyle iletişim kurma	6	23.1	2	3.7	10	16.7	3	7.0	21	11.5
Öğretmene göre değişiyor			3	5.6					3	1.6
Öğüt verme/anlatma/konuşma	2	7.7	2	3.7	5	8.3			9	4.9
Rehberlik uzmanıyla görüşürme	3	11.5	4	7.4	4	6.7			11	6.0
Konferans vb. eğitici etkinlikler düzenleme	1	3.8	1	1.9	4	6.7			6	3.3
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma	1	3.8	4	7.4					5	2.7
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	2	7.7	10	18.5	8	13.3	3	7.0	23	12.6
Disiplinle, notla vb. tehdit etme	1	3.8					1	2.3	2	1
Notla cezalandırma			1	1.9					1	.5
Hakaret etme/kızma, azarlama			2	3.7	1	1.7	1	2.3	4	2.2
Fiziksel şiddet kullanma			2	3.7	4	6.7			6	3.3
Ceza verme	3	11.5	1	1.9	4	6.7	3	7.0	11	6.0
Diğer			1	1.9					1	.5
Toplam	26	100	54	100	60	100	43	100	183	100

Çizelge 4.56'ya göre sigara içme karşısında yapılanlar konusunda öğrenciler dışında tüm grupların atıfları içinde uyarma birinci sırada yer almaktadır. Yönetici atıflarında "Aileyle iletişim kurma"(%23.1) ikinci, "Rehberlik uzmanıyla görüşürme"(%11.5) ve "Ceza verme" (%11.5) üçüncü sırada, öğretmen atıflarında "Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme"(%18.5) ikinci, "Rehberlik uzmanıyla görüşürme"(%7.4) üçüncü sırada, öğrenci atıflarında "Aileyle iletişim kurma"(%16.7) birinci, uyarma"(%15) ikinci, "Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme"(%13.3) üçüncü sırada yer almaktadır. Velilerde atıfların yarısından fazlası (%51.2) "Bilmiyorum"biçimindedir. "Aileyle iletişim kurma", "İdareye gönderme"ve "Ceza verme"aynı yüzdeyle (%7) üzerinde durulan yöntemlerdir.

Aşağıda bu konudaki yanıtlara örnekler verilmiştir.

"Paketini alıyoruz, uyarıyoruz. Disipline verileceğini söylüyoruz, adını alıyoruz, ama disipline vermiyoruz. Rehber öğretmene gönderiyoruz...İçmemesi sağlanamıyor."(3.Lise, yönetici, E., Mes. Ders., Yön. K1d. 2, Mes K1d. 25).

"Disiplin açısından uyarıdan ötesi yok...Sigaraları topluyoruz, isim yazarak. Sonra tek tek konuşuyoruz. Velisini getirebilirim çağırıyorum. Bazı veli, biliyorum ne yapayım, diyor."(4.Lise, Yönetici, Mes. Ders., Yön. K1d. 15, Mes. K1d. 29).

Sigara pek çok lisede bir sorun durumunda ve sigara içmeye alışmış öğrenci karşısında yapılanlar yetersiz görünüyor. Aşağıdaki ifadeler bu konudaki durumu çarpıcı bir biçimde ortaya koyuyor:

“Genelde, varsa paketini, sigarasını alıp müdür yardımcısına götürüyoruz. Sınıfta içmeye kalkışıyor, rehberlik servisi ve disiplin kuruluyla birlikte bir şeyler yapılıyor. Genelde hepimizde okulda içmesin, dışarıda içsin gibi doğru olmayan bir düşünce var.”(1.Lise, Öğretmen, E., Matematik, 27).

“İki öğrenci verdim idareye, iki tokat atıp bıraktılar. Teneffüste kontrol ediliyor tuvaletler, ama öğrenci derste izin alıp gidip içiyor. Bunu engelleyemiyoruz.”(3.Lise, Öğretmen, E., Yab. Dil, 6)

“İçen öğrenci müdür yardımcısına gönderiliyor. Böyle bir arkadaşım olmadığı için başka ne yapılıyor bilmiyorum.”(1.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 5).

“Müdürümüz özellikle döver. Ailesi çağırılır.”(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık. 18, Ceza: var)..

“Uyarı cezası olur. Tekrarlanırsa disiplin cezası verilir. Velisiyle konuşulur.”(3.Lise, Öğrenci, E., 3.sınıf, Devamsızlık: 11).

“Uyarı tesir etmeyecekse git başka yerde iç diyorlar. Bana, aileme söyleriz dediler. Ben de ailem biliyor dedim. Bana öğüt verdiler.”(4.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 18).

“İçmeyin diyorlar. Okulda içmeyin diyorlar.”(4.Lise, baba, Emekli memur, Lise, 52).

“Uyarıyorlar, bu size yararlı değil diyorlar. Tabii öğretmen de içtiği için dikkate almıyor.”(4.Lise, Öğrenci, K., 2.sınıf, Devamsızlık: 6, Ödül: var).

“Yakalananlar disipline veriliyor. Ceza alıyor mu bilmiyorum.”

“Görünce kızıyor, paketini alıyormuş. Bu sefer öğretmen içiyor. O içiyor, ben içsem n’olacak, diyor çocuk da.”(3.Lise, Anne, Ev hanımı, Diplomasız, 48).

Az da olsa fiziksel ve sözel şiddet uygulandığı, zaman zaman öğrenciyi uyarırken büyüklerin yanlış model olduğu, hatta öğrencinin sigara paketini alıp cebine koyarak kendisi içen öğretmenlerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca aileyle iletişim kurarken zaman zaman, öğrenci ailesine şikayet etme biçiminde davranılarak işbirliği yapma hedefinden uzaklaşıldığı da yanıtlardan anlaşılmaktadır. Öğrencinin sorun olan davranışlarıyla ilgili olarak öncelikle rehberlik uzmanlarından söz edilmesi gerekirken toplam atıfların ancak %6’sının bu yönde olması da oldukça düşündürücüdür.

Söz Almadan Konuşma Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.57’de Öğrencilerin derste söz almadan konuşmaları karşısında yapılanlara ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.57 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla Karşılaşıldığında Yapılanlar

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum			1	2.3			24	57.1	25	15.4
Görmezden gelme, esnek olma	3	15.8	8	18.2	7	12.3			18	11.1
Uyarma	7	36.8	15	34.1	19	33.3	14	33.3	55	34
Derse almama, eve geri gönderme			1	2.3	7	12.3			8	4.9
Aileyle iletişim kurma			1	2.3			3	7.1	4	2.5
Öğüt verme/anlatma/konuşma	2	10.5	3	6.8	2	3.5			7	4.3
Rehberlik uzmanıyla görüştürme	2	10.5							2	1.2
Doğru davranışı ödüllendirme			6	13.6	6	10.5			12	7.4
Konferans vb. eğitici etkinlikler düzenleme	1	5.3	1	2.3					2	1.2
Ders işleme yöntemini zenginleştirme			1	2.3	7	12.3			8	4.9
Öğrenciyle iletişim kurma, nedenini araştırma			2	4.5					2	1.2
Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme	3	15.8							3	1.9
Notla cezalandırma			1	2.3	3	5.3			4	2.5
Hakaret etme/kızma, azarlama	1	5.3	2	4.5	5	8.8	1	2.4	9	5.6
Ceza verme					1	1.8			1	.6
Hiçbir şey yapılmıyor			2	4.5					2	1.2
Toplam	19	100	44	100	57	100	42	100	162	100

Çizelge 4.57’de yer alan “Görmezden gelme, esnek olma” ile “doğru davranışı ödüllendireme”, bu disiplin sorunu için, bir arada düşünülebilecek davranışlardır. Söz almadan konuşan öğrenciyi dikkate almayan öğretmen, söz isteyen öğrencilere yönelecek ve onların konuşmasını sağlayacaktır. Bu nedenle bu iki madde birlikte değerlendirildiğinde, yönetici, öğretmen ve öğrenci atıfları içinde, uyardıktan sonra, ikinci sırada geldiği görülecektir. Bunların dışında yalnız yöneticilerin belirttiği “Disiplin kurulu başkanına/idareye gönderme” (%15.8) ilginç bir bulgudur. Tüm atıfların %5.6’sı “Hakaret etme, kızma, azarlama”, %4.9’u da “Derse almama, eve geri gönderme” biçimindedir. Bu son atıf, bu sorunda dersten çıkarma biçiminde düşünülmelidir.

Aşağıda bu soruyla ilgili yanıtla örnekler verilmiştir:

“Öğrencilere yanlış olduğu anlatılır. Uyarılara aldırmayanlar idareye gönderilir.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Ders., Yön. ktd. 3, Mes. ktd. 36).

“Kızartırız. Söz alarak konuşmasını öğren, diyoruz.”(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Ders., Yön. ktd. 14, Mes. ktd. 29).

“Özel olarak ilgileniyoruz. Onları meşgul edecek ek etkinliklere sevk etmeye çalışıyoruz.”(2. Lise, Yönetici, E., Resim, Yön. ktd. 4, Mes. ktd. 20).

Oldukça özlenen bir baş etme yöntemi olan, öğrenciyi sosyo-kültürel etkinlik içinde yetiştirme ile ilgili yaklaşımın yukarıdaki son alıntıdan başka yalnızca bir kişi tarafından daha vurgulandığı görülmüştür. Ancak görmezden gelme ya da doğru davranışı ödüllendirme de yukarıda belirtildiği gibi ikinci sırada atf almıştır. Toplam atıfların %18.5’i bu şekildedir, ancak bu oranın yetersiz olduğu söylenebilir.

“Dışarı atarım. Özel görüşür, nedeninin öğrenmeye çalışırım.”(3.Lise, Öğretmen, K., Fels. grubu, 13 yıl).

“Onu dinlemiyorum, duymazlıktan geliyorum. Kimse onu dinlemeyince söz alıyor artık. Yeri geliyor uyarıyorum.”(2.Lise, Öğretmen, E., Yab. Dil, 6 yıl).

“Söz almadan konuşana söz hakkı vermiyorum. Sonuç söylüyor, yanlış diyorum.”(4.Lise, Öğretmen, E., Matematik. 14 yıl).

Dersi renklendirip öğrencinin hatasını anlamasına yardımcı olunduğu ya da öğrencilere daha çok söz hakkı verildiği durumlar, az da olsa belirtilmiştir. (%4.9).

“Bazen o kişi konuşurken sözünü kestirip hatayı anlamasını sağlar öğretmen. Uyarır.”(2.Lise, K., Öğrenci, 2.sınıf, Devamsızlık: 3, Ödül: var)

“Uyarıyorlar. Dersten atıyorlar.”(4.Lise, Öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 3).

“Çok fazla konuşursa sınıftan atılıyor, bir daha yapmaması söyleniyor.”(3.Lise, Öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 2, Ödül: var).

“İkaz ediyorlar.”(3.Lise, Anne, Emekli işçi, İlkokul, 43).

Söz almadan konuşmayı ortadan kaldıracı için öğrencinin davranışının olumsuz sonucunu yaşaması gerekmektedir. Ancak bulgulardan anlaşıldığı kadarıyla öğrenciye yaşatılan olumsuzluk daha çok ceza verme biçiminde sağlanmaktadır. Oysa önemli olan davranışın yanlış olmasının anlaşılmasıdır. Dersten dışarıya atılan öğrenci, davranışının kimi rahatsız ettiğini anlamayacaktır. Bu nedenle etkinlikler içinde öğrencinin rol alarak demokratik yaşamı, kurallara uymayı öğrenmesi gerekmektedir. Diğer yandan sınıf mevcutlarının çok olmasının da bu sorunda rolü olduğu, dolayısıyla da öğretmenin tüm öğrencilere yeterli söz hakkı vermede zorlandığı düşünülebilir. Ders işleme yöntemini değiştirmeden anlatıma ağırlık veren öğretmenin, söz almadan konuşmayı yok etmesi beklenmemelidir. Daha demokratik ortamlarda bu sorunun azalması beklenir.

Okulların demokratik olabilmesi için a.Okul ve sınıf ortamında, tüm insanlar arasında şiddetten uzak, anlayışa, hoşgörüyeye dayanan çift yönlü iletişim sağlanmalı b.

Okullarda, okulun tüm öğelerinin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması gerekir (Kepenekçi, 2003: 45). Demokrasi eğitimi ilkesi, kavram olarak, daha çok demokrasi konusunda bireyleri bilgilendirme biçiminde yer almakta ve algılanmaktadır. Demokratik eğitim ise demokrasinin uygulamaya geçirilmesidir (Kıncal ve Işık, 2003). Henüz toplumumuzun ve dolayısıyla okullarımızın demokratik ilkeleri, uygulamaya tam olarak geçirememesinin de bu sorunun ortaya çıkmasında etkisi olduğu düşünülebilir.

Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problem “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin disiplin sorunları konusundaki çözüm yaklaşımları nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Aşağıda grupların disiplin sorunları konusunda alınan önlemler ve yapılanlar dışındaki önerileri hem topluca, hem de her bir disiplin sorununa göre çizelgeleştirilmiş olarak sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilip yorumlar yapılmıştır.

Aşağıda çizelge 4.58’de, katılımcıların disiplin sorunlarıyla ilgili başka neler yapılabileceğine ilişkin çözüm önerilerinin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Çizelge 4.58 Disiplin Sorunlarının Çözümüne İlişkin Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız	2	1.3	6	1.6	15	3.4	19	4.8	42	3.1
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	9	5.8	14	3.7	13	3	11	2.8	47	3.4
Aile çocuğunu kontrol etmeli	1	.6			3	.7	20	5.1	24	1.8
Aile çocuğunu eğitmeli			6	1.6	3	.7	22	5.6	31	2.3
Aile çocuğuna güvenmeli					1	.2			1	.1
Aile çocuğuyla ilgilenmeli	2	1.3	6	1.6	6	1.4	36	9.2	50	3.7
TV’de iyi örnekler sunulmalı	7	4.5	7	1.8	4	.9	4	1	22	1.6
Yasalar uygulanmalı			2	.5	2	.5	1	.3	5	.4
Öğrenci sorumluluk duymalı			2	.5	10	2.3	8	2	20	1.5
Arkadaş çevresi düzeltilmeli					6	1.4	4	1	10	.7
Öğrenci yeteneğine notuna göre ayrılmalı	1	.6	8	2.1					9	.7
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	15	9.7	13	3.4	8	1.8	16	4.1	52	3.8
Kontroller yapılmalı	1	.6	5	1.3	6	1.4	5	1.3	17	1.2
Uyarmalı	2	1.3	10	2.6	14	3.2	14	3.6	40	2.9
Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli	6	3.9	8	2.1	17	3.9	7	1.8	38	2.8
Okul-aile işbirliği olmalı	10	6.5	23	6.1	14	3.2	36	9.2	83	6.1
Öğretmen iyi model olmalı	9	5.8	18	4.7	18	4.1	7	1.8	52	3.8
Öğrenci ayrımı yapılmamalı			3	.8	7	1.6	2	.5	12	.9
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli	2	1.3	14	3.7	10	2.3	10	2.6	36	2.6
Konuşmalı, öğüt vermeli	2	1.3	12	3.2	17	3.9	21	5.4	52	3.8
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı	3	1.9	9	2.4	13	3	12	3.1	37	2.7
Öğrenci katılımı sağlanmalı	3	1.9	10	2.6	11	2.5			24	1.8

Çizelge 4.58'in devamı

Yöntem zenginleştirilmeli/Etkinlik zevkli olmalı	14	9.1	22	5.8	36	8.2	14	3.6	86	6.3
Rehberlik uzmanıyla görüşürmeli	1	.6	8	2.1	12	2.7	2	.5	23	1.7
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	4	2.6	17	4.5	19	4.3	11	2.8	51	3.7
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli	3	1.9	13	3.4	4	.9	5	1.3	25	1.8
İyi davranış ödüllendirilmeli	2	1.3	5	1.3	3	.7			10	.7
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	9	5.8	18	4.7	5	1.1	2	.5	34	2.5
Müfredatta, ÖSS'de düzenleme yapılmalı	5	3.2	16	4.2	4	.9	5	1.3	30	2.2
Fiziksel düzenleme yapılmalı	3	1.9	16	4.2	12	2.7	6	1.5	37	2.7
Zaman düzenlemesi yapılmalı	4	2.6	11	2.9	23	5.2	4	1	42	3.1
Kurallar yumuşatılmalı	6	3.9	17	4.5	12	2.7	7	1.8	42	3.1
Kural konmalı, uygulanmalı	3	1.9	4	1.1	1	.2	4	1	12	.9
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı	4	2.6	13	3.4	38	8.6	22	5.6	77	5.6
Etkinliklerden mahrum bırakılmalı			1	.3			1	.3	2	.1
Görmezden gelmeli			4	1.1	1	.2			5	.4
Neden ortadan kaldırılmalı Maddi yardım yapılmalı			2	.5	7	1.6	9	2.3	18	1.3
Zarar ödetilmeli					1	.2			1	.1
Bağırmalı-kızmalı							2	.5	2	.1
Notla tehdit etmeli					2	.5	1	.3	3	.2
Notla cezalandırılmalı					4	.9	2	.5	6	.4
Okula/derse almamalı			4	1.1	6	1.4	5	1.3	15	1.1
Disipline vermeli/ceza vermeli			1	.3	1	.2			2	.1
meli/Kulağını çekmeli			1	.3	2	.5	1	.3	4	.3
Yapılanlar yeterli/Uygun	17	11	27	7.1	28	6.4	28	7.1	100	7.3
r	1	.6			2	.5			3	.2
Okulun yapabileceği bir şey yok	3	1.9	3	.8	19	4.3	6	1.5	31	2.3
Toplam	154	100	379	100	440	100	392	100	1365	100

Çizelge 4.58'e bakıldığında, nedenler çizelgesinde (çizelge 4.39) olduğu gibi geniş bir öneri yelpazesi görülecektir. Bu önerileri aileyle ilgili; toplumla ilgili (televizyon, yasalar, arkadaş çevresi); eğitim sistemiyle ilgili (öğrencinin yeteneğine göre ayrılması, diğer kuruluşlarla işbirliği, ÖSS'de düzenleme); uyarma/öğüt verme; yapıcı (sosyo-kültürel etkinlikler, okul-aile işbirliği, zaman düzenlemesi vb); dışsal denetim ve ceza (kontroller, daha katı olma vb) biçiminde gruplandırılmak olanaklıdır.

