

**T.C.  
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI  
DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE BU SORUNLARLA BAŞ ETME  
YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
(BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)**

**Kemal NAZLI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
ANA BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP  
MAYIS 2015**

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI**  
**DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE BU SORUNLARLA BAŞ ETME**  
**YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**(BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)**

**Kemal NAZLI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ**  
**ANA BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM**

**GAZİANTEP**  
**MAYIS 2015**

T.C.  
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
GAZİANTEP

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı öğrencisi Kemal NAZLI tarafından hazırlanan "*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*" başlıklı Yüksek Lisans Tezi, 25/05/2015 tarihinde aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir

İMZA

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN  
Ana Bilim Dalı Başkanı



**Jüri Üyeleri:**

Yrd. Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL



Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM (Tez Danışmanı)



Yrd. Doç. Dr. Çetin TAN



Doç. Dr. Abdullah DEMİR  
Enstitü Müdürü



**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. 25.05.2015

Kemal NAZLI

  
İmza

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE BU SORUNLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (BİNGÖL İLİ ÖRNEĞİ)

Kemal NAZLI

Zirve Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 144 sayfa, Mayıs 2015

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM

Bu araştırmada Bingöl il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemleri değerlendirilmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlere göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığı test edilmiştir.

Araştırma, genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezindeki 19 resmî ilkokulda görev yapan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamı ulaşılabilir olduğu için, ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Buna göre, il merkezindeki 19 ilkokulda görev yapan 249 öğretmene anket dağıtılmış, dağıtılan anketlerden 213'ü doldurularak geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 210'u analize dâhil edilmiştir. Böylece araştırmanın çalışma evrenini 210 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, dört bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin I. bölümünde katılımcılara ait “*demografik bilgiler*”, II. bölümünde “*disiplin sorunları*”, III. bölümünde “*disiplin sorunlarının nedenleri*” ve IV. bölümünde ise “*disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri*” ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Araştırma verilerinin analizinde yüzde hesaplamaları, ortalama değer ve Ki-Kare testi kullanılmıştır. Ki-Kare testi için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin “*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*”, “*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri*” ve “*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*” gibi disiplin sorunları ile daha çok karşılaştıkları görülmüştür.

Öğretmenlere göre, disiplin sorunlarının en önemli nedenleri “*bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri*”, “*eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği*”, “*ailenin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi*”, “*günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*”dır.

Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin; “*öğrenci ile göz teması kurarım*”, “*sorunu anlamaya çalışırım*”, “*sorumluluk veririm*” ve “*sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*” olduğu görülmüştür.

Karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğretmenlerin görüşlerinde “*cinsiyet*” ve “*okutulan sınıf*” değişkenleri bakımından farklılaşma görülürken; öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerinde ise sadece “*cinsiyet*” değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, disiplin sorunları

## **ABSTRACT**

### **THE EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT DISCIPLINE PROBLEMS, THE CAUSES OF THESE PROBLEMS AND THE WAY IN WHICH THEY COPE WITH THESE PROBLEMS IN CLASSROOM MANAGEMENT**

Kemal NAZLI

Zirve University

Institute of Social Sciences

Education Administration Supervision Planning and Economy Department

Master Thesis, 144 pages, May 2015

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM

In this study the problems that primary school teachers, who are working at public primary schools in the city centre of Bingöl, encounter in class management, their reasons and the way in which they deal with these problems are evaluated. And also with regard to various variables if there is meaningful difference or not between teachers opinions are tested.

The research is a descriptive study. The population of the study is all the 308 teachers who are working at 19 public primary schools in Bingöl province, Turkey. As the total target population of the research was accessible, there was no need to sampling. Thus questionnaire form was given to all 249 teachers who accepted to contribute to the research and 213 questionnaire forms were collected back and 2 of them were omitted. Finally 210 teachers selected as scope of the study.

The data needed for the research gathered by applying the questionnaire form, developed by the researcher. The questionnaire consist of four parts. The first part of the questionnaire is about to participant personel demographic information. The second part is about to discipline problems. The third part is about to the main causes of discipline problems and the fourth one is about discipline strategies used by class teachers while managing their classroom. The data were analyzed by employing

descriptive data analysis procedures including percentages, mean scores and the Chi-square test. Significance level has been taken as 0.05 for the Chi-square test.

According to the results the discipline problems most frequently encountered by the primary class teachers are students' "*asking for the toilet during the session*", "*frequently complaining about their peers*" and "*frequently speaking among themselves during session*". The major causes of discipline problems are; "*the negative effects of the computer games, TV series, internet and media*", "*insufficient family support with regard to educational behavior and attitudes*", "*family's socioeconomic and educational status*". The strategies mostly adopted by class teachers to overcome the students' misbehaviors are; "*I apply eye contact with student if he/she does misbehavior*", "*I try to understand the problem*", "*I give responsibility to the student misbehaving*".