Bütün gruplarda yapıcı öneriler ağırlıktadır (Yöneticiler: %46.5, öğretmenler: %52.9, öğrenciler: %48.4, veliler: %32.5). Sistemle ilgili öneriler yönetici (%13.5) ve öğretmenlerde (%9.7) diğer gruplardan daha fazladır. Aile ve öğrenciyle ilgili öneriler, velilerde (%24.7) diğer gruplardan daha ağırlıktadır (yönetici: %7.7, öğretmen: %7.4, öğrenci: %8.3). Ceza ağırlıklı öneriler öğrenci (%13.5) ve velilerde (%10.1) daha fazladır (öğretmen: %8, yönetici: %3.2). Okulun yapabileceği bir şey yok maddesi öğrencilerde daha fazladır (%4.3).

Bu farklara karşın genel olarak, önerilerin İnsancıl Yaklaşım ve Ekolojik/Sistem Yaklaşımı ilkelerine yakın olduğu görülmektedir.

Disiplin sorunlarının nedenlerini belirlerken ve yapılanlara ek öneriler getirirken dört grup da çevresel etmenleri az çok göz önünde bulundurmıştır. Bu yönüyle, grupların sorunlara belli sınırlar çerçevesinde de olsa çok yönlü bakabildiği söylenebilir. Ancak ceza ve dışsal denetim ağırlıklı önerilerin (uyarı ve öğüt vermeyi de ekleyince) özellikle öğrenci ve velilerde %20'yi bulması hâlâ geleneksel bakış açısının belli ölçüde taşındığını göstermektedir.

Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.59'de, öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çözüm önerilerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.59 Argo ve Kaba Konuşma, Birbirine Kabadayılık Yapma, Okul Eşyasına Zarar Verme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	4	20	4	7.5	3	4.8	3	8.8	14	8.2
Aile çocuğunu kontrol etmeli							1	2.9	1	.6
Aile çocuğunu eğitmeli			3	5.7	2	3.2	7	20.6	12	7.1
Aile çocuğuyla ilgilenmeli			2	3.8	1	1.6	6	17.6	9	5.3
TV'de iyi örnekler sunulmalı	3	15	3	5.7	1	1.6	1	2.9	8	4.7
Öğrenci sorumluluk duymalı							1	2.9	1	.6
Arkadaş çevresi düzeltilmeli					3	4.8	3	8.8	6	3.5
Öğrenci yeteneğine notuna göre ayrılmalı			1	1.9					1	.6
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	3	15	3	5.7			3	5.6	9	5.3
Kontroller yapılmalı			1	1.9					1	.6
Uyarmalı			1	1.9	4	6.3			5	2.9
Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli	1		2	3.8	3	4.8	2	5.9	8	4.7
Okul-aile işbirliği olmalı	3	15	4	7.5	2	3.2	5	14.7	14	8.2
Öğretmen iyi model olmalı	1	5	1	1.9	2	3.2			4	2.4
Öğrenci ayrımı yapılmamalı			1	1.9					1	.6
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli			2	3.8	4	6.3	3	8.8	9	5.3
Konuşmalı, öğüt vermeli			3	5.7	2	3.2	3	8.8	8	4.7
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı	2	10	3	5.7	5	7.9	2	5.9	12	7.1
Öğrenci katılımı sağlanmalı			1	1.9					1	.6

Çizelge 4.59'un devamı

Yöntem									
zenginleştirilmeli/Etkinlik zevkli olmalı			1	1.6				1	.6
Rehberlik uzmanıyla görüştürmeli	3	5.7	6	9.5	1	2.9	10	5.9	
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	1.9	1	1.6	1	2.9	3	1.8	
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	2	3.8					2	1.2	
Müfredatta, ÖSS'de düzenleme yapılmalı	3	5.7					3	1.8	
Fiziksel düzenleme yapılmalı	2	3.8			1	2.9	3	1.8	
Kurallar yumuşatılmalı			2	3.2			2	1.2	
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı			12	19	6	17.6	18	10.6	
Etkinliklerden mahrum bırakılmalı	1	1.9					1	.6	
Neden ortadan kaldırılmalı	1	1.9	2	3.2	2	5.9	5	2.9	
Maddi yardım yapılmalı									
Zarar ödetilmeli			1	1.6			1	.6	
Okula/derse almamalı	3	5.7					3	1.8	
Dövmeli/Kulağını çekmeli				1	1.6		1	.6	
Yapılanlar yeterli/Uygun	2	10	2	3.8	2	3.2	3	8.8	9
Okulun yapabileceği bir şey ok	1	5			3	4.8			4
Toplam	20	100	53	100	63	100	34	100	170
									100

Çizelge 4.59'a göre yönetici atıflarında "Veliler eğitilmeli, iyi model olmalı"(%20), "Televizyonda iyi örnekler sunulmalı."(%15), "Okul-aile işbirliği kurulmalı"(%15) öne çıkmaktadır. Öğretmen atıflarında "Veliler eğitilmeli, iyi model olmalı"(%7.5), "Okul-aile işbirliği"(%7.5) öne çıkarken, öğrenci atıflarında "Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı"(%19), "Rehberlik uzmanıyla görüştürmeli"(%9.5) ve "Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı"(%7.9), veli atıflarında ise "Aile çocuğunu eğitmeli."(%13), "Aile çocuğuyla ilgilenmeli."(%11.1) ve "Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı."(%11.1) ön plana çıkmaktadır.

Burada ilk dikkati çeken öğrenci ve velilerin daha katı uygulamaları önermelerine karşın yönetici ve öğretmenlerin bunu önermemeleridir. Ayrıca öğrencilerde, "Öğrenciye güven verme, öğüt verme, onunla iletişim kurma, onu rehberlik servisine gönderme" gibi öğrenciyi merkeze koyan önerilerin toplam ağırlığı velilerde ise "Veliler eğitilmeli, aile çocuğuyla ilgilenmeli, çocuğunu eğitmeli" gibi önerilerin toplam ağırlığı daha fazladır.

Aşağıda katılımcı yanıtlarına örnekler verilmiştir:

"Bizim okulumuz için çok özel bir şeylere gerek kalmıyor, ancak genel söylersek, ana baba eğitimi yapılması gerekir."(2.Lise, Yönetici; E., Resim, Yön. K1d. 4, Mes. K1d. 20)

“Televizyondaki argo diziler mümkün olduğunca yönlendiricilikten çıkarılmalıdır. Örneğin Lise Defteri filmi çok kötü örnek oluyor. Özeniyor öğrenci. Aile-okul-öğrenci diyalogu mutlaka kurulmalı ve öğrenciyle ilgilenmeli.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Ders., Yön. K1d.3, Mes. K1d.36).

“Okul-aile işbirliği çok önemlidir. Bu hakkıyla yapılırsa sorunlar yüzde yüz yakın çözülür. Çünkü eğitim üç sacayağı üzerindedir. Ana baba eğitimi yapılmalıdır.”(4.Lise, Yönetici, E., Mes. Ders., Yön. K1d.12, Mes. K1d.33).

Öğrenciye çeşitli olanaklar sunmayı öneren katılımcılar da var:

“Öğrencinin rahat yazabileceği duvarlar olmalı. Birebir konuşmalı.”(4.Lise, Öğretmen, E., Sos. Grup., 8).

“Çocukları doğru sosyal faaliyete yönlendirmeye ilgili bu. Tiyatroya, dinletiyeye alıyoruz... Fazla enerjilerini bir şekilde boşaltmalı, doğru yere yönlendirmek gerekiyor. Yoğun bir ders ortamı var hele bizim okulda.”(2.Lise, Öğretmen, K., Sos. grubu, 18yıl).

Sorunun nedenini de belli ölçüde içinde barındıran bu ifadelerden, bunalan öğrencinin eşyaya zarar verdiğinin, kabalığa yöneldiğinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Fakat şu da ortadadır ki çok yoğun ders işlenen, ağır bir okul olduğu bilinen 2.lisede daha az disiplin sorunundan söz edilmektedir. Bu nedenle öğrencinin, katılımcıların belirttiği gibi, aileden ve ilköğretimden iyi yetişerek gelmesi, okulun öğrenciyle birebir ilişki kurulabilecek sayıda öğrencisinin olması gibi etmenler genel çözümler içinde düşünülmelidir

“İletişim sorunları aşırsa bu sorunlar da aşılır. Ayrıca demokrasi bilinci de verilmeli. Hem ailede, hem okulda.”(3.Lise, Öğretmen, E., Reh. ve Psik. Dan., 9).

“Okulun öğrenci sayısı azaltılmalı. Öğretmenler eğitimden geçirilmeli. Okulun eğitim yerleşkesi durumuna getirilmesi, profesyonel kişiler tarafından oyun, bahçe, okuma, tiyatro...v.b. gibi sıkıcı olmayan küçük oyunlar, bütün öğrencileri kapsayacak şekilde olmalı.”(1.Lise, Öğretmen, E., Sos. grubu, 24 yıl).

“Öğretmenler biraz daha sert davranmalılar. Rehberlik hizmetleri daha da artırılmalıdır. Aileler veli toplantılarında bilinçlendirilmelidir.”(4.Lise, öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 3).

“Şiddetle yola gelmiyorlar, uyarılınca da olmuyor. Ailenin etkili olması lazım. Çoğu, veli toplantısına gelmiyor. Ailenin ilgilenmesi lazım. Bu yaşlarda zaten onları yetiştirirken bazı programları izletmemesi gerekir.”(4.Lise, öğrenci, K., 1.sınıf, Devamsızlık: 4, Ödül: var).

“Sıkılmaları lazım. Sorunları çözecek rehberlik öğretmeni çok olmalı. Sürekli rehberlik uzmanıyla görüşmeleri lazım.”(1.Lise, Öğrenci, E., 2. sınıf, Devamsızlık. 19.5).

“Kişinin kendinde bitiyor. Ne kadar önlem alınsa da yapacak olan yapıyor. Öğretmenlerimizin yaptığı doğru, sözlü uyarı doğru. Kapıyı kırma, öğretmene küfredme için disiplin cezaları verilmeli. Büyük zararlarda olmalı bu. Sıraya yazı yazmanın kimseye bir zararı yok. Zaten bunu kimse görmeden de yapabilirsin.”(1.Lise, Öğrenci, E., 2.sınıf, Devamsızlık: 20).

Sorunu genel olarak toplumda değerlerin değişmesinin öğrenciye yansması olarak gören bir veli medyanın sorumluluğu üzerinde durmaktadır.

“Sadece aileden değil. Toplumun eğitilmesi iyi örneklerin verilmesi gerekir. Dolarların havada uçtuğu düğünler, gazetelerin sayfalarında boy boy verilirken, cumhurbaşkanının oğlunun sade töreni verilmiyor.”(2.Lise, Anne, Avukat, 49).

“Disiplin cezası veririm. Mesela iki gün okuldan uzaklaştırma cezası verilmeli.”(4.Lise, Baba, Emekli memur, Lise, 52).

“Anne, baba önce evde ilgilenecek, öğretmenler sadece ders verip çıkmamalı, arkadaşça davranmalı, sevdiği öğretmenin sözünü daha iyi dinler. Şimdi çocuklar öğretmenden korkmuyor.”(1.Lise, Anne, ev hanımı, Ortaokul, 37).

Bu disiplin sorununun nedenleri arasında aileyle ilgili olanlar %25'ten fazladır. Bu nedenle de ailenin eğitmesi ve eğitilmesi üzerinde durulması mantıklı görünmektedir. Nedenler arasında yönetimin ve öğretmenlerin aşırı hoş görüsünden pek söz edilmemiş olmasına karşın, daha sert uygulamaların atıflarının beşte birine yakın (%19.2) ağırlıkta önerilmesi oldukça ilginçtir. Bu durumun, toplumun sorunu sertlik ve cezayla çözüme yaklaşımının bir yansıması olduğu düşünülebilir.

Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.60'ta öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, ders araç gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli önerilerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.60 Derse Hazırlıksız Gelme, Ders Araç-Gerecini Getirmeme, Derste Arkadaşıyla Gevezelik Etme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler

MADELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız							4	8.2	4	2.3
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	1	4.8	2	3.8	1	1.9			4	2.3
Aile çocuğunu kontrol etmeli							3	6.1	3	1.7
Aile çocuğunu eğitmeli							2	4.1	2	1.1
Aile çocuğuyla ilgilenmeli	1	4.8	1	1.9	1	1.9	5	10.2	8	4.5
TV’de iyi örnekler sunulmalı			1	1.9					1	.6
Öğrenci sorumluluk duymalı			1	1.9					1	.6
Arkadaş çevresi düzeltilmeli					2	3.7			2	1.1
Öğrenci yeteneğine notuna göre ayrılmalı	1	4.8	5	9.4					6	3.4
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	4	19.0	1	1.9			2	4	7	4
Müfredatta, ÖSS’de düzenleme yapılmalı	2	9.5	5	9.4					7	4.
Uyarmalı					1	1.9	4	8.2	5	2.8
Okul-aile işbirliği olmalı	3	14.3	5	9.4			7	14.3	15	8.5
Öğretmen iyi model olmalı					1	1.9			1	.6
Öğrenci ayrımı yapılmamalı			1	1.9	1	1.9			2	1.1
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli			4	7.5	2	3.7	3	6.1	9	5.1
Konuşmalı, öğüt vermeli	1	4.8			3	5.6	1	2.0	5	2.8
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı					5	9.3	4	8.2	9	5.1
Öğrenci katılımı sağlanmalı			2	3.8	1	1.9			3	1.7
Yöntem zenginleştirilmeli /Etkinlik zevkli olmalı	2	9.5	8	15.1	13	24.1	5	10.2	28	15.8
Rehberlik uzmanıyla görüşürmeli			3	5.7	1	1.9			4	2.3
Öğrenciler bilinçlendirilmeli			1	1.9	5	9.3			6	3.4
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli			2	3.8	1	1.9			3	1.7
İyi davranış ödüllendirilmeli	1	4.8			1	1.9			2	1.1
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	1	4.8	4	7.5					5	2.8
Fiziksel düzenleme yapılmalı					2	3.7	1	2.0	3	1.7
Zaman düzenlemesi yapılmalı					3	5.6			3	1.7
Kurallar yumuşatılmalı			1	1.9					1	.6
Kural konmalı, uygulanmalı			2	3.8			1	2.0	3	1.7
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı					4	7.4	2	4.1	6	3.4
Etkinliklerden mahrum bırakılmalı							1	2.0	1	.6

Çizelge 4.60'ın devamı

Neden ortadan kaldırılmalı					2	3.7			2	1.1
Maddi yardım yapılmalı										
Notla tehdit etmeli					1	1.9			1	.6
Okula/derse almamalı					1	1.9			1	.6
Dövmeli/Kulağını çekmeli			1	1.9					1	.6
Yapılanlar yeterli/Uygun	4	19	3	5.7	1	1.9	3	6.1	11	6.2
Okulun yapabileceği bir şey yok					1	1.9	1	2.0	2	1.1
Toplam	21	100	53	100	55	100		100	177	100

Çizelge 4.60'ta, yönetici atıflarında “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”(%19), “Okul-aile işbirliği olmalı”(%14.3), velilerde “Okul-aile işbirliği olmalı”(%14.3), öğretmen ve öğrencilerde ise “Yöntem zenginleştirilmeli/etkinlik zevkli olmalı”ön plana çıkmıştır. Öğrenci katılımının sağlanmasıyla ders işleme yönteminin zenginleştirilmesi bir arada düşünüldüğünde öğrenci önerilerinin dörtte birinin ders işleme yöntemiyle ilgili olduğu görülecektir. Öğrenci atıflarında ikinci sırayı öğrenciyle iletişim kurmaya yönelik öneriler alırken, velilerde ilk sırayı aileyle ilgili öneriler öğretmenlerde ise öğretmen tutumu ve yöntemi gibi öğretmenlerle ilgili öneriler yer almaktadır.

Aşağıda bu konudaki yanıtlara örnekler verilmiştir:

“Basın yayınının milli olma özelliğinin, öğretmen kalitesinin artması, öğretmenlerin, ailelerin sorumluluk alması gerekir. Ekonomik olarak da işsizliğin, maddi problemlerin düzelmesi gerekir. Eğitim bir ekip işidir.”(3.Lise, Yönetici, E., Mes. Der., Yön. kıld. 24, Mes. kıld. 26).

“Ders öğretmeni, dersini sevdirmeli; ders işlenirken öğrenci dikkatini toplayabilmeli, bu tür davranışları önlemek için öğretmen-öğrenci-veli çalışmaları daha sık yapılmalıdır.”(1.Lise, Yönetici, E. Sos. grubu, Yön. kıld. 10, Mes. kıld.17).

Bazı meslek liselerinde melek dersi, kültür dersi ayırımı olduğunda şikayet edilmektedir. Bu tür bir yakınmayı da içeren bir yanıt şöyle:

“Kültür derslerinin önemi anlatılmalı. Meslekçiler de bize destek olmalı.”(3.Lise, Öğretmen, E., Fen grubu, 20 yıl).

“Aile çocuğunu topluma kazandırmada gereken önlemleri almalı, takip etmeli. Aile okulla işbirliği yapmalı. Bir gün bile okula gelmeyen yüzlerce aile var. Okuldaki çocukla evdeki çocuk çok farklı.”(1.Lise, Öğretmen, K., Fen grubu, 19 yıl).

“Çocuğa ilgisi doğrultusunda ödev verilerek, ödev de yardımcı olunması, dersin zor olmadığını belirtip başarabileceğini kanıtlamak, Bu çocuk başarısız, deyip de kenara atmak. Ben ilçede, elenmiş öğrencilerle bilgi yarışmasında derece aldım.”(4. lise, Öğretmen, E, Matematik, 14).

“Öğrencilere sıkıcı ders anlatılmamalı.Eğlenceli anlatılmalıdır.Kimya deneyler yapmak daha önemlidir. Dersler görsel – işitsel işlenmelidir.”(4. lise, Öğrenci, E, 2. sınıf, devamsızlık: 3 gün).

“Aile bilinçlendirilmelidir. Ders çalışmıyorsun diye kaba kuvvet kullanılmamalı. Daha sevgiyle yaklaşılmalı, Öğretmen kendini sevdirmelidir.”(3. lise, Öğrenci, K, 1. sınıf, Devamsızlık. 5).

“Aile takip etmeli; defter kitaplarınızı koydunuz mu, akşamdan uyarma. Öğretmenler tekrar tekrar söyleyecek.”(1. lise, Anne, ev Hanımı, İlkokul, 43).

“...Okul, aile, öğrenci üçgenini iyi kurmak gerekiyor. Çoğu aile maddi ve manevi yönden yeterli değildir, ama çocuğa güvenmek lazım.”(2. lise, Baba, Memur, Üniversite, 50).

Genellikle derslerin işleniş tarzı ve öğrenciye nasıl yaklaşılacağıyla ilgili öneriler dikkat çekmektedir. Bu sorunun nedenleriyle ilgili atfların %20’ den fazlası öğretmenle, dersle, okulla, çalışmamayla vb. ilgilidir (Çizelge 4.33). Bu nedenle önerilerin de bu yönde olması beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarıyla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.61’de koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli önerilerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.61 Öğrencilerin Koridorda ve Okul Bahçesinde Gürültü Yapma, Törenlerde Konuşma Gibi Davranışlarıyla İlgili Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız							2	4.4	2	1.3
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı							2	4.4	2	1.3
Aile çocuğunu kontrol etmeli					1	2.1	1	2.2	2	1.3
Aile çocuğunu eğitmeli							1	2.2	1	.6
Öğrenci sorumluluk duymalı							2	4.4	2	1.3
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	3	14.3					1	2.2	4	2.5
Kontroller yapılmalı	1	4.8			1	2.1			2	1.3
Uyarmalı	1	4.8			2	4.3	3	6.7	6	3.8
Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli	1	4.8	1	2.1	1	2.1	1	2.2	4	2.5
Okul-aile işbirliği olmalı	1	4.8					2	4.4	3	1.9
Öğretmen iyi model olmalı	1	4.8	1	2.1	3	6.4			5	3.1
Öğrenci ayrımı yapılmamalı			1	2.1					1	.6

Çizelge 4.61'in devamı

Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli	1	2.1	1	2.1	2	4.4	4	2.5		
Konuşmalı, öğüt vermeli	3	6.4	1	2, 1	3	6, 7	7	4.4		
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı	4	8.5	2	4.3	2	4.4	8	5		
Öğrenci katılımı sağlanmalı			1	2.1			1	.6		
Yöntem zenginleştirilmeli /Etkinlik zevkli olmalı	2	9.5	3	6.4	5	10.6	3	6.7	13	8.1
Rehberlik uzmanıyla görüştürmeli	1	4.8						1	.6	
Öğrenciler bilinçlendirilmeli			3	6.4	3	6.4		6	3.8	
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli	1	4.8	1	2.1	1	2.1		3	1.9	
İyi davranış ödüllendirilmeli	1	4.8	2	4.3				3	1.9	
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	1	4.8	1	2.1				2	1.3	
Müfredatta, ÖSS'de düzenleme yapılmalı							1	2, 2	1	.6
Fiziksel düzenleme yapılmalı	2	9.5	4	8.5	5	10.6	2	4, 4	13	8, 1
Zaman düzenlemesi yapılmalı	1	4.8	10	21.3	14	29.8	2	4.4	27	16.9
Kurallar yumuşatılmalı			3	6.4			2	4.4	5	3.1
Kural konmalı, uygulanmalı							1	2.2	1	.6
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı			2	4.3	2	4.3	4	8.9	8	5
Görmezden gelmeli			1	2.1					1	.6
Bağırmalı-kızmalı							1	2.2	1	.6
Okula/derse almamalı							1	2.2	1	.6
Dövmeli/Kulağını çekmeli							1	2.2	1	.6
Yapılanlar yeterli/Uygun	3	14.3	6	12.8	4	8.5	4	8.9	17	10.6
Okulun yapabileceği bir şey yok	1	4.8					1	2.2	2	1.3
Toplam	21	100	47	100	47	100	45	100	160	100

Çizelge 4.61'e göre yönetici atıflarında "Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı"(%14. 3), Öğretmen (%21. 3), ve öğrencilerde (%29. 8) "Zaman düzenlemesi yapılmalı", verilerde ise "Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı"(%8. 9) ilk sırada yer almaktadır.

Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı, derken öğrencilerin ilköğretimde eğitilmesi, yasalarda düzenleme yapılması gibi o lisenin dışındaki çeşitli kuruluşların bir takım sorumlulukları yerine getirmesi kastedilmektedir:

"Öğrenciler görsel alanda daha iyi eğitilmeli. Televizyonları eğitim alanına yer vermesi, bunun zorunlu olması sağlanmalı. Öğrencilerin izlediği saatte, karikatür, grafik, reklam vb."(1. Lise Yönetici, E, Sos Grubu Yön. K1d. 8.5, Mes. K1d. 16).

Yöntem zenginleştirilmeli, fiziksel düzenleme yapılmalı ve zaman düzenlemesi yapılmalı önerileri, özellikle törenlerin yeri, zamanı ve yapılış yöntemine ilişkindir. Bunlar birlikte düşünüldüğünde yöneticilerde (%23.8), öğretmenlerde (%36. 2) ve öğrencilerde (%51) dikkat çekici bir oran ortaya çıkarken, velilerde görece olarak daha az önemli (%15.5) görülmektedir. Ancak böyle değerlendirildiğinde velilerde de bu, birinci sırada yer almaktadır.

“Öğrenci bilinçli ve inatla yapıyorsa disiplin cezası gerekebilir. Diğerlerine de örnek olur. Ama anlatarak birebir görüşerek çözmeli”(4. Lise, Öğretmen, E, Sos.grubu, 25yıl).

“Törenler çok fazla uzatılmamalı. Çok sıcak ve soğukta törenler kapalı alanda yapılmalı. Ayrıca teneffüsler kısa tutulmazsa daha sağlıklı sonuçlar alınabilir.”(1. Lise, Öğretmen, K, Fen grubu, 12 yıl).

“Programlar törenler daha ilginç hale getirilmelidir. Örneğin dramatize etmek, skeç olarak sunarak ilginç hale gelebilir. Rutin programlar sevilmiyor, daha çarpıcı, cazip olmalı”(3. Lise, Öğretmen, K, Müzik, 25 yıl).

Öğretmen ve yöneticiler koridor ve bahçedeki gürültü üzerinde çok durmamışlardır. Daha çok törenlerle ilgili öneriler gelmiştir.İlginç önerilerden birkaçı şöyle:

“Mesela törende konuşulanı dinlemeyen, benzer şekilde topluluk karşısında konuşturulmalı. Böylece sıkıntıyı anlar. Her katta nöbetçi öğretmen, öğrencilerin arasında gezip ve uyarmalı”(4. lise, öğrenci, E, 1. sınıf Devamsızlık: 9, Ceza: var)

“Nedeni araştırılmalı. Törenler fazla uzun tutulmamalı. Törenler her yıl birbirinin aynısı gibi daha cazip ve değişik olmalı.”(3. Lise, Öğrenci, K, 1. sınıf, Devamsızlık: 1, Ödül: var).

“Biraz öğretmenleri serbest bıraksalar iyi olacak. Kızma dövme gibi.”(3. Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 53).

Son alıntıda dayanın savunulduğu görülmektedir. Aynı okuldan bir başka anne de şunları söylemektedir:

“Çocuğu çekip konuşmalı. Dövme, disipline verme çözüm değil, bunlar bizim çocuklarımız. (3.Lise, Anne, Emekli hemşire, Lise, 46).

Öğrencilerin öğretmenlerinden yeterince korkmadığını düşünen bir velinin görüşleri de şöyle:

“Öğrenci hocasından korkmuyor. Oysa korkmalı, böylece disiplin sağlanabilir. Buradaki korkutma dövme anlamında değil. Öğretmenler bayrak ve istiklal marşı bilincini verebilmelidir.”(2. Lise, Baba, esnaf, İlkokul, 47).

Velilerin dayayı savunmadan da olsa dayak vurgusu, toplumumuzun eğitim anlayışını göstermesi açısından önemlidir. Hâlâ eğitimde dayanın düşünülebildiği ya da

görülebildiği, bu nedenle de dayak karşıtlarının bile bunu özellikle vurgulama gereği duydukları düşünülebilir.

Bu disiplin sorununun nedenleri arasında “Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”ve “etkisiz, sık, uzun tören yapılması”ilk iki sıradaki neden durumundaydı (çizelge 4.34). Bu nedenle de getirilen önerilerin yöntem zenginleştirmeye zaman düzenlenmesi ve fiziksel düzenleme yapmaya ağırlık verir biçimde olması beklenen bir durumdur. Okullarda bu konuya yeterince önem verilmediği düşünülebilir. Tüm atıfların %10.6’sının yapılanların yeterli, uygun olduğu yönünde olması da bu yargıyı güçlendirmektedir.

Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleriyle İlgili Önerilere İlişkin

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.62’de, öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmelerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli önerilerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.62 Öğrencilerin Okula ya da Sınıfa Geç Gelmeleriyle İlgili Öneriler

MADELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız			2	4.7	3	5.4	3	6.5	8	5.1
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı			2	4.7			2	4.3	4	2.5
Aile çocuğunu kontrol etmeli					1	1.8	2	4.3	3	1.9
Aile çocuğuyla ilgilenmeli			2	4.7	3	5.4	15	32.6	20	12.7
Öğrenci sorumluluk duymalı					4	7.1			4	2.5
Öğrenci yeteneğine notuna göre ayrılmalı			1	2.3					1	.6
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı							1	2.2	1	.6
Kontroller yapılmalı					1	1.8			1	.6
Uyarmalı			1	2.3			1	2.2	2	1.3
Okul-aile işbirliği olmalı			6	14	7	12.5	7	15.2	20	12.7
Öğretmen iyi model olmalı	2	15.4	1	2.3					3	1.9
Öğrenci ayırımı yapılmamalı					3	5.4			3	1.9
Konuşmalı, öğüt vermeli					1	1.8	1	2.2	2	1.3
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı			2	4.7	2	3.6			4	2.5
Öğrenci katılımı sağlanmalı					1	1.8			1	.6
Yöntem zenginleştirilmeli/Etkinlik zevkli olmalı	2	15.4			3	5.4	1	2.2	6	3.8
Rehberlik uzmanıyla görüşürmeli			2	4.7					2	1.3
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	7.7	3	7	1	1.8			5	3.2
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	3	23.1	5	11.6	3	5.4			11	7
Müfredatta, ÖSS’de düzenleme yapılmalı			1	2.3			1	2.2	2	1.3
Fiziksel düzenleme yapılmalı					1	1.8			1	.6

Çizelge 4.62'in devamı

Zaman düzenlemesi yapılmalı	2	15.4	1	2.3	9	16.1	1	2.2	13	8.2
Kural konmalı, uygulanmalı							1	2.2	1	.6
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı	1	7.7	8	18.6	7	12.5	2	4.3	18	11.4
Neden ortadan kaldırılmalı					1	1.8	1	2.2	2	1.3
Maddi yardım yapılmalı										
Okula/derse almamalı			1	2.3			1	2.2	2	1.3
Disipline vermeli/ceza vermeli			1	2.3					1	.6
Yapılanlar yeterli/Uygun	2	15.4	4	9.3	4	7.1	5	10.9	15	9.5
Okulun yapabileceği bir şey yok					1	1.8			1	.6
Toplam	13	100	43	100	56	100	46	100	158	100

Çizelge 4.62'ye göre yönetici atıflarında “Öğretmenler tutum birliği göstermeli”(%23.1), öğretmen atıflarında “Devamsızlık hakkı azaltılmalı daha katı olunmalı”(%18.6), öğrenci atıflarında “Zaman düzenlenmesi yapılmalı”(%16.1), veli atıflarında “Aile çocuğuyla ilgilenmeli”(%32.6) ilk sırada yer almıştır. Zaman düzenleme önerisi, öğretmen ve veliler tarafından; devamsızlık hakkının azaltılması önerisi yönetici ve veliler tarafından fazla üzerinde durulmayan önerilerdir. Aşağıda katılımcı yanıtlarından bazıları verilmiştir:

“Ya çok sıkı gördüğü ya da çok gevşek gördüğü öğretmenin dersine gelme daha çoktur. Bu nedenle orta yol bulunmalı. Ayrıca öğretmenler farklı uygulama yapmamalıdır.”(4.Lise, - yönetici, E., Mes. Der., Yön. K1d.. 14. Mes. K1d. 29).

“İlk beş dakika, kuralı herkesçe tavizsiz uygulanmalıdır”(2. Lise, Yönetici, E, Resim, Yön. K1d. 4. Mes. K1d. 20).

“Tutarlı olunmalı disiplini elden bırakmamalı yaptırım uygulamalı. Caza olabilir, okula almamak gibi diğer öğrencilere örnek olmasın diye.”(4. Lise, Öğretmen, K., Psikolojik. Dan. ve Reh., 8 yıl).

Geç kalanı okula almama önerisi eğitsel olmaktan oldukça uzaktır. Belki dersin bölünmemesi açısından derse almama, uygun bir odada bekletme olabilir, ancak öğrenciyi okula almamak sokağa bırakmakla eşdeğer görülmektedir.

Aileden kaynaklanan soruna da değinen bir yanıt, okul-aile işbirliğinin bazen ne denli zor olduğunu da göstermekte:

“Aile ve okul, işbirliği içinde olmalı. Aile çok takipte olmalı; okuldan bir şey duymayayım, demeli. O kim oluyormuş, kendini ezdirme, ver cevabını, diyen aile çok.”(1. Lise, Öğretmen, K, Resim, 19 yıl).

“Okul saatinin ayarlanması gerekir. Örneğin 8.45 olabilir. Sabah geç kalanlar daha azalır.”(4. Lise, öğrenci, E, Devamsızlık: 5).

“Devamsızlığın 19 güne çıkarılması yanlış. 10 güne indirilmelidir. Öğretmenler arasında devamsızlık konusunda birlik olmalı”(1. Lise, Öğrenci, K, Devamsızlık: 4.5, Ödül: var).

“Sabah törenleri yapılmalı ama sabah girişleri 8.00 değil de 8.30 olmalı”(2. Lise, Öğrenci ; E, Devamsızlık: 5, Ödül: var).

“Aile içinde eğitim sonra okulda, çevrede. Aile zamanında kaldıracak, okuluna gönderecek.”(3. Lise, Baba, Esnaf, ilkokul, 40).

“Aile çocuğunu takip etmeli, kızmalı ona, mesela her gün geç kalma olmaz...”(4. Lise, Baba, esnaf, kurs bitirmiş, 50).

“Anne baba çocuğunu göndermeli zamanında. Okul öğrencilere daha çok sevdirilirse... Dersini verip çıkıyor öğretmen.”(1. Lise, Anne, Ev hanımı, Ortaokul, 37).

Bu disiplin sorununun nedenleri ile ilgili atıflarda öğrencinin kişiliği birinci sırayı almıştır. Buradan hareketle okul – aile işbirliği yanında rehberlik servisiyle ilgili önerilerin de yoğun olması beklenirken %1.3 oranında olduğu görülmektedir. Ulaşım sorunları ve ders aralarının kısalığı da önemli görülen nedenler arasındadır. Bu nedenle ders aralarının uzatılması ve okul saatinin ileriye çekilmesi önerileri, beklenen önerilerdir..

Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.63'te, öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli önerilerini frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.63 Kopya Çekme ve Yalan Söyleme Gibi Davranışlarla İlgili Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız					2	3	3	5.7	5	2.6
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı			1	1.9	1	1.5			2	1
Aile çocuğunu kontrol etmeli							1	1.9	1	.5
Aile çocuğunu eğitmeli			2	3.8			4	7.5	6	3.1
Aile çocuğuna güvenmeli					1	1.5			1	.5
Aile çocuğuyla ilgilenmeli	1	4.5					2	3.8	3	1.5
Öğrenci sorumluluk duymalı			1	1.9	4	6	4	7.5	9	4.6
Öğrenci yeteneğine notuna göre ayrılmalı			1	1.9					1	.5
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	1	4.5					1	1.9	2	1
Kontroller yapılmalı					2	3	1	1.9	3	1.5
Uyarmalı					2	3	1	1.9	3	1.5

Çizelge 4.63'ün devamı

Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli					5	7.5			5	2.6
Okul-aile işbirliği olmalı	2	9.1	2	3.8			1	1.9	5	2.6
Öğretmen iyi model olmalı	1	4.5	7	13.5	5	7.5	4	7.5	17	8.8
Öğrenci ayrımı yapılmamalı										
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli			4	7.7	3	4.5	2	3.8	9	4.6
Konuşmalı, öğüt vermeli	1	4.5	2	3.8	4	6	4	7.5	11	5.7
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı			1	1.9	1	1.5	1	1.9	3	1.5
Öğrenci katılımı sağlanmalı					1	1.5			1	.5
Yöntem zenginleştirilmeli/Etkinlik zevkli olmalı	8	36.4	7	13.5	14	20.9	5	9.4	34	17.5
Rehberlik uzmanıyla görüşürmeli					2	3	1	1.9	3	1.5
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	4.5	1	1.9	1	1.5	3	5.7	6	3.1
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli							1	1.9	1	.5
İyi davranış ödüllendirilmeli			2	3.8					2	1
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	2	9.1	3	5.8	1	1.5			6	3.1
Müfredatta, ÖSS'de düzenleme yapılmalı			6	11.6			2	3.8	8	4.1
Fiziksel düzenleme yapılmalı	1	4.5	5	9.6			1	1.9	7	3.6
Zaman düzenlemesi yapılmalı	1	4.5							1	.5
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı	1	4.5	3	5.8	6	9	3	5.7	13	6.7
Neden ortadan kaldırılmalı Maddi yardım yapılmalı					1	1.5	1	1.9	2	1
Bağırmalı-kızmalı							1	1.9	1	.5
Notla tehdit etmeli							1	1.9	1	.5
Notla cezalandırmalı					2	3	2	3.8	4	2.1
Yapılanlar yeterli/Uygun	1	4.5	3	5.8	4	6	3	5.7	11	5.7
Diğer	1	4.5							1	.5
Okulun yapabileceği bir şey yok			1	1.9	5	7.5			6	3.1
Toplam	22	100	52	100	67	100	53	100	194	100

Çizelge 4.63'e göre bütün grupların atıfları içinde "Yöntem zenginleştirilmeli/etkinlik zevkli olmalı" birinci sırada yer alan öneridir. Yöneticiler tarafından okul - aile işbirliği (%9.1) ve öğretmenlerin tutum birliği (%9.1) de vurgulanmıştır. Öğretmen atıflarında "Öğretmenler iyi model olmalı, dikkatli olmalı"(%13.5) ve "ÖSS'de/müfredatta düzenleme yapılmalı"(%11.5) önerileri dikkat çekerken, öğrenci atıflarında "Devamsızlık hakkı azaltılmalı, daha katı olunmalı"(%9), ve Lilerde ise aile ile ilgili öneriler dikkat çekmektedir. Öğrenci atıflarında bir yandan katılık

önerileri görülürken bir yandan da yapıcı olan rehberlik, öğrenciye güven verme öğrenciyle iletişim gibi öneriler toplamda öne çıkmaktadır. Tüm atıflar içinde “yöntem zenginleştirilmeli”(17.5), öğretmen iyi model olmalı (8.8) biçiminde öğretmene yönelik önerilerin vurgulandığı, daha sonra ise öğrenci ile iletişime yönelik, öğrenciye güven verme, öğüt verme, onunla empatik iletişim kurma gibi önerilerin geldiği görülmektedir.

Aşağıda katılımcı yanıtlarına örnekler verilmiştir:

“...Derslerin ilginç hale getirilmesi soruların da ona göre sorulması lazım. Ezbercilik yerine, düşünülerek bazı sonuçların çıkarılabileceği sorular sorulmalı, toplumsal yaşamla bağlantı kurulmalı”(1. lise, yönetici, E, Sos. grubu., Yön. k.d. 8.5, Mes. k.d. 16).

“Diğer” maddesine işlenen bir öneri öğrencilerin yine öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik:

“Okul kurulları işletilmeli: bir okulda lider konumundaki bir öğrenci, ‘ onur kuruluna sevk edeceğim’, deyince, ‘ hayır beni disiplin kuruluna sevk edin’, demiş. kurullar önemli, iyi işletilmeli. Ceza gerekebilir ama son çare.”(2. Lise, Yönetici, Bed. Eğ., Yön.k.d. 5.5, Mes.k.d.10).

“Öğretmen... konunun özünü dersin ilk 15.20 dakikası içerisinde verir ve dersin tekrarını sağlarsa, can alıcı noktaları özellikle vurgularsa öğrenciyi uyutmazsa verim alır. Böylece kopyayı önlemiş olur.”

“İlk öğretimden beri öğrenciler yeteneklerine göre ayrılmalı. Yapamadıkları alanlara yönelmemeli. Başarının mutluluğunu yaşamalı. Yalan için karşılıklı güven telkin edilmeli.”(1. Lise, öğretmen, E, Sos. Grubu, 18).

“Öğretmen dersi sevdirmeli... iyi olan derse hazırlıklı gelenler ödüllendirilmelidir. Yalan için aile bireyleri ve öğretmenler kendilerde yalan söyleyerek model olması gerekir.”(4. Lise, öğretmen, E, mes. Der. 15).

“Öğrenciyle konuşmak. Notun her şey olmadığını farkına varırsa kopya çekmez, ama bu sistemde mümkün değil. OÖBP (Orta öğretim başarı puanı) değişirse sorun çözülür.”(2. Lise, öğretmen, E, Yap, Dil, 6).

“Sınavı tek ölçme aracı olarak kullanılması kaldırılmalı.öğrencinin sınıf içi derse katılım faaliyetleri ve dersle ilgili hazırlamış olduğu varsa projeleri değerlendirilmelidir. Yalan için, aile içinde eğitim verilmelidir.”(3. Lise, öğretmen, E, Reh. Psik. Dan., 9)

“Dersi sevdirmek gerekir. Kopya çekmenin zararlarını anlatırım. Dürüst olanları ödüllendiririm. Herkesi doğru söylemeye teşvik ederim. Kendimiz de yalan söylememeliyiz. (3. Lise, Öğrenci, K, Ddevamsızlık: 10).

Genel olarak, öğrencinin derse ilgi duyması, dersi sevmesi bunun için de öğretmenin ders işleme yöntemini zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ders işleme yöntemi yanında sınav yapma sisteminin de özellikle soru tipi açısından kopya çekmeye

meydan vermeyecek biçimde olması önerilmektedir. Ayrıca öğrenciye güven vermek ve yalana yönelmesini önlemek, getirilen öneriler arasındadır. Yanıtlardan, genellikle kopya çekmeyle yalan söylemenin birbirinden ayrı değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Kopya, yeterli not kaygısı taşıyan öğrenci için adeta kaçınılmazmış gibi, ama öğrenciye güvenilirse yalan önlenabilir gibi düşünülmektedir. Nedenlerle ilgili alıntılarda, yukarıdaki alıntılardan birinde de görüldüğü gibi üniversiteye girişte ortaöğretim başarı puanının etkili olması, çok başarılı öğrencileri bile kopyaya yöneltebilmektedir. Notu ve sınavı, zamana karşı ve birbiriyle yarışmayı, test sınavlarını her şeyin önüne koyan bir sistem, öğrencinin karşısına, kopya çekmeyi, kabul edebilir bir yol olarak sunmaktadır.

Sınavın araç değil amaç durumuna geldiğini şu yanıt ortaya koymaktadır:

“Soruları daha basit sorardım. On soru sorulacaksa üç dört tanesini önceden sezdirirdim, söylerdim.”(3. Lise, Öğrenci, E, devamsızlık: 15).

“Çok dikkat etmek gerekir. Öğrencileri ders çalışmaya yönlendirirdim.”(1. Lise, Öğrenci, K., Devamsızlık: 4, Okul ikincisi).

“Çocuğa geleceğini anlatabilme. Hayatta kopya çekemeyeceği gerçeğini resmedebilmelidir.”(4. Lise, Baba, Esnaf, Lise, 40).

“Sen iyiye yönel ben desteklerim dediğinizde kopya azalıyor. Öğretmen istese disiplin cezasına gerek kalmadan sorunu çözer. Kredili sistem aslında iyi bir sistemdir. Sınıf sayısı azaltılmalı en azından 30’a düşmeli. Öğrenciyi düşündürmeye yaratıcılığa yönelik sorular sorulmalı.”(1. Lise, Öğretmen, E, Fel. Grubu, 22).

Türnüklü ve Yıldız’ın (2002) araştırmasına göre ilköğretim öğretmenlerinin en az karşılaştığı istenmeyen davranışlardan biri kopya çekmedir. İlköğretimde bu sorun çok az olduğuna göre öğrencilerin kopyaya ilköğretimden sonra alıştığı düşünülebilir. Katılımcıların dile getirdiği gibi, öğretmenlerin ders işleme ve sınav yöntemlerini geliştirmeleri, ÖSS ile ilgili düzenlemelerin yapılması, öğrenciyle iletişim kurulması gibi öneriler önlem olarak etkili olabilir.

Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.64’te öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmelerine ilişkin yönetici öğretmen öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.64 Okul Kurallarına Uygun Olmayan Biçimde Giyinmeyle İlgili Öneriler

MADELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız	2	13.3	2	4.7	2	4.2			6	3.9
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	1	6.7			1	2.1	1	2.1	3	1.9
Aile çocuğunu kontrol etmeli					1	2.1	6	12.5	7	4.5
Aile çocuğunu eğitmeli			1	2.3			1	2.1	2	1.3
Aile çocuğuyla ilgilenmeli			1	2.3			3	6.3	4	2.6
TV’de iyi örnekler sunulmalı			2	4.7	1	2.1	1	2.1	4	2.6
Öğrenci sorumluluk duymalı					1	2.1	1	2.1	2	1.3
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı							2	4.2	2	1.3
Kontroller yapılmalı			5	11.6	2	4.2	1	2.1	8	5.2
Uyarmalı			2	4.7	1	2.1	1	2.1	4	2.6
Okul-aile işbirliği olmalı			4	9.3	2	4.2	5	10.4	11	7.1
Öğretmen iyi model olmalı					2	4.2			2	1.3
Öğrenci ayırımı yapılmamalı							1	2.1	1	.6
Konuşmalı, öğüt vermeli			1	2.3			1	2.1	2	1.3
İdare ve öğrenci iletişimi artırılmalı	1	6.7					2	4.2	3	1.9
Öğrenci katılımı sağlanmalı	1	6.7	3	7	1	2.1			5	3.2
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	6.7			1	2.1	2	4.2	4	2.6
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	1	6.7	3	7	1	2.1			5	3.2
Fiziksel düzenleme yapılmalı			3	7	5	10.4	2	4.2	10	6.5
Zaman düzenlemesi yapılmalı							1	2.1	1	.6
Kurallar yumuşatılmalı	6	40.2	12	27.9	9	18.8	5	10.4	32	20.8
Kural konmalı, uygulanmalı			1	2.3	1	2.1			2	1.3
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı	1	6.7			3	6.3	1	2.1	5	3.2
Görmezden gelmeli					1	2.1			1	.6
Neden ortadan kaldırılmalı			1	2.3	1	2.1	5	10.4	7	4.5
Maddi yardım yapılmalı										
Okula/derse almamalı					3	6.3	2	4.2	5	3.2
Yapılanlar yeterli/Uygun	1	6.7	2	4.7	7	14.6	4	8.3	14	9.1
Diğer					2	4.2			2	1.3
Toplam	15	100	43	100	48	10	48	100	154	100

Çizelge 4.64’e göre “Kurallar yumuşatılmalı”, yönetici (%40.2), öğretmen (%27.9) ve öğrenciler (%18.8) tarafından getirilen öneriler arasında birinci sırada yer almaktadır. Velilerde ise ilk sırayı (%12.5) “Aile çocuğunu kontrol etmeli” almıştır. Velilerde “Okul aile işbirliği olmalı”(%10.4), “Kurallar yumuşatılmalı”(%10.4) ikinci sırada yer almaktadır. Yöneticilerin dile getirmediği “Kontroller yapılmalı”, öğretmenlerin üzerinde durduğu (%10.4); okul gıysilerinin daha rahat ve öğrenciye uygun hale getirilmesi anlamına gelen “Fiziksel düzenleme yapılmalı”özellikle öğrencilerin üzerinde durduğu (%10.4)

önerilerdendir. Ayrıca yapılanları yeterli bulma oranı (%14.6) yine öğrencilerde daha yüksektir. Aşağıda katılımcı yanıtlarının örnekleri verilmiştir:

“Kılık kıyafet yönetmeliğinde şekilciliğe karşıyım. Kravat zorunluluğu belki ama kadife kotla gelebilmeli. Üniversitede kot pantolon giyiyor, bizde de giyebilmeli.”(3. Lise, Yönetici, E., Mes.der., Yön.kıd. 24, Mes. kıd.26).

“Öğrenciler ve veliler kıyafete uyma konusunda eğitilmelidir. Okullara kıyafet seçilirken öğrencilerin görüşleri alınmalı. Biraz daha esnek olunmalıdır. Tek tip elbise değil de birden çok elbise seçeneği sunulmalı, isteyen istediğini giyebilmelidir.”(1. Lise, Yönetici, E., Sos.grubu, Yön.kıd. 10, Mes.kıd. 17).

“Serbest kıyafetin olması gerekir diye düşünüyorum bazen, ama okulun eşitleme özelliği gereği böyle olmalı. Valini bahçıvanının çocuğu da var burada emniyet müdürünün çocuğu da. Okul bunları eşitlemek zorunda.”(2. Lise, Yönetici, E, Bed. Eğ., Yön. Kıd. 5.5, Mes. Kıd. 10).

“Özgür giyinmelerine tarafım, ama okullarda belli düzenin olması gerekiyor. Baskıcı olmadan, belli standartlar belirleyerek, kişiyi ifade edecek, ona yakışacak kıyafet serbest olmalı. Parmağındaki bir yüzük, saçının jöleli olması, eğitim için engel değil. Aşırı olmadan, kendini ifade etmesine fırsat verirsek daha iyi eğitim olacak.”(4. Lise, Öğretmen, E, Sos. grubu, 25 yıl).

Yukarıda, okul giysisi konusunda öğrenciye seçenekler sunarak var olandan daha esnek bir uygulamayı öneren yanıtlar yer almaktadır. Bazı katılımcılar ise giysisinin tümüyle serbest olmasını savunmaktadır. Bu yöndeki bir yanıt şöyle:

“17 yaşında haziran ayında tek tip kıyafetle okula gelen öğrenci, üç ay sonra üniversitede serbest kıyafet giyiyor, aynı çocuk ... Pazartesi günleri kontroller yapılıyor, sık sık yapıldığında düzene girer.”

Yukarıdaki yanıt bir yıl arayla öğrenciye tanınan giysi özgürlüğünü vurgulamakta. Ancak sözü edilen öğrenci lise üçüncü sınıftaki öğrencidir. Bu öğrenci okulda yalnızca kendi yaşlılarıyla birlikte değildir; birinci, ikinci sınıftaki öğrencilerle birlikte. Bu nedenle yukarıda bir yöneticinin de vurguladığı gibi yaşları gereği zor bir dönemden geçen öğrencileri okulun eşitlemesi, ekonomik ve fiziksel üstünlükleri değil, çalışmaya bağlı üstünlükleri ön plana çıkarması gerekmektedir.

Öğretmenlerin %16.3’ü (7 kişi), yöneticilerin %13.4’ü (2 kişi), “Kurallar yumuşatılmalı, esnek olunmalı”derken, giysisinin tümüyle serbest olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin de 8.4’ü (4 kişi) okul giysisinin belli bir standardının olmaması gerektiğini belirtmiştir.

“Herkes istediğini giysin. Bazılarının durumu iyi değil ceket alamıyor. Ceketler boşa, kimse giymiyor. Bir iki hafta giyiyoruz. Bu sene müdür geldikten sonra düzen değişti, ceketler giyildi.sıcakta giyilmiyor, soğukta kaban

giyiyoruz... Özgür bırakılsa hiçbir sorun olmaz, kişi kendini biliyorsa usturuplu giyinir, zaten.”(1. Lise, Öğrenci, E, 2. Sınıf, Devamsızlık: 20).

Bu öğrenci, serbest giysiye geçilmesi durumunda, okul ceketini alamayan arkadaşlarının farklı bir giysiyi nasıl alacağı; sık sık giysi değiştiren öğrenciler arasında bu tür arkadaşlarının neler duyumsayacağı v.b. üzerinde düşünmemiştir. Ayrıca, “kendini bilen”, uygun giyinirken, kendini bilmeyen öğrencinin durumu ne olacak, sorusu da yanıtızsız kalmaktadır.

Bir okulda “Fiziksel düzenleme yapılmalı” diyen öğrencilerden üçü (öğrenci atıflarının %6.3’ ü) okul kravatındaki armadan rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir:

“Okulun kravatını sevmiyorum. Kravatın üstündeki amblemin olmasını istemem. Okulumuz amele lisesi, olarak biliniyor. O nedenle takmak istemiyorum. Dilek kutularına bildirmeleri gerekir.”(3. Lise, Öğrenci, E, 3. Sınıf, Devamsızlık: 11).

Öğrencini okuduğu okuldan hoşnut olmaması, o okulda okumayı küçültücü bulması, doğal olarak okul giysisine tepkiyi de doğurabilmektedir

“Eve göndermek yetmiyor. Her hocanın karşı gelmesi lazım”(4. Lise, Öğrenci, K, 1. Sınıf, Devamsızlık: 4, Ödül: var.).

“...Belki gömlekler dışarıda kalsa daha az sorun olur. Hiçbirimiz bundan hoşlanmıyoruz. Sıkıcı çünkü, rahat değil.”(2.Lise, Öğrenci, K, Devamsızlık: 3, Ödül: var).

“...Ama güzelim çocukların saçlarını böyle arkadan bağlanması benim de hoşuma gitmiyor. Kuralsa biraz gevşetilmiş kural olmalı, ama onlar belirleyecek. O okulun kurallarını öğrenciler gelecek onlar belirleyecek ... Temsilciler aracılığıyla öğrenciler koysun kuralları. Siz onlara güveniyorsunuz ya onlar da abuk sabuk kurallar koymuyor zaten.”(2. Lise, K, Öğretmen, Sos. grubu, 16yıl).

Velilerin içinde “kurallar yumuşatılmalı” diyenlerden iki kişi serbest giysiyi önermiştir. Bu, toplam veli atıflarının %4.2’sidir. Veli atıflarının %27.7’si bu konuda ailelerle ilgili öneriler biçimindedir. Veli yanıtlarının birkaçı aşağıdadır:

“Fakir öğrenciye yardım edebilir.”(4. Lise, Baba, esnaf, kurs bitirmiş, 50)

“Ailenin uyarması lazım. O pantolonun yasak olduğunu biliyorsa, kendini bilen genç söyletmez.”(3. Lise, Baba, Emekli işçi, Lise, 49).

“Tertip düzen olmazsa bilgi kütü olsalar boşa. Çocuğa o kıyafetin o okulun simgesi olduğunu anlatmak lazım.”(2. Lise Baba, Memur, Üniversite, 50).

“Anne baba gönderirken, kızım, oğlum olmamış, demeli. Öğretmen de uyardığında tekrar olursa eve göndermeli.”(1. Lise Anne, Ev hanımı, İlkokul 43).

Giysi sorununun temel nedeninin öğrencinin kendini ifade etme isteğinin olduğu çizelge 4.37’ de görülmüştür. Neden bu ise bu konudaki temel yaklaşımın da, öğrencinin kendini ifade etmesine, farklılığını belli ölçüler içinde göstermesine olanak tanımak olması

gerekir. Öğrenci, sosyo-kültürel etkinliklerde, derslerde birey olarak var olmalı, var olduğunu görebilmeli. Diğer yandan çeşitli katılımcıların belirttiği gibi öğrencilerin giysi konusunda düşüncelerini almak, tercihleri doğrultusunda giysi belirlemek sorunu önlemede ve çözümede yardımcı olabilir.

Yanıtlar değerlendirildiğinde, velilerin esneklik konusunda çok istekli olmadıkları, daha çok ailenin ilgisiyle sorunun çözülebileceğini düşündükleri söylenebilir. Yöneticilerin büyük bir bölümünün, öğretmenlerin önemli bir bölümünün var olan durumu katı bulması kuralların uygulanmasını da güçleştiriyor olabilir. Doğruluğuna inanmadığımız kuralları ne kadar uygulayabilirsiniz.?

Sigara İçme Davranışıyla İlgili Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Aşağıdaki çizelge 4.65'te öğrencilerin sigara içmelerine ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarını frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.65 Sigara İçme Davranışıyla İlgili Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız					3	4.7	3	5.6	6	3.2
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	2	8.3	4	8.5	7	10.9	3	5.6	16	8.5
Aile çocuğunu kontrol etmeli	1	4.2					6	11.1	7	3.7
Aile çocuğunu eğitmeli					1	1.6	2	3.7	3	1.6
Aile çocuğuyla ilgilenmeli					1	1.6	2	3.7	3	1.6
TV'de iyi örnekler sunulmalı	3	12.5	1	2.1	2	3.1	1	1.9	7	3.7
Yasalar uygulanmalı			2	4.3	2	3.1	1	1.9	5	2.6
Arkadaş çevresi düzeltilmeli					1	1.6	1	1.9	2	1.1
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	2	8.3	4	8.5	3	4.5	2	3.7	11	5.8
Kontroller yapılmalı							3	5.6	3	1.6
Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli	3	12.5	4	8.5	8	12.5	4	7.4	19	10.1
Okul-aile işbirliği olmalı	1	4.2	1	2.1	2	3.1	5	9.3	9	4.8
Öğretmen iyi model olmalı	2	8.3	7	14.9	5	7.8	3	5.6	17	9
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli			1	2.1					1	.5
Konuşmalı, öğüt vermeli			1	2.1	3	4.7	4	7.4	8	4.2
Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı			1	2.1			1	1.9	2	1.1
Öğrenci katılımı sağlanmalı					1	1.6			1	.5
Rehberlik uzmanıyla görüşülmeli					3	4.7			3	1.6
Öğrenciler bilinçlendirilmeli	1	4.2	4	8.5	4	6.3	2	3.7	11	5.8
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli	1	4.2	7	14.9	1	1.6	2	3.7	11	5.8
İyi davranış ödüllendirilmeli					1	1.6			1	.5

Çizelge 4.65'in devamı

Müfredatta, ÖSS'de düzenleme yapılmalı	3	12.5	1	2.1	4	6.3			8	4.2
Kurallar yumuşatılmalı					1	1.6			1	.5
Kural konmalı, uygulanmalı	1	4.2					1	1.9	2	1.1
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı	1	4.2			3	4.7	2	3.7	6	3.2
Dövmeli/Kulağını çekmeli					1	1.6			1	.5
Yapılanlar yeterli/Uygun	2	8.3	7	14.9	1	1.6	4	7.4	14	7.4
Okulun yapabileceği bir şey yok	1	4.2	2	4.3	6	9.4	2	3.7	11	5.8
Toplam	24	100	47	100	64	100	54	100	189	100

Çizelge 4.65'teki öneriler içinde büyüklerin iyi model olmasıyla ilgili olan "Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı", "Televizyonda iyi örnekler sunulmalı", "Öğretmen iyi model olmalı" maddeleri birlikte düşünülebilir. Böyle bakıldığında model olmayla ilgili önerilerin toplamı yöneticilerde (%29.1), öğretmenlerde (%25.5), öğrencilerde (%21.8) ve velilerde (%13.1) ilk sırada yer almaktadır. Ailelerle ilgili olan "Veliler Eğitilmeli/iyi model olmalı", "Aile çocuğunu kontrol etmeli", "Aile çocuğunu eğitmeli", "Aile çocuğuyla ilgilenmeli" önerileri birlikte düşünülürse, bu aile ile ilgili öneriler (%24.7) veli atıfları içinde ilk sırayı alacak, büyüklerin iyi model olmasıyla ilgili öneriler ise ikinci sıraya kayacaktır.

Bu sorunun nedenlerine bakıldığında (Çizelge 4.38) öğrenciye büyüklerin yanlış model olmasıyla ilgili nedenlerin tüm atıflar içindeki oranını (%31) ilk sırada yer aldığı görülecektir. Buna göre önerilerin de bu yönde olması beklenir bir durumdur. İlginç olan, nedenler arasında, "Arkadaşlarından etkilenme"nin (%19.8) vurgulanmasına karşın öneriler arasında "Arkadaş çevresi düzeltilmeli" maddesinin çok az dile getirilmesidir. (%1.1). Öğrencinin arkadaşlarının da büyüklerden etkilendiği bu nedenle her şeyden önce gençlere uygun modellerin sunulması gerektiği düşünülürse bu ilginç bulgunun nedeni anlaşılabilir.

Aşağıda sigara konusundaki yanıtlara örnekler verilmiştir:

"... Devletin denetlediği kurumlarda özendirici yayın yapılmamalı."(4. Lise, Yönetici, E, Mes. Der., Yön. k. 15, Mes. k. 29).

Bir öğrencinin sigara içtiği belirtilen bir okulun öğretmeninden yukarıdaki görüşü destekler nitelikte ilginç bir yanıt, diğer okullar için gelmiştir:

"Öğretmenler içmeyecek, bunun iyi işletilmesi lazım. En kötü şey sigaranın zararlarıyla ilgili konferans vermek. Mümkün oluyorsa yasaklanmalı bunlar. İçen zaten biliyor zararını. Tiyatroyla bir resimle anlatılabilir."(2. Lise, Öğretmen, K, Sos. Der., 16).

Burada sözün uçuculuğu da akla gelmelidir. Gerçekten sigara içip de zararını bilmeyen var mıdır acaba ? Yukarıdaki yanıtlarda bellekte yer edecek, iz bırakacak etkinlikler vurgulanaktadır.

“Aileyle birlikte olacak. Aile içmezse çocuğu da içmez.”(3. Lise, Yönetici, E, Mes. Der., Yön. ktd. 24, Mes. ktd. 26).

“Çok küçük yaştan başlanmalı eğitime.”(4. lise, öğretmen, K, Matematik, 19 yıl)

“Sigaranın kötülüğü, zararları somut şekilde anlatılmalı. Filmlerden örnekler göstererek, önlenabilir. Öğretmenler öğrencilerin karşısında sigara içmemeli. Aileler bu konuda eğitilmeli.”(3. Lise, Öğretmen, K, Müzik, 25 yıl).

“Kontroller yapılabilir, derslere girip. Daha da artırmak, öğrencide baskı oluşturabilir. Bilgilendirme olabilir. Konferansların etkili olduğunu düşünmüyorum. İçen zaten zararını biliyor.”(1. Lise, öğrenci, E, 2. Sınıf, Devamsızlık: 19.5).

Okullarda dönemde iki üç kez sigara kontrolü yapıldığı belirtilmiştir. Katılımcıların bu kontrolleri yeterli buldukları söylenebilir. Çünkü “Kontrol yapılmalı” önerisi oldukça azdır (%1.6). Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi öğrencilerin bilinçlendirilmesi, onlara sigaranın somut sonuçlarının gösterilmesi ve bir takım sosyo-kültürel etkinliklerin yapılması önerileri, öğrenciye sigaranın zararını anlatmanın ötesinde çalışmaları vurgulamaktadır. Ancak sosyo kültürel etkinlikler düzenlenmeli önerisinde kodlanan ifadelerin 13’ü konferans ve seminer önerisi biçimindedir. Bir başka deyişle etkinlikler düzenlensin ve öğrenci etkinliklere yönelsin, kendini ifade edebilsin, kişiliği gelişsin kötü alışkanlıklardan uzak dursun biçiminde bir düşünüşün yansıması değildir.

“Seminerler iki haftada bir yapılmalı. Aileler bilinçlendirilmeli. Öğütten çok eğitim yapılmalı.”(3. Lise, öğrenci, E, Devamsızlık: 18, Ceza: var).

“İlköğretimde bilgi veriliyor. Bu okulda doktorlar bilgi vermeli. Hocanın verdiğiyle ikisi arasında fark var.”(4. Lise öğrenci, K, Devamsızlık 16).

“Kapıda bir bekçi olmalı. Kızları ayrı, erkekleri ayrı aramalılar. Okula sigara sokulmamalı. Okul saati içinde dışardan yabancıların girmesi engellenmelidir.”(4. Lise, Baba, Emekli Memur, İlkokul, 52).

“Nedenler arasında okulların yakınındaki bakkalarda tek tek sigara satıldığı belirtilmişti. Bu gerçek göz önüne alındığında öğrencinin tek bir sigarayı rahatlıkla alıp saklayabileceği ve aramada bunun ortaya çıkmayacağı düşünülebilir. Ayrıca sürekli bu tür bir arama okul öğrenci için sevimsiz duruma getirecek, kalabalık okullarda arama çok uzun zaman alacaktır. Ayrıca bu tür bir denetimle davranış orada engellense bile, uygun tutum ve davranış yerleştirilmediği için öğrenci okul dışında sigara içebilecektir. Genci yalnız okulda değil yaşamının her alanında uygun davranışa yöneltmek, okulun var oluş nedenidir.

“Aileye bildirmeleri, okul içindedeyiçilmemesi gerekir. Önce btyükler öğretmenler uysa.”(3. Lise, Baba, Esnaf, İlkokul, 40).

Gözütok (1999) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin etik olmayan davranışlardan, “öğrencinin göreceği yerde sigara içme”yi bazen, öğrencilere fiziksel ceza vermeyi de nadiren yaptıkları saptanmıştır. Sorunun yalnız okulla, yalnız aileyle çözülmeyeceği, toplumsal boyutu olan bir sorunun yine toplumsal önlemler gerektirdiği açıktır. Aşağıdaki yanıtlar bunu göstermektedir:

“Baba hep söylüyor ama çocuk yine içiyor. Bir şey yapmak zor.”(3. Lise, Anne, Emekli işçi, İlkokul, 43).

“Eğitim aile eğitimi gerekir. Medyada sigara içen insanların sigarayla görüntülerinin verilmemesi gerekir.”(2. lise, baba, Doktor, Üniversite, 46)

Gerçek ten de 1997de Dünya Sağlık Örgütü’nün İstanbul’daki çalışmalarıyla Türkiye2nin 21. yüzyıl için sağlık politikaları belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenen stratejilerden biri medyada, tütün, alkol ve bağımlılık yapan diğer maddelerin kullanımını özendirecek unsurların yer almasının önlenmesi, bir başkası da tütün ve alkolün üretim, dağıtım ve satış alanlarının denetim altına alınmasıdır (Korkut, 2004: 2666)

Söz Almadan Konuşma Davranışıyla İlgili Önerilere İlişki Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda çizelge 4.66’da öğrencilerin söz almadan konuşmalarına ilişkin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli atıflarının frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Çizelge 4.66 Söz Almadan Konuşma Davranışıyla İlgili Öneriler

MADDELER	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci		Veli		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bilmiyorum/yanıtsız			2	4.4	5	10	4	8.7	11	6.9
Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı	1	5.3	1	2.2					2	1.3
Aile çocuğunu eğitmeli							5	10.9	5	3.1
Aile çocuğuyla ilgilenmeli							3	6.5	3	1.9
TV’de iyi örnekler sunulmalı	1	5.3					1	2.2	2	1.3
Öğrenci sorumluluk duymalı					1	2			1	.6
Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı	2	10.6	5	11.1	5	10	4	8.7	1	.6
Uyarmalı	1	5.3	6	13.3	4	8	4	8.7	15	9.4
Sos. kül. etkinlikler düzenlenmeli	1	5.3	1	2.2					2	1.3
Okul-aile işbirliği olmalı			1	2.2	1	2	4	8.7	6	3.8
Öğretmen iyi model olmalı	2	10.5	1	2.2					3	1.9
Öğrenci ayırımı yapılmamalı					3	6	1	2.2	4	2.5
Öğrenciyi küçük düşürmemeli güven vermeli	2	10.5	2	4.4					4	2.5
Konuşmalı, öğüt vermeli			2	4.4	3	6	4	8.7	9	5.6

Çizelge 4.66'in devamı

Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı	1	5.3	1	2.2	2	4	2	4.3	6	3.8
Öğrenci katılımı sağlanmalı	2	10.5	4	8.9	5	10			11	6.9
Yöntem zenginleştirilmeli/ Etkinlik zevkli olmalı			4	8.9					4	2.5
Öğrenciler bilinçlendirilmeli			4	8.9	3	6	3	6.5	10	6.3
Öğrenciye somut sonuçlar gösterilmeli	1	5.3	3	6.7	1	2	2	4.3	7	4.4
İyi davranış ödüllendirilmeli			1	2.2	1	2			2	1.3
Öğretmenler tutum birliği göstermeli	1	5.3					2	4.3	3	1.9
Fiziksel düzenleme yapılmalı			2	4.4	1	2			3	1.9
Kurallar yumuşatılmalı			1	2.2					1	.6
Kural konmalı, uygulanmalı	2	10.5	1	2.2					3	1.9
Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı					1	2	2	4.3	3	1.9
Görmezden gelmeli			3	6.7					3	1.9
Notla tehdit etmeli					1	2			1	.6
Notla cezalandırmalı					2	4			2	1.3
Okula/derse almamalı					2	4	1	2.2	3	1.9
Dövmeli/Kulağını çekmeli					1	2			1	.6
Yapılanlar yeterli/Uygun	2	10.5			5	10	2	4.3	9	5.6
Okulun yapabileceği bir şey yok					3	6	2	4.3	5	3.1
Toplam	19	100	45	100	50	100	46	100	160	100

Çizelge 4.66'ya göre, bu disiplin sorunuyla ilgili olarak yönetici atıflarında “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”(%10.5), “Öğretmen iyi model olmalı”(%10.5), “Öğrenciyi küçük düşürmemeli”(%10.5), “Kural konmalı, uygulanmalı (%10.5) önerileri dikkat çekmektedir. Öğretmen atıflarında ise “Uyarmalı”(%13.3) ilk sırada yer almıştır. “Öğrenci katılımı sağlanmalı”(%8.9) ve “Yöntem zenginleştirilmeli”(%8.9) birlikte düşünülürse, bir başka deyişle, öğretmenin ders işleme yönteminde değişiklik yaparak öğrencinin daha rahat konuşmasına fırsat sağlamasını anlatan önerilerin (%17.8) öğretmenlerde ilk sırada olduğu görülür. Öğrencilerde özellikle çok öne çıkan bir öneri yoktur. “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”(%10), “Öğrenci katılımı sağlanmalı”(%10) en çok üzerinde durulan önerilerdir.

İlginç bir bulgu, “Notla tehdit etmeli”, “Notla cezalandırılmalı”, “Okula derse almamalı”, “Dövmeli kulağını çekmeli” önerilerinin toplamının (%12)diğer guruplara göre öğrencilerde öne çıkmasıdır. Bu cezalandırıcı yaklaşım yönetici ve öğretmenlerde görülmemektedir. Velilerde öne çıkan öneri “Aile çocuğunu eğitmeli”(10.9) biçimindedir. Bu öneriyle, “Aile çocuğuyla ilgilenmeli”(6.5) önerisi birlikte düşünüldüğünde (%17.4) aileyle ilgili öneriler, önerilerin beşte birine yaklaşmaktadır.

Bu sorunun nedenleri için yöneticiler ders işleme yöntemini, öğretmenler uygar yaşam tarzını bilmemeyi ve bilinçsizliği, öğrenciler kendini ifade etmeyi, veliler de ailenin yetersiz eğitmesini göstermiştir. Bu sorunla ilgili olarak alınan önlemler ve yapılanlar irdelendiğinde yöneticilerde, öğretmenlerde ve velilerde, yöntemin zenginleştirildiğine ilişkin önemli bir vurgu görülmediğine göre, önerilerde, özellikle yöneticilerde bu konuda ağırlık olması beklenirdi. Ayrıca bu sorunla karşılaşıldığında “Notla cezalandırma”(5.3) ve “Hakaret etme, kızma, azarlama”(8.8) biçiminde tepki verildiğini belirten atıfların toplamı da; bu sorunla ilgili önerilerdeki cezalandırıcı maddelerin toplamı da öğrencilerde, diğer gruplardan daha fazladır.

Aşağıda bu sorunla ilgili önerilere örnekler verilmiştir:

“Herkes söz vereceğimi belli ederim söz ve mimiklerle ve sırasını beklemesini isterim. Böyle olmalı.”(1. Lise, Yönetici, E, Sos. Gurubu, Yön.kıd.20, Mes.kıd. 30).

“Baştan itibaren böyle eğitilirse alışır. Öğretmen uyarırsa, diğerlerine öncelik tanırrsa etkili olacaktır. Öğrenciyi tahtaya kaldırıp bunu yaşaması sağlanırsa daha kolay izah edilebilir.”(1. Lise, Yönetici, E, Sos. Grubu, Yön. kıd. 8.5, Mes. kıd. 16)

“Herkes tek tek konuşma hakkı verilirse çocuk nasıl olsa sıra bana gelecek diye bekler. Tek tek adları söylenerek söz hakkı verilirse sırasını bekleyebilir.”(3. Lise, Yönetici, E, Mes Der., Yön. kıd. 2, Mes. kıd. 25).

Derste her öğrenciye söz hakkı verilmesi en uygun durumdur. Ancak bu, kalabalık sınıflarda zor hatta olanaksızdır. Bu nedenle de öğrencinin etkin olacağı farklı ders işleme yöntemlerinin izlenmesi gerekmektedir.

“Öğrenciyi bir faaliyetin içine sokmak gerekiyor. O faaliyet sırasında öğreniyor. Bir oyun oynarken dinlenmediğini gördüğünde etkili oluyor. Seminerler çok etkili olmuştu, dinleme ve konuşma konusunda. Seminerleri öğrenci vermeli.”(1. Lise, Öğretmen, E, Matematik, 27 yıl).

Öğrencinin davranışının somut sonuçlarını görerek bilinçlendirilmesi özellikle öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %6.3’ü öğrenciler bilinçlendirilmeli, uygar yaşam tarzı öğretilmeli gibi öneriler getirirken %4.4’ü yukarıdaki gibi, bunun nasıl olabileceğini açıklamışlardır. Farklı öneri örnekleri de aşağıda verilmiştir.

“Örneklerle canlandırmak gerekir...Filmler olabilir. Kendileri benzer durumda olsa ne hissederler diye.”(2. Lise, Öğretmen, E, Yab. dil, 19 yıl).

“Önceki öğretim basamağında alışkanlık yerleşmeli”(3. Lise, Öğretmen, K, Fen grubu, 15 yıl).

“Öğrenciler bilinçlendirilmelidir. İzin almayan kişilere söz verilmemelidir.”(4. Lise, Öğrenci, E, 2. Sınıf, Devamsızlık: 3).

“Sınıftan atılmalı çünkü daha iyi ders işleniyor.”(3. Lise, Öğrenci, K, 1. sınıf Devamsızlık: 1, Ödül: var).

“Öğretmenin onu sık sık kaldırması gerekiyor. O zaman bıkar. Bazıları öğretmen beni kaldırdı, tekrar kaldırmaz diye söz almadan müdahale ediyor. Aslında yanıtı bilmiyor”(1. Lise, Öğrenci, E, 1. sınıf, Devamsızlık: 3).

“Aileler evde öğretmeli.”(3. Lise, Anne, Ev hanımı, İlkokul, 53).

“Söz sırasını beklemeyi öğretmeliyiz. Söz almak için izin almalı.”(2. Lise, Baba, Esnaf, İlkokul 47).

“Küçük yaşta öğretmek gerekiyor İlkokul öğretmenlerine düşüyor görev.”(1. Lise, Anne ev hanımı, İlkokul, 35).

“... Şaka mahiyetinde bir tokat atabilir... adet haline getirince cezası olmalı.”(4. lise, öğrenci, k., 1. Sınıf Devamsızlık: 4, Ödül: Var).

Görüldüğü gibi bu konuda öğrenciler, diğer katılımcılardan daha acımasız ve ceza yanlısı görünmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin Hyman’ın (1997) belirttiği gibi İnsancıl Yaklaşım’ın ilkelerini kuramsal olarak kabul ettikleri ama uygulamaya yansıtma güçlük çektikleri söylenebilir. Çünkü alınan önlemler ve sorunlar karşısında yapılanlarla ilgili genel bulgular uygulamada davranışçı yaklaşımda kalındığını göstermektedir.

Disiplin anlayışında dış disiplinden iç disipline, dış denetimden iç denetime doğru bir değişme eğilimi görüldüğü (Çelik, 2002) söylenebilir. Geçiş aşaması uzun sürebilecektir. Çünkü eğitim, toplumu yansıtan bir süreçtir (Kuzgun, 2000).

Buraya kadar elde edilen bulgulardan da anlaşılmaktadır ki çevre ister okul gibi kasıtlıca ayarlınsın, ister rastlantılara göre ayarlanmış olsun, mutlaka yetişkinlerin davranışlarını yansıtmaktadır. Bu da, yetişmekte olan bireylerin davranışlarından yetişmişlerin sorumlu olduğu anlamına gelir (Ertürk, 1986).

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

1. Ankette verilen disiplin sorunları içinde öğretmenlerin algılarına göre en sık karşılaşılan ilk üç disiplin sorunu “Koridorlarda gürültü yapmak”, “Derse hazırlıksız gelmek” ve “Öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması”; en az karşılaşılan ilk üç disiplin sorunu “Uyuşturucu kullanmak”, “Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek”, “Kumar amaçlı oyun oynamaktır.”

Öğretmenlerin en önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu “Uyuşturucu kullanmak”, “Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek” ve “Zorla para toplamak”; en az önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu “Okul bahçesinde gürültü yapmak”, “Koridorlarda koşmak” ve “Sürekli olarak arkadaşlarını şikayet etmek” tir.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri, okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı ve disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin, branşlarına göre disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin algı düzeyleri, anlamlı bir farklılık gösterirken, disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Branşlara göre ortaya çıkan fark, Fizik-Kimya-Biyoloji grubu öğretmenleriyle, Edebiyat-Türkçe, Tarih-Coğrafya-Sanat Tarihi, Matematik, Yabancı Dil ve Meslek Dersleri öğretmenleri arasındadır. Fizik-Kimya-Biyoloji öğretmenlerinin daha az disiplin sorunuyla karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığı konusundaki algı düzeyleri arasında farklılık görülmezken, sorunların önemi konusundaki algı düzeyleri arasında farklılık görülmektedir. Kadınların ortalamaları, erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

2. Öğrencilerin, buldukları okulda, en sık karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu, “Okul bahçesinde gürültü yapmak”, “Kopya çekmek” ve “Öğrencilerin birbiriyle itişip kakışması”; en az karşılaştıkları ilk üç disiplin sorunu “Uyuşturucu madde kullanmak”, “Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek”, “Okul tehlike alarını kasıtlı çaldırmak” tir.

Öğrencilerin en önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu “Okul içinde hırsızlık yapmak”, “Uyuşturucu madde kullanmak”, “Uyuşturucu maddeleri kullanmaya teşvik etmek”; en az önemli buldukları ilk üç disiplin sorunu “Okul bahçesinde gürültü yapmak”, “Koridorlarda koşmak”, “Okuldaki hizmetlileri dinlememek” tir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmezken, sorunların önemine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kız öğrencilerin algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda, öğrencilerin algı düzeyleri, anne babalarının ayrılmış olup olmamalarına ve ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anne babalarının eğitim düzeylerine göre öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annelerin eğitim düzeyine göre, disiplin sorunlarının önemi konusunda öğrencilerin algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın, diplomasızla, ilkokul ve lise; ortaokulla, ilkokul ve lise mezunu anneleri olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Anneleri diplomasız olan ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin disiplin sorunlarını daha az önemli buldukları görülmektedir.

Babaların eğitim düzeyine göre, öğrencilerin disiplin sorunlarının önemi konusundaki algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın, babaları diplomasız olan öğrencilerle babaları ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu; babaları diplomasız olan öğrencilerin disiplin sorunlarını daha az önemli buldukları görülmektedir.

Disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda öğrencilerin algıları, okudukları okula göre, anlamlı farklılıklar göstermektedir. İmam-Hatip Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin disiplin sorunlarıyla daha az karşılaştıkları görülmektedir. İmam-Hatip Lisesi öğrencileri, disiplin sorunlarını diğerlerine göre daha önemli bulmaktadırlar.

Öğrencilerin disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemine ilişkin algı düzeyleri, onların disiplin cezası alıp almadıklarına göre farklılık göstermemekte; okula devam durumlarına göre, hem sıklık, hem de önem konusundaki algı düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin okula devam durumlarına göre, disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusundaki algı düzeylerinde ortaya çıkan farkın, 1-5 gün devamsız öğrencilerle, 6-10 gün devamsız ve 20 gün ve üstü devamsız öğrenciler arasında; disiplin sorunlarının önemi konusundaki farkın da devamsızlığı olmayan öğrencilerle, 6-10 günle, 20 gün ve üstü devamsız öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. 1-5 gün devamsız öğrenciler, diğerlerine göre daha fazla sorun algılamaktadırlar.

Öğrencilerin buldukları okulda okumaktan gurur duyup duymamalarına göre disiplin sorunlarının görülme sıklığı konusunda, gurur duymayanların; önemi konusunda ise gurur duyanların algı düzeyleri daha yüksektir.

3. Öğretmen ve öğrencilerin ölçeğin bütününe ilişkin, disiplin sorunlarının sıklığı konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur, disiplin sorunlarının önemi konusundaki algıları arasında ise anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenler, öğrencilere göre disiplin sorunlarını daha önemli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin 27 disiplin sorununun sıklığı konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, 15 sorunda öğretmenlerin, 15 sorunda ise öğrencilerin algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin 12 disiplin sorununun önemi konusundaki algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, 44 sorunda öğretmenlerin, 1 sorunda (Sigara içmek) ise öğrencilerin algıları daha yüksek bulunmuştur.

4. A. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşme bulgularına dayanarak “disiplin sorunlarının nedenleri” konusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

Dört grup da adeta özeleştiri yaparak kendileriyle ilgili nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Öğrenciyle ilgili nedenler, öğrencilerin yanıtlarında en yüksek orandadır (%50.7); diğer grupların oranları birbirine yakındır. Okul ve öğretmenle ilgili nedenlere yaklaşık beşte bir oranında atıfta bulunulmuştur. Bu nedenle ilgili en düşük oran veli yanıtlarındadır. Aileyle ilgili nedenler en yoğun olarak velilerde (%20.8) görülmektedir.

Eğitim sistemiyle ilgili nedenler öğretmen ve yöneticilerde daha yüksektir. En düşük oran velilerdedir. Toplumla ilgili nedenler sırayla veli, yönetici, öğretmen ve öğrenci yanıtlarında yer almaktadır.

Öğrencilerin kendileri ve okullarının dışındaki etmenleri çok vurgulamadıkları, velilerinse okula, öğretmene ve eğitim sistemine ilişkin daha olumlu bakış açıları olduğu görülmüştür. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler sırasıyla öğrenci, okul ve öğretmen, toplum, aile ve sistem nedenlerini vurgulamışlardır.

Öğretmene, okula, yönetime, nota tepki biçimindeki maddelerin toplamı öğrenci yanıtlarında en yüksek düzeydedir. İstenmeyen davranışların tepkisel türde olduğunu en az belirten grup velilerdir. Önemli bir bulgu, kendini ifade etme, farklı olmayı isteme nedeninin yönetici, öğretmen ve öğrencilerde en yüksek oranı göstermesine karşılık velilerde “kişiliğinin böyle olması” nedeninin en yüksek oranda olmasıdır.

Disiplin yaklaşımları açısından bakıldığında dört grubun da ekolojik-sistem yaklaşımına yakın durduğu söylenebilir. Belirtilen nedenler geniş bir yelpaze görünümündedir.

Öğrencilerin argo konuşma, birbirine kabadayılık yapma, itişip kakışma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarının nedenlerine ilişkin atıflar genel olarak değerlendirildiğinde “Ailelerin yetersiz eğitmesi”, “Ailenin eğitsel, kültürel özelliği”, “Arkadaşlarından etkilenme”, “Medya diziler”, “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi”, “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”, başlıca nedenler olarak görülmektedir.

Öğrencilerin derse hazırlıksız gelme ders araç gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlarının nedenlerine ilişkin yapılan atıflar, genel olarak değerlendirildiğinde “Öğretmeni ya da dersi sevmeme”, “Kendine güvenmeme, umutsuzluk, hedefsizlik”, “İlköğretimden eksik gelme”, “Etkinliği önemsememe, davranışın zararını görememe”, “Kişiliğinin böyle olması”, öne çıkan nedenler olarak görülmektedir.

Öğrencilerin koridor ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarının nedenleri için tüm atıfların genel dağılımına bakıldığında “Dersten çıkmanın rahatlığı, sıkılma”, “Etkisiz, sık, uzun tören yapılması”, “Kişiliğinin böyle olması”, “Uygar yaşam tarzını bilmeme, alışkanlık”, “Fiziksel koşullar, havanın sıcak soğuk olması, ayakta durma” şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir. “Bu konuda fazla sorun yok” diyenlerin oranı %7.8’dir. Dört grubun birlikte vurguladığı nedenler, “Törenlerin etkisizliği ve sıklığı” ile “Öğrencinin dersten sıkılarak çıkması ya da törende sıkılması” olmuştur.

Öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmeleri konusundaki nedenlere ilişkin atıflar genel olarak değerlendirildiğinde “Kişiliği böyle”, “Ulaşım sorunları, uzaktan gelme”, “Duyarsız, ilgisiz aile” nedenlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışların nedenlerine ilişkin atıflar içinde “Çalışmayı sevmeme, çalışmama”, “Sınav, not kaygısı, stres, korku”, “Kendine güvenmeme, umutsuzluk, hedefsizlik”, en çok vurgulananlar olmuştur.

Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmenin nedenleriyle ilgili atıflar birlikte değerlendirildiğinde dört grubun da ön plana çıkardığı “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme”, atıfların dörtte birinin yoğunlaştığı önemli neden durumundadır. “Medya, diziler” ve “Gençlik psikolojisi” diğer önemli nedenlerdir.

Sigara içmenin nedenleri konusunda tüm atıflar birlikte değerlendirildiğinde “Arkadaşlarından etkilenme”, “Kendini ifade etme, farklı olmayı isteme.”, “Uygun olmayan anne baba modeli”, “Kötü yetişkin örnekleri”, “Toplumun davranışı hoş görmesi, toplumda da bunun görülmesi”, “Modaya uyma, Özenti” nedenlerinin ön plana çıktığı görülmüyor.

Söz almadan konuşmanın nedenleriyle ilgili atıflar içinde “Kendini ifade etme farklı olmayı isteme”, “İlköğretimden eksik gelme”, “Ders işleme yöntemindeki yetersizlik”, “Uygar yaşam tarzını bilmemek, alışkanlık”, “Kişiliği böyle” dikkat çeken nedenlerdir.

B. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşme bulgularına dayanarak “disiplin sorunları için alınan önlemler” konusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

Veli atıflarının yaklaşık yarısı (%49.4) “bilmiyorum” maddesinde toplanmaktadır. Bu nedenle önlemlerle ilgili oranlarda genelde katılımcı grupları arasında büyük bir fark olmamasına karşın velilerdeki oranlar daha düşüktür. Önlem alınmaz diyen yönetici bulunmazken, bu maddeyle ilgili oranlar diğer gruplarda %5 ve yukarıdadır. Yapıcı önlemlerle(yöntem zenginleştirme, sınıf mevcudunu sınırlı tutma, katılım vb.) ilgili oranlar yönetici %30.5, öğretmen %31.6, öğrenci %29.4, veli %9.6 biçimindedir. Uygun model olma, yöneticilerde %4.6, öğretmenlerde %2.7, öğrencilerde %1.3, velilerde %1.8 oranında vurgulanmıştır. Dışsal denetimle ilgili oranlar ise şöyledir: Yöneticilerde, olumsuz dışsal denetim (kontrol, tehdit vb.): %21.4, kısmen olumlu dışsal denetim(uyarı, ödüllendirme vb.): %31.3, toplam: %52.7; öğretmenlerde olumsuz dışsal denetim %19.1, kısmen olumlu dışsal denetim %32.5, toplam: %51.6; öğrencilerde olumsuz dışsal denetim: %22, kısmen olumlu dışsal denetim: %32.8, toplam: %54.8; velilerde olumsuz dışsal denetim: %9.8, kısmen olumlu dışsal denetim: %15.4, toplam: %25.2.

Önlemler madde çeşidi açısından incelendiğinde yapıcı ve olumlu türdeki maddelerin sayısal olarak çok, dışsal denetim maddelerinin az olduğu görülür. Ancak yapıcı önlemlerin az, dışsal denetim önlemlerinin çok kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Velilerin dışındaki gruplarda atıfların yaklaşık %50’den biraz fazlasının denetime ilişkin, yaklaşık %30’unun da olumlu önlemlere ilişkin olduğu görülmektedir.

Bu irdeleme, disiplin sorunlarının nedenlerinin çok yönlü görülmesine karşın önlemlerin belli noktalarda yoğunlaştığına işaret etmektedir. Bu yoğunlaşma noktaları da denetim ve uyarı ağırlıklıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları kapsamında, sorunlarla ilgili etkili önleme politikalarının geliştirilememiş olduğu söylenebilir. Katılımcıların, alınan önlemlerle ilgili yanıtları, okullarımızda davranışçı yaklaşımın varsayımlarına göre hareket edildiğini göstermektedir

Öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışları için alınan önlemlere ilişkin atıfların tümü birlikte değerlendirildiğinde “Uyarılar yapılır”, “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır”, “Rehberlik servisi çalışmalar yapar” maddelerinin diğerlerine göre daha çok vurgulandığı görülmektedir.

Derse hazırlıksız gelme, ders araç –gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlar için alınan önlemlere ilişkin tüm atıflar birlikte değerlendirildiğinde,

“Uyarı yapma”, “Ders işleme yöntemini zenginleştirme” ve “Öğrenciyi, notla, disipline vermekle vb. tehdit etme”, en çok başvurulan önlemler olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışları için alınan önlemler konusunda tüm atıflar içinde “Uyarılar yapılır.”, “Kontrol yapılır”, “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.” maddeleri ilk üç sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin okula ya da sınıfa geç kalmalarıyla ilgili alınan önlemlere ilişkin atıfların beşte birinden fazlası “Bilmiyorum” biçimindedir. Diğer önemli atıflar sırasıyla, “Uyarılar yapılır”, “Önlem alınmaz.”, “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır.”, “Okula nitelikli öğrenci seçilir.” biçimindedir.

Öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarıyla ilgili olarak alınan önlemlere ilişkin dört grubun atıfları içinde en önemlileri “Fiziksel düzenleme yapılır.”, “Yöntem zenginleştirilir.”, “Uyarılar yapılır.” biçimindedir.

Öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmeleri (saç, tırnak, takı vb. dahil) konusunda alınan önlemlere ilişkin atıfların önemli bir bölümü “Kontrol yapılır.”, “Uyarı yapılır” ile “Törenlerde ve sınıflarda konuşma yapılır” biçimindedir.

Öğrencilerin sigara içmesine engel olmak için alınan önlemler içinde “Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır”, “Kontrol yapılır” ve “Uyarılar yapılır” öne çıkmaktadır. “Sosyo-kültürel etkinlikler yapılır” biçiminde yer alan önlem çoğunlukla, sigara konusunda “Konferans verme, seminer verme” biçiminde dile getirilmiştir.

Öğrencilerin derste söz almadan konuşmalarını engellemek için alınan önlemlere ilişkin atıfların ilk üçü “Uyarılar yapılır.”, “Önlem alınmaz.”, “Öğrenci katılımı sağlanır.” biçimindedir.

C. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşme bulgularına dayanarak, “disiplin sorunları ortaya çıktığında yapılanlar” konusunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

Veli yanıtlarının %31.7’si “Bilmiyorum” maddesinde yer almıştır. Velilerde, yapılanlara ilişkin atıfların başında uyarma ve öğüt verme gelirken, diğer gruplarda ceza verme ile ilgili olanlar ilk sırada; uyarma, öğüt verme ikinci sırada yer almıştır. Ceza vermeyle ilgili maddeler velilerde %20.9 oranındadır. Cezayla ilgili tepkilerin bir kısmı fiziksel ve sözel şiddet içermektedir. Bu yöndeki atıflar yöneticilerde en az, öğrencilerde en çok görülmektedir.

Disiplin sorunları karşısında olumlu, yapıcı baş etme yöntemlerinin kullanıldığı konusunda yönetici atıfları daha yüksek (%27), diğer grupların atıfları fark edilir biçimde daha düşük orandadır (öğretmen: %17.4, öğrenci: %17, veli: %16.3).

Genel olarak bakıldığında, hafif cezalardan, ağır cezalara ve hatta informal cezalara kadar çeşitli cezaların ağırlıklı olarak kullanıldığı, yapıcı yöntemlerin ise daha az kullanıldığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır.

Sorunlar karşısında yapılanlara bakıldığında, önlemler konusunda olduğu gibi, insancıl yaklaşıma değil davranışçı yaklaşıma yakın olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirlerine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlar konusundaki atıflar içinde “Uyarma”, “Disiplin kurulu başkanına, idareciye gönderme”, “Rehberlik uzmanıyla görüşürme” ilk üç sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, araç gereç getirmeme ve derste arkadaşlarıyla gevezelik etme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin atıflar içinde “Uyarma”, “Notla cezalandırma”, “Rehberlik uzmanıyla görüşürme” ilk üç sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma, gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlara ilişkin atıfların içinde. “Uyarma.”, “Hakaret etme, kızma, azarlama”, “Disiplin kurulu başkanına, idareye gönderme” ilk üç sırada bulunmaktadır.

Öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmeleri durumunda yapılanlarla ilgili ilk üç sıradaki atıf “Geç kağıdı alıp yok yazma”, “Aile ile iletişim kurma”, “Uyarma” ve “Öğretmene göre değişiyor” biçimindedir. Her ne kadar atıfların önemli bir bölümü geç kalmalar karşısında aileyle iletişim kurulduğunu gösteriyorsa da, öğrenci geç kaldığı gün hemen aileye bildirilmemektedir. Geç kalma ve devamsızlık, her okulda, belli bir sınırı aşınca aileye bildirilmektedir.

Öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarıyla karşılaşıldığında yapılanlar konusundaki atıflar içinde “Notla cezalandırma”, “Sınav kağıdını alma”, “Uyarma” ve “Öğretmene göre değişiyor.” maddeleri ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmeleri karşısında yapılanlara ilişkin atıfların içinde, “Derse almama, eve geri gönderme”, “Jöleyi yıkatma, kıyafeti düzeltirme”, “Uyarma” en fazla atıf alan maddeler olmuştur.

Öğrencilerin sigara içmesi karşısında yapılanlara ilişkin yapılanlar konusunda “Uyarma”, “Disiplin kurulu başkanına/ idareye gönderme”, “Aileyle iletişim kurma” ilk üç sırada atıf alan yöntemlerdir.

Öğrencilerin derste söz almadan konuşmaları karşısında yapılanlar içinde “Uyarma” , “Görmezden gelme, esnek olma” ile “Doğru davranışı ödüllendirme” ilk üç sırada yer alan atıflar olmuştur.

5. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşme bulgularına dayanarak “disiplin sorunları konusunda getirilen öneriler” le ilgili elde edilen sonuçlar şöyledir:

Bütün gruplarda yapıcı öneriler ağırlıktadır (Yöneticiler: %46.5, öğretmenler: %52.9, öğrenciler: %48.4, veliler: %32.5). Sistemle ilgili öneriler, yönetici ve öğretmenlerde, diğer gruplardan daha fazladır. Aile ve öğrenciyle ilgili öneriler, velilerde diğer gruplardan daha ağırlıktadır. Ceza ağırlıklı öneriler öğrenci ve velilerde diğer gruplara göre daha fazla vurgulanmıştır.

Bu farklara karşın genel olarak, önerilerin İnsancıl Yaklaşım ve Ekolojik / Sistem Yaklaşımı ilkelerine yakın olduğu görülmektedir.

Disiplin sorunlarının nedenlerini belirlerken ve yapılanlara ek öneriler getirirken dört grup da, çevresel etmenleri az çok göz önünde bulundurmıştır. Bu yönüyle, grupların, sorunlara belli sınırlar çerçevesinde de olsa, çok yönlü bakabildiği söylenebilir. Ancak ceza ve dışsal denetim ağırlıklı önerilerin (uyarı ve öğüt vermeyi de ekleyince) özellikle öğrenci ve velilerde %20'yi bulması hâlâ geleneksel bakış açısının belli ölçüde taşındığını göstermektedir.

Öğrencilerin argo ve kaba konuşma, birbirine kabadayılık yapma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarına ilişkin yönetici atıflarında “Veliler eğitilmeli, iyi model olmalı”, “Televizyonda iyi örnekler sunulmalı.”, “Okul-aile işbirliği kurulmalı” öne çıkmaktadır. Öğretmen atıflarında “Veliler eğitilmeli, iyi model olmalı”, “Okul-aile işbirliği” öne çıkarken, öğrenci atıflarında “Devamsızlık hakkı azaltılmalı/ daha katı olunmalı”, “Rehberlik uzmanıyla görüştürmeli” ve “Öğrenciyle empatik iletişim kurulmalı”, veli atıflarında ise “Aile çocuğunu eğitmeli.”, “Aile çocuğuyla ilgilenmeli.” ve “Devamsızlık hakkı azaltılmalı/ daha katı olunmalı.” ön plana çıkmaktadır.

Öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, ders araç gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlarına ilişkin yönetici atıflarında “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”, “Okul-aile işbirliği olmalı”, velilerde “Okul-aile işbirliği olmalı”, öğretmen ve öğrencilerde ise “Yöntem zenginleştirilmeli/ etkinlik zevkli olmalı” ön plana çıkmıştır. Öğrenci katılımının sağlanmasıyla ders işleme yönteminin zenginleştirilmesi bir arada düşünüldüğünde öğrenci önerilerinin dörtte birinin ders işleme yöntemiyle ilgili olduğu görülmektedir

Öğrencilerin koridorda ve okul bahçesinde gürültü yapma, törenlerde konuşma gibi davranışlarına ilişkin yönetici atıflarında “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”, öğretmen ve öğrencilerde “Zaman düzenlemesi yapılmalı”, velilerde ise “Devamsızlık hakkı azaltılmalı/daha katı olunmalı” ilk sırada yer almaktadır. Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı, derken öğrencilerin ilköğretimde eğitilmesi, yasalarda düzenleme yapılması gibi o lisenin dışındaki çeşitli kuruluşların bir takım sorumlulukları yerine getirmesi kastedilmektedir:

Öğrencilerin okula ya da sınıfa geç gelmelerine ilişkin yönetici atıflarında “Öğretmenler tutum birliği göstermeli”, öğretmen atıflarında “Devamsızlık hakkı azaltılmalı, daha katı olunmalı”, öğrenci atıflarında “Zaman düzenlemesi yapılmalı”, veli atıflarında “Aile çocuğuyla ilgilenmeli” ilk sırada yer almıştır. Zaman düzenlemesi önerisi, öğretmen ve veliler tarafından; devamsızlık hakkının azaltılması önerisi yönetici ve veliler tarafından fazla üzerinde durulmayan önerilerdir.

Öğrencilerin kopya çekme ve yalan söyleme gibi davranışlarına ilişkin bütün grupların atıfları içinde “Yöntem zenginleştirilmeli / etkinlik zevkli olmalı” birinci sırada yer alan öneridir. Yöneticiler tarafından okul – aile işbirliği ve öğretmenlerin tutum birliği de vurgulanmıştır. Öğretmen atıflarında “Öğretmenler iyi model olmalı, dikkatli olmalı” ve “ÖSS’de, müfredatta düzenleme yapılmalı” önerileri dikkat çekerken, öğrenci atıflarında “Daha katı olunmalı”, velilerde ise aile ile ilgili öneriler dikkat çekmektedir. Öğrenci atıflarında, bir yandan katılık önerileri görülürken bir yandan da yapıcı olan rehberlik, öğrenciye güven verme, öğrenciyle iletişim gibi öneriler öne çıkmaktadır. Tüm atıflar içinde “yöntem zenginleştirilmeli”, öğretmen iyi model olmalı biçiminde öğretmene yönelik önerilerin vurgulandığı, daha sonra ise öğrenci ile iletişime yönelik, öğrenciye güven verme, öğüt verme, onunla empatik iletişim kurma gibi önerilerin geldiği görülmektedir.

Öğrencilerin okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmelerine ilişkin “Kurallar yumuşatılmalı”, yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından getirilen öneriler arasında birinci sırada yer almaktadır. Velilerde ise ilk sırayı “Aile çocuğunu kontrol etmeli” almıştır. Velilerde “okul aile işbirliği olmalı”, “kurallar yumuşatılmalı” ikinci sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin sigara içmelerine ilişkin öneriler içinde büyüklerin iyi model olmasıyla ilgili olan “Veliler eğitilmeli/iyi model olmalı”, “Televizyonda iyi örnekler sunulmalı”, “Öğretmen iyi model olmalı” maddeleri birlikte düşünüldüğünde model olmayla ilgili önerilerin toplamı tüm gruplarda ilk sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin derste söz almadan konuşmalarına ilişkin yönetici atıflarında “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”, “Öğretmen iyi model olmalı”, “Öğrenciyi küçük düşürmemeli”, “Kural konmalı, uygulanmalı önerileri dikkat çekmektedir. Öğretmen atıflarında ise “Uyarmalı” önerisiyle öğretmenin ders işleme yönteminde değişiklik yaparak öğrencinin daha rahat konuşmasına fırsat sağlamasını anlatan önerilerin ilk sırada olduğu görülmektedir. Öğrencilerde özellikle çok öne çıkan bir öneri yoktur. “Diğer kuruluşlarla işbirliği yapılmalı”, “Öğrenci katılımı sağlanmalı” en çok üzerinde durulan önerilerdir. İlginç bir bulgu, “Notla tehdit etmeli”, “Notla cezalandırılmalı”, “Okula derse almamalı”,

“Dövmeli, kulağını çekmeli” önerilerinin toplamının, diğer gruplara göre öğrencilerde öne çıkmasıdır. Bu cezalandırıcı yaklaşım yönetici ve öğretmenlerde görülmemektedir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Hem öğretmenlerin kendi aralarında, hem de öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim artırılarak bu gruplar arasında disiplin sorunları konusunda benzer yaklaşımlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.
2. Okullar, dersler ve diğer etkinlikler öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine fırsat verecek duruma getirilmelidir.
3. Öğrencilerin, buldukları okulla gurur duymalarını sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.
4. Ders programları öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde değiştirilmeli; öğrenciye çalışma alışkanlığı ve sevgisi kazandırılmalıdır.
5. Okullardaki geleneksel disiplin uygulamalarından vazgeçip öğrencinin içsel güdülenmesini sağlayıcı çalışmalar belirlenmeli, akademik başarı tek hedef olmaktan çıkarılmalıdır.
6. Her öğrencinin ulaşılabilir hedefler belirlemesi sağlanmalıdır.
7. Kalabalık ve büyük liseler yerine, daha az öğrencili ve çok sayıda lise kurmaya yönelinmeli, sınıf mevcutlarının otuzu geçmemesi sağlanmalıdır.
8. Öğretmenler ivedilikle geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkmaları için gerekli hizmet içi eğitimden geçirilmeli; tüm öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri yakından izleyebilmeleri için İnternette ve süreli yayınlardan etkin olarak yararlanılmalı, bu yönde çalışmaları kendi okullarında değerlendiren öğretmen ve yöneticiler ödüllendirilmelidir.
9. Okullardaki eğitsel kol çalışmalarının öğrenciler tarafından yönlendirilerek etkili ve verimli yürütülmesi sağlanmalıdır.
10. Okullardaki rehberlik uzmanları artırılmalı ve etkin çalışmaları sağlanmalıdır.
11. Öğrencilerin kararlara katılımı göstermelik olmaktan çıkarılıp, başta onur kurulları olmak üzere çeşitli öğrenci kurulları kurulmalı ve etkin çalıştırılmalıdır. Bu kurulların diğer okullardaki kurullarla iletişim kurması sağlanmalıdır.
12. Yönetici ve öğretmenler etkili toplantı konusunda eğitim almalıdır.
13. Öğretmenlerin ders yükü azaltılarak okul aile iletişiminin güçlendirilmesinde destekleri alınmalı, okulların bütçeleri artırılarak en azından telefonla iletişim kurma, sürekli hale getirilmelidir.

14. Her okul disiplin sorunlarını saptayarak öğrenci ve veli katılımıyla kendi disiplin politikasını oluşturmalı; bu politikayı yazılı olarak tüm öğrenci ve velilere vermeli; politikanın izlenmesinde tarafların etkin desteğini almalıdır.

15. Öğrencilere yönelik uyarma, öğüt verme, konferans gibi etkinlikler azaltılarak rol oynama, uygun modellerle tanışma, gezi ve gözlemden yararlanma vb. olanaklar sunarak öğrencilerin davranışları içselleştirmeleri temel strateji olmalıdır.

16. Başta televizyon olmak üzere tüm kitle iletişim araçlarının yanlış modelleri vurgulamaları önlenmeli ve eğitime desteği sağlanmalıdır.

17. Özellikle okul çevreleri ve gençlere yönelik eğlence yerleri düzenli olarak denetlenmeli, yasalar uygulanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yöneticilerin önderlik yaklaşımları ile okuldaki disiplin sorunları arasındaki ilişki incelenebilir.

2. Farklı branşlardaki öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla karşılaşma sıklığının farklı olmasının nedenleri araştırılabilir.

3. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler arasında disiplin sorunlarının görülme sıklığı ve önemi konusunda araştırma yapılabilir.

4. Denetmenlerin ve üst yönetim basamağındaki yöneticilerin disiplin sorunları konusundaki yaklaşımları araştırılabilir.

5. Eğitimcilerin İnsancıl Eğitim Anlayışına uygun öneriler getirmelerine karşın, Davranışçı Eğitim Anlayışına yakın uygulamalar yapmalarının nedenleri araştırılabilir.

6. Öğrenci ve veli katılımıyla okul disiplin politikası geliştirip uygulayan okulların elde ettiği sonuçlar araştırılabilir.

7. Özel okullar ve dershanelerdeki disiplin sorunları ve ilgili grupların yaklaşımları araştırılabilir.

8. Öğrencilerin okulda yapılacak sosyo-kültürel etkinlikler konusundaki alternatif program önerileri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aile Araştırma Kurumu (1994). **Aile İçi Şiddetin Sebep ve Sonuçları**. www. Aile. gov. tr/Arastirma12htm. 2424. 11. 2003.
- Aile Araştırma Kurumu (1996). **Türk Ailesinde Adölesanların Sorunları ve Bunlara İlişkin Politikalar**. www. aile. gov. tr/arastirma13htm. . 24. 11. 2003.
- Aile Araştırma Kurumu (1997). **Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet**. www. aile. gov. tr/Arastirma18. htm. 24. 11. 2003.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). **Aktif Öğrenme**. İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, Ş. (2002). Sınıf İçi Olası Sorunlara Karşı Alınabilecek Önlemler. Zeki Kaya (Edt.). **Sınıf Yönetimi İçinde** (s:195-213). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adams, A. T. (2000), **The Status of School Discipline and Violence**. Academic Search Elite, www. globalnet. com, 30. 04. 2000.
- Adler, A. (2000). **Çocuk Eğitimi**. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Edt.). **Sınıf Yönetimi İçinde** (s. 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ağır, İ. (1993). **Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin İşledikleri Disiplin Suçları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, M. ; Güneş, H. (2002). Kopya Çekme Davranışları ve Kopya Çekmeye İlişkin Tutumlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 31, 330-343.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 25, 9-20.
- Alkan, C. (1997). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıntaş, E. (2002). Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. Gürhan Can (Edt.). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde** (1-24). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Anar, S. (1983). Değerlerin Sosyolojik Açından İncelenmesi. **Çağdaş Eğitim**. 82. 8-14.
- Andersen, John (2002). Nix the Quick Fix: Middle School Discipline For the Long Term. **Independent School**. Vol. 61, 64-72.
- Aral, N. ; Başar, F. ; Köksal, A. (1996). Çocukların Benlik İmajı ve Anne-Baba Tutumlarını Algılayışlarının Fiziksel İstismar Edilme Durumlarına Göre İncelenmesi. **II**.

- Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri İçinde (s. 120-125.).** İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayınları.
- Arslan, K. (1996). Ebeveynlerin Eğitsel Yaklaşımları ve Ergenlerin Özsaygı İlişkisi. **Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri İçinde (s. 71-81).** İstanbul: Marmara Ün. Yayınları.
- Atabek, E. (2003). **Ruh Sağlığımız Ne Durumda I.** Cumhuriyet Gazetesi. 25. 06. 5003.
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 29, 9-26.
- Atwater, L. E. ; Lau, A. N. (1997). **Effects of Rewards and Punishment on Leader Charisma, Leader Effectiveness and Follower Reactions.** Academic Search Elite. <http://www.globalnet.com>. 30. 04. 2003.
- Aydın, B. (2001). **İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. P. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1994). **Eğitim Yönetimi.** Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bakioğlu, A. ; Polat, N. (2002). Kalabalık Sınıfların Etkileri. **Eğitim Araştırmaları.** 2 (7), 147-156.
- Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Yöntem, Teknik ve İlkeler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, Z. (1990). **Türkiye’de Eğitim,** İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Barnes, G. L. (1991). The Effect of School Size Upon the Occurrence of Discipline Problems: A Comparative Study Of Responses By Selected Indiana Public High School. **Indiana State University,** 1991, 118 pages; AAT 9206035. <http://proquest.umi.com>. 20/05/2005.
- Barrenger, J. N. (1999). An Examination Of High School Discipline Problems, Interventions Used To Address These Problems And The Effectiveness Of These Interventions As Reported By High School Administrative Staff. **University of Maryland College Park,** 1999, 134 pages; AAT 9926770. . <http://proquest.umi.com>. 20/05/2005.
- Başar, H. (1995). **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi.** Pegem Yayıncılık: Ankara
- Başar, H. (1997). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Başar, H. (2003). Önyargısız-Ezbersiz Eğitim. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 32, 214, 235.
- Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Blandford, S. (1998). **Managing Discipline in Schools**. Newyork: Routledge.
- Bloom, B. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.
- Brunsmas, D. L. ; Kerry, A. R. (1998). The Effects of Student Uniforms on Attendance. Behaviors Problems. Substance Abuse. and Academic Achievement. **The Journal of Educational Research**. 92, 53-62.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Butera, G. and Others (1997). **İEPS Student with Behavior Problems and School Discipline Policies**. <http://ericec.org/minibibs/eb20.html>. 20. 05. 2005.
- Bülbül, S. (1993). **Grup Dinamiği** (Yayınlanmamış Ders Notları). Ankara
- Cangelosi, J. S. (1997). **Classroom Management Strategies**. USA: Longman.
- Celep, C. (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Celep, C. Erdoğan, S. (2002). Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri. **Eğitim ve Bilim**. 27 (124), 13-22.
- Charles, C. (1996). **Building Classroom Discipline**. USA: Longman Publisher.
- Charles, C. M. ; Senter G. W. (1995). **Elementary Classroom Management**. USA: Longman Publishers.
- Charlton T. ; Kenneth D. (1997). **Managing Misbehavior in Schools**. Routledge New York.
- Charlton, T. ; George, J. (1997). The Development Of Behavior Problems. Tony Charlton, Kenneth David (Edt.). **Managing Misbehavior** İn (pp. 17-76). New York: Roudlledge.
- Cotton, K. (2002). **School Wide and Classroom Discipline**. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html>, 06. 09. 2002
- Cumhuriyet Gazetesi. 21. 07. 2005
- Cüceloğlu, D. (1999). **İnsan ve Davranışı**. . İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:27, 293-296.
- Çınkır, Ş. ; Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler Arası Zorbacılık. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 34, 236-253.
- Davie, R. (1997). Assessing and Understanding Children's. Tony Charton, Kenneth David (Edt.). **Managing Misbehavior** (pp. 53-76). New York: Roudledge.
- Dawis, Keith. (1982). **İşletmede İnsan Davranışı**. (Çev. Kemal Tosun vd.). İstanbul Üniversitesi Yayın No: 3028 İstanbul.
- Demirel, Ö. (2002). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ; Güneş, H. (2002). **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. Ali Şimşek (Edt.). **Sınıfta Demokrasi İçinde** (s. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları. **Çağdaş Eğitim** 26 (276), 31-36.
- Docking, Jim (1996), **Managing Behavior in The Primary School**. London: David Fulton Publishers.
- Dönmez, B. ; Güven M. (2003). Genel Liselerdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Görev Algıları. **Çağdaş Eğitim**. 304, 17-26.
- Duman, N. (2000). **Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğretnci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, C. H. (1997). **Classroom Discipline and Management**. New Jersey: Printice Hall.
- Emmer. E. T. ; Evertson. C. M. ; Clements. B. S. ; Worsham. M. E. (1997). **Classroom Management for Secondary Teachers**. USA:Allyn and Bacon.
- Erdoğan, İ. (1998). **Araştırma Dizayını ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara: Emel Matbaası.
- Ergün, M. (1995). **Bilimsel Araştırmalarda, Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları**, . Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan. S. (2003). Okullarda Tek Tip ya da Serbest Kıyafet. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 34, 208-279.
- Ertürk, S. (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**. Yelkentepe Yayınları Ankara.
- Ertürk, S. (1986). **Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler**. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Evans, R. (1996). **The Human Side of School Change**. New York: Jossey-Bass Company.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. ; Worsham, M. E. (2003). **Classroom Management for Elementary Teachers**. Boston: Allyn and Bacon.
- Fasko. D. and others (1995). **An Analysis of Disciplinary Suspensions**. ERIC Document Reproduction Service (ED393169). <http://ericec.org/minibibs/eb20.html>. 20. 11. 2004.
- Fidan, N. ; Erden, M. (1994). **Eğitime Giriş**. Ankara: Meteksan Matbacılık.
- Filice, G. A. ; Joseph, A. M. ; Hannan, Peter J. ; Lando, H. A. (2003). A Period of Increased Susceptibility to Cigarette Smoking Among High School Students. *Journal of School Health*. Sep2003, Vol. 73 Issue 7, p272, 7p. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=aph&an=10887022>.
- Foucault, M. (1992). **Hapishanenin Doğuşu** (Çev: M. Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Yayınları No: 50.
- Garnes, L. ; Menlove, Ronda (2003). **School-Wide Discipline Practices: A Look at the Effectiveness of Common Practices**. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=eric&an=D481402>. 18. 05. 2005.
- Gaustad, J. (1992). **School Discipline**. Eric Clearinghouse On Educational Management Eugene OR. ED350727. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest078.html>.
- Geçtan, E. (2000). **Psikodinamik, Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Genevie, L ; Zhao, X. (1988). **Strengthening the Relationship Between Teachers and Students**. New York: Louis Haris And Associates.
- Geylan, R. (1990). **İşletmelerde Cezasız Disiplin**. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Giancola, S. P. ; Banicky, L. (1998). **Discipline**. <http://www.udel.edu/chep/edbriefts3.html>, 4/28/2004.
- Glasser, W. (1999). **Başarısızlığın Olmadığı Okul**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gök, F. ; Okçabol, R. (1998). **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gözütok, D. (1993). **Okulda Dayak**. Ankara: 72 Ofset.

- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 32 (1-2), 83-100.
- Gushee, M. (1984). Student Discipline Policies. **Educational Management**. <http://www.ericdigests.org/pre-922/policies.htm> 04. 05. 2005
- Güneş, Y. (1999), **İzmir Liselerinde Disiplin Olayları ve Cinsiyet Faktörü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, A. (2002-a). Ahlaki Gelişim. Ayten Ulusoy (Edt.). **Gelişim ve Öğrenme İçinde** (s. 59-80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A. (2002-b). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. Ayten Ulusoy (Edt). **Gelişim ve Öğrenme İçinde** (81-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2003). **Okul Yönetimi**, Konya: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Hançerlioğlu, O. (1979). **Felsefe Sözlüğü**. Remzi Kitabevi. İstanbul
- Hicks, H. G. (1979). **Örgütlerin Yönetimi**. (Çev: Osman Tekok vd.) Ankara: Turhan Kitabevi.
- Humpers, T. (1998). **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hyman, A. I. (1997), **School Discipline and School Violence** Boston : Allyn and Bacon A Viacom Company.
- İlgar, M. Z (2002). Rehberliğin Başlıca Türleri. Gürhan Can (Edt.). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik İçinde** (26-41). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Irvin, L. K. ;Tobin, T. J. ;Sprague, J. R. ; Sugai, George ;Vincent, C. G. (2004). Validity of Office Discipline Referral Measures as Indices of *School*-Wide Behavioral Status and Effects of School-Wide Behavioral Interventions. **Journal of Positive Behavior Interventions**. Summer2004, Vol. 6 Issue 3, p131, 17p. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=aph&an=13349786>.
- Işık, A. (1993). **Malatya Fen Lisesi Öğrencilerinin Problemleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya : İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ivancevich, J. M; Donnelly, J. J. (1983) **Managing for Performance**. Texas: Pousinoss Puplication, Inc.
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 27, 335-346.

- Jones. V. F. ; Jones. L. S. (1998). **Comprehensive Classroom Management**. USA:Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Karakütük, K. (2001). **Demokratik ve Laik Eğitim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara : 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şirketi.
- Katz, D. , Kahn, R. L. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. Ankara: Doğan Basımevi.
- Kaya, Y. K. (1993). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**. Ankara: Set Ofset Matbaacılık. .
- Kennedy, J. D. JR. (1985). Students Perceptions About School Discipline Codes and Their Relationship To School Behavior Patterns. **Columbia University Teachers College**, 1985, 207 pages; AAT 8525481. <http://proquest.umi.com/>. 10/04/2005.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). Demokratik Okul. **Eğitim Araştırmaları**. 3 (11), 44-53.
- Kılıççı, Y. (2003). 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma Yıldız Kuzgun (Edt.). **İlköğretimde Rehberlik İçinde** (s. 17-50). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıççı, Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı**. Ankara. : Anı Yayıncılık
- Kıncal, R. Y. ; Işık, H. (2003). Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler. **Eğitim Araştırmaları**. 11, 54-58.
- Kıran. H. (2001). İlköğretimde Öğrenci Kıyafetine İlişkin Tutumlar. **Eğitim Araştırmaları**. 1 (5), 79-84.
- Kiraz. Y. B. ; Kiraz. M. (2002). Ortaöğretim Kurumlarındaki Eğitsel Kol Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**. 126, 22-30.
- Kızıltepe, Z. A. (2004). **Öğretişim**. İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Koç, G. (2002). Davranışçı Yaklaşım. Ayten Ulusoy (Edt.). **Gelişim ve Öğrenme İçinde** (s. 131-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2004). **Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Köknel, Ö. (1997). **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel Ö.(1988). **Çağımızın Hastalığı; Stres**. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Köktaş, Ş. K. (2003). **Sınıf Yönetimi**. Adana: Nobel Kitabevi.

- Köymen, Ü. (2000). Güdüleyici Öğrenme. Ali Şimşek (Edt.). **Sınıfta Demokrasi İçinde** (s. 111-145). Ankara:Eğitim-Sen Yayınları.
- Kuş, E. (2003). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y.(2000). Eğitimde Kendini Gerçekleştirme. Ali Şimşek (Edt.). **Sınıfta Demokrasi İçinde** (s.1-25). Ankara:Eğitim-Sen Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. Leyla Küçükahmet (Edt.). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. (2001). **Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mangır, M. ; Haktanır, G. ; Baran, G. (1996). Gençlerin Benlik Saygı Düzeyleri ile Anne-Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi. **II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri İçinde** (s. 110-117). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayınları.
- MEB (2003). **İl Eğitim İstatistikleri, 2002-2003 Öğretim Yılı**. Aydın: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Miles, B. M; Huberman, A. M. (1994a). Data Management and Analysis Methots. Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln(Ed.) **Handbook of Qualitative Research**.In(428-443). Londra: Sage Pub.
- Miles, B. M; Huberman, A. M. (1994b). Qualitative Data Analysis. Londra: Sage Pub.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği**. Resmi Gazete (1995). Sayı 22288.
- Morgan, T. Glifford. (1984). **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. (Çev. Hüsnü Arıcı ve vd.). Ankara: Meteksan Yayınları
- Muller, R. T., Hunter, J. E., & Stollak, G. (1995). The intergenerational transmission of corporal punishment: A comparison of social learning and temperament models. **Child Abuse and Neglect**, 19, 1323-1335.
- NASP (2005). **Position Statement on Corporal Punishment in Schools**. http://www.nasponline.org/information/pospaper_corppunish.html. 05/05/2005.
- Oğuzkan, F. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öğülmüş, S. (1993). Tahripçilik. **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 26 (2), 587-592.
- Özdemir, M. (2001). **İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından İlköğretim Müfettişleri, İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Olumlu Disiplin**

Yaklaşımına İlişkin Yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
Bolu : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, H. (1983). **Eğitim Sosyolojisi.** Ankara: Utku Yayınevi.

Öztürk, B. (2000). Sınıf İçi Etkileşim. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 24, 624-640.

Özyürek, M. (1999). **Sınıfta Davranış Yönetimi: Uygulamalı Davranış Analizi.** Ankara: Karatepe Yayınları.

Pang, S. N. (1992). **School Climate: A Discipline View.** Speeches, Conference Papers. ED 354589.

Pişkin, M. (1999). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Edt.). **İlköğretimde Rehberlik İçinde** (s. 95-125). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Patton, Q. , M. , (1987:109). How to Use Qualitative Methods in Evaluation. London: Sage Publications.

Porter, L. (2000). **Behavior in Schools Theory and Practice For Teachers.** Philadelphia: Open University Press.

Pressland, J. (1997). Behavioural Approchs. Tony Charton, Kenneth David (Edt.). **Managing Misbehavior** (pp. 121-144). New York: Roudledge.

Sayın, N. (2001). **Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleriyle İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seeman's, H. (2002). A Questionnaire for Your Staff-“Assessing the Problems and Need of Your Teachers Regarding Discipline Problems. **Preventing Classroom Discipline Problems** İn. <http://www.panix.com/~pro-ed/quest1.html>. 16. 09. 2002.

Selçuk, Z. (1999). Bireyi Tanıma Teknikleri. Yıldız Kuzgun (Edt.). **İlköğretimde Rehberlik İçinde** (s. 51-95). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2001). **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara. :Nobel Yayın Dağıtım.

Sevim, S. A. (2004). Rehberlik Dersi Alan ve Almayan Öğretmen Adaylarının Disiplin Anlayışlarının Karşılaştırılması. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama.** 3 (5), 21-33.

- Soteriades, E. S. and Others (2003). Symptoms of Nicotine Dependence and Other Predictors of Student Smoking at School Implications for School Smoking Policy. **Journal of School Health**. 73, 154-159.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara :Anı Yayıncılık.
- Şenses, V. (1990). **Tokat İli Merkez ve İlçe Orta Dereceli Okul Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışlarda Bulunma Nedenlerinin Araştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara : G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, F. (2000). **Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Takakura, M. Wake, N. (2003). Association of Age at on Set of Cigarette and Alcohol Use with Subsequent Smoking an Drinking Patterns Among Japanese High School Students. *Journal of School Health*; Aug2003, Vol. 73 Issue 6, p226. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=aph&an=10346439>. 18. 05. 2005.
- Tan. Ş. (2001). Yapıcı Öğrenme Sınavda Kopya Çekmeyi Önlemeye Yönelik Önlemler. **Eğitim ve Bilim**. 122, 32-40.
- Temel, A. (1999). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1** İçinde (s. 207-215). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:1076
- Temel, A. (1999). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sıra ve Masaları Yazıp Çizmelerinin Nedenleri. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1** İçinde (s.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1076.
- Tertemiz, N. (2002). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Leyla Küçükahmet (Edt.). **Sınıf Yönetimi** İçinde (s. 59-80). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1981). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: AÜ. Eğitim Fakültesi.
- Tobin, T. J. ; Sugar, G. M. (1999). Using Sixth-Grade school Records to Predict School Violence. Chronic Discipline Problems and High School Outcomes. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 10634266. Spring99. vol 7. Issue 1. <http://search.epnet.com/>. 10. 05. 2005.
- Tobin, T. J. (1996). The Relationship Of Middle School Discipline Referrals To Continuing Behavior Problems And High School Outcomes. **University of Oregon**, 1996, 290 pages; AAT 9714511. <http://proquest.umi.com>. 15/05/2005.

- Tomal, D. R. (1999), **Discipline by Negotiation, Methods for Managing Student Behavior**
Lancaster : Technomic Publishing Co. Inc.
- Tosun, Ü. (2002). **Onurlu Disiplin**. Beyaz Yayınları: İstanbul
- Turanlı, S. A. (1999). **Influence of Teachers Orientations to Classroom Management On Their Classroom Behaviors, Students Responses to These Behaviors and Learning Environment in Elt Classrooms**. Yayınlanmamış Doktora Tezi,
Ankara : Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türnüklü, A. ; Şahin, İ. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenci Çatışmaları ve Öğretmenlerin Bu Çatışmalarla Başa Çıkma Stratejileri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 30. 283-302.
- Türnüklü, A. ; Zoraloğlu, Y. (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** 5 (20), 417-441.
- Türnüklü, A. ; Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. **Çağdaş Eğitim**. 285, 32-36.
- Upton, G. (1997). Understanding Interaction The Dynamics Emotional and Behavioral Difficulties. Tony Charlton, Kenneth David (Edt.). **Managing Misbehavior** (pp. 104-120). New York: Rutledge.
- Uysal, G. (1991). **Orta Öğretim Kurumlarında Disiplin Yönetmeliği Hükümlerine Göre Disiplin Uygulamalarının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara : Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstün, A. ve Demirbağ, H. (2003). Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışı. **Eğitim Araştırmaları**. 3 (11), 87-95.
- Varış, F. (1978). **Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 75
- Wagne, C. (2005). **The Debate Over School Uniform**. <http://histclo.hispead.com/schun/merit/schun/merit/schu-debate.html>. 04. 05. 2005.
- Watkins, Chris ; Wagner, Patsy (2000). **Improving School Behavior**. London : Paul Chapman Publishing Ltd.
- Wolfgang, C. H. (1999). **Solving Discipline Problems, Methods and Models for Today's**
Teachers. New York : John Wiley B. Sons, inc.
- Yavuzer, H. (1982). **Çocuk ve Suç**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Yavuzer, Y. (2003). Okul Tahripçiliği. Ali Murat Sünbül (Edt.). **Eğitime Yeni Bakışlar II** İçinde (s. 165-178). Konya: Mikro Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2003). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ; Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (1999). **Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya : İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörükoğlu, A. (2000). **Gençlik Çağı-Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunları**. İstanbul:Özgür Yayınları.
- Yüksel, Ö. (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Zounhia. K. ; Hatziharistos. D. ; Emmanouel, K. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. **Educational Review**; Nov2003, Vol. 55 Issue 3, p289, 15p. <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&AuthType=cookie,ip,url,uid&db=aph&an=10917473>.
- Zwier, G. , Vaughan, G. M. (1984). Three Ideological Orientations in School Vandalism Research. **Review of Educational Research**. 54 (2), 263-292.

Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları Anketine İlişkin Örnek Yargı Maddeleri

Aşağıda öğrenci disiplin sorunlarını niteleyen maddeler yer almaktadır. Her maddede yer alan davranışla ne sıklıkla karşılaştığınızı I. bölümde; bu davranışı ne kadar önemli bir disiplin sorunu olarak algıladığınızı II. bölümde birer kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.	I. Bölüm Ne sıklıkla karşılaşmaktasınız?					II. Bölüm Sizce ne kadar önemli bir disiplin sorunudur?				
	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Seyrek olarak	Hiç bir zaman	Çok önemli	Önemli	Kararsızım	Biraz önemli	Önemsiz
1. Sınıftan izinsiz ayrılmak										
2. Ders saatlerinde okul içindeki yerlerde amaçsız dolaşmak										
3. Kopya çekmek										
4. Okul kurallarına uygun olmayan biçimde giyinmek										
5. Okula geç gelmek										
6. Okuldan izinsiz ayrılmak										
7. Sigara içmek										
8. Yalan söylemek										
9. Koridorlarda gürültü yapmak										
10. Çete oluşturmak										
11. Dolandırıcılık yapmak										
12. Zorla para toplamak										
13. Erkeklerin kızlara sarkıntılık yapması										

Okul Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların Yaklaşımları

Görüşme Formu Örnek Soruları

- 1.a. Sizce öğrencilerin, argo ve kaba konuşma, birbirlerine kabadayılık yapma, küfredme, itişip kakışma, okul eşyasına zarar verme gibi davranışlarının nedenleri nelerdir?
- b. Okulunuzda bu davranışlarla karşılaşıldığında neler yapılıyor?
- c. Okulunuzda bu davranışların ortaya çıkmaması için neler yapılıyor?
- d. Sizce bu tür davranışları önleme ve düzeltme konusunda başka neler yapılabilir, neler yapılmalıdır?
- 2.a. Sizce öğrencilerin derse hazırlıksız gelme, ders araç-gerecini getirmeme, derste arkadaşıyla gevezelik etme gibi davranışlarının nedenleri nelerdir?
- b. Okulunuzda bu davranışlarla karşılaşıldığında neler yapılmaktadır?
- c. Okulunuzda bu tür davranışlarla karşılaşmamak için ne gibi önlemler alınmaktadır?
- d. Sizce bu tür davranışları önleme ve düzeltme konusunda başka neler yapılabilir, neler yapılmalıdır?
- 3.a. Öğrencilerin koridorlarda ve okul bahçesinde gürültü yapmalarının, törenlerde konuşmalarının nedenleri sizce nelerdir?
- b. Bu tür davranışlarla karşılaşıldığında okulunuzda neler yapılmaktadır?
- c. Bu tür davranışları önlemek için okulunuzda neler yapılıyor?
- d. Bu tür davranışları önleme ve düzeltme konusunda sizce başka neler yapılabilir, neler yapılmalıdır?

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

AYDIN

AYI : B.08.4.MEM.4.09.00.06.020/
ONU : Tez Çalışması.

20125 22.05.2003

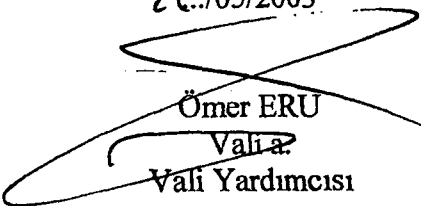
VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, 16.05.20093 tarih e 300/1055 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği) Anabilim dalı doktora programı öğrencisi Pınar SARP KAYA'nın " Milli Eğitimde Okul Disiplin sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Yönetici, Veli, Öğrenci) Yaklaşımları (Aydın Merkez ç Yaklaşımı) " konulu doktora teziyle ilgili olarak İlimiz Merkez İlçedeki Liselerde uygulama yapması teklif edilmektedir.

Müdürlüğümüzce, adı geçen Eğitim Bilimleri Anabilim dalı doktora programı öğrencisinin tez çalışmasını İlimiz Merkez İlçedeki Liselerde uygulaması uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olur'larınıza arz ederim.


A. Murat TANER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22./05/2003


Ömer ERU
Vali a.
Vali Yardımcısı