**Key Words:** primary school teacher, classroom management, disruptive behaviour and discipline problems



## İÇİNDEKİLER

### KABUL VE ONAY SAYFASI

### ETİK BİLDİRİM SAYFASI

ÖZET.....	i
ABSTRACT .....	İİİ
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR .....	Vİİİ
TABLolar.....	Vİİİ
ÖNSÖZ.....	Xİ

### BÖLÜM I

GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıtlar .....	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar .....	7

### BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	9
2.1 Eğitim .....	9
2.2 Yönetim .....	10
2.2.1 Yönetim Kavramı.....	10
2.2.2 Eğitim Yönetimi.....	12
2.2.3 Okul Yönetimi .....	13
2.3 Sınıf Yönetimi ve Boyutları .....	16
2.3.1 Sınıf Yönetiminin Fizikî Mekân Boyutu.....	19
2.3.2 Sınıf Yönetiminin Plan Program Boyutu .....	20
2.3.3 Sınıf Yönetiminde Zaman Boyutu .....	21
2.3.4 Sınıf Yönetiminin İletişim ve Etkileşim Boyutu .....	22
2.3.5 Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenlemeleri Boyutu .....	23
2.4 Sınıf Yönetimi Modelleri .....	24

2.4.1 Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli .....	25
2.4.2 Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	26
2.4.3 Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	26
2.4.4 Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli .....	27
2.5 Disiplin .....	28
2.5.1 Disiplin Kavramı .....	28
2.5.2 Okulda Disiplin .....	29
2.5.3 Sınıfta Pozitif Disiplin Uygulamaları .....	30
2.5.4 Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Disiplin Sorunları .....	33
2.6 Disiplin Sorunlarının Boyutları (Sorun Kaynakları) .....	37
2.6.1 Öğrenci Boyutu .....	38
2.6.2 Öğretmen Boyutu .....	39
2.6.3 Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri Boyutu .....	40
2.6.4 Fizikî Mekân Boyutu .....	41
2.6.5 Aile Boyutu .....	42
2.6.6 Sosyal Çevre Boyutu .....	43
2.6.7 Medya ve Kitle İletişim Araçları Boyutu .....	44
2.6.8 Toplumsal Değişim Boyutu .....	45
2.7 Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri .....	45
2.7.1 Sözel Olmayan İletiler .....	46
2.7.2 Sözel İletiler .....	49
2.7.3 Derste Değişiklik Yapmak .....	52
2.7.4 Rehberlik Servisi ve Aileyle İşbirliği .....	52
2.7.5 Ceza Vermek .....	53
2.8 Bazı Disiplin Modelleri .....	54
2.8.1 Canter Disiplin Modeli (Assertive Discipline Model) .....	54
2.8.2 Gerçeklik Terapisi Modeli (Reality Therapy Model) .....	55
2.8.3 Davranış Değiştirme Modeli .....	57
2.8.4 Öğretmen Etkililiği Modeli (Teacher Effectiveness Model) .....	57
2.8.5 Sosyal Disiplin/Ussal Sonuçlar Modeli (Logical Consequences) .....	59
2.9 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	60

2.9.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	60
2.9.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	62

### **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM</b> .....	65
3.1 Araştırma Modeli .....	65
3.2 Evren ve Örneklem .....	65
3.3 Veri Toplama Aracı .....	66
3.4 Verilerin Toplanması .....	67
3.5 Verilerin Analizi .....	68

### **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	69
4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	69
4.2 Araştırmanın Amacına ve Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular .....	72
4.2.1 Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular .....	72
4.2.2 İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	75
4.2.3 Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	78
4.2.4 Dördüncü Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	82
4.2.5 Beşinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	90
4.2.6 Altıncı Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar .....	98

### **BÖLÜM V**

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	105
5.1 Sonuç.....	105
5.2 Öneriler.....	107
5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	107
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler.....	108
<b>KAYNAKÇA</b> .....	109
<b>EKLER</b> .....	119
EK-1: Disiplin Sorunları Anketi (Anket).....	120
EK-2: Anket Araştırma İzni.....	124
EK-3: Özgeçmiş.....	125
EK-4: Anlamlı Farklılığın Olduğu Maddelere İlişkin Tablolar .....	126

## KISALTMALAR

**AFT:** Amerikalı Öğretmenler Federasyonu

**Akt.** : Aktaran

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**F** : Araştırmaya (ankete katılan) katılan kişi sayısı

**p** : Anlamlılık düzeyi

**sd** : Serbestlik Derecesi

**%** : Yüzde

**$\chi^2$**  : Ki-kare (Chi –square)

**$\bar{X}$**  : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

## TABLOLAR

<b>Tablo 3. 1.</b> Araştırma evrenindeki okullar ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları.....	66
<b>Tablo 3. 2.</b> Disiplin sorunları anketinin bölümleri ve Cronbach-Alfa kat sayıları....	67
<b>Tablo 3. 3.</b> Ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralıkları.....	68
<b>Tablo 4. 4.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet tablosu.....	69
<b>Tablo 4. 5.</b> Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekî kıdem tablosu.....	70
<b>Tablo 4. 6.</b> Öğretmenlerin öğrenim durumu tablosu.....	70
<b>Tablo 4. 7.</b> Öğretmenlerin okuttukları sınıf tablosu.....	71
<b>Tablo 4. 8.</b> Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları tablosu.....	71
<b>Tablo 4. 9.</b> Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları.....	72
<b>Tablo 4. 10.</b> Karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	76
<b>Tablo 4. 11.</b> Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	79
<b>Tablo 4. 12.</b> Cinsiyet değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu.....	82
<b>Tablo 4. 13.</b> Meslekî kıdem değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları.....	83
<b>Tablo 4. 14.</b> Öğrenim durumu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları.....	86
<b>Tablo 4. 15.</b> Okutulan sınıf değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu.....	87
<b>Tablo 4. 16.</b> Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları.....	89
<b>Tablo 4. 17.</b> Cinsiyet değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	91
<b>Tablo 4. 18.</b> Meslekî kıdem değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	93
<b>Tablo 4. 19.</b> Öğrenim durumu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	94

<b>Tablo 4. 20.</b> Okutulan sınıf değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	96
<b>Tablo 4. 21.</b> Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu.....	97
<b>Tablo 4. 22.</b> Cinsiyet değişkenine göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	98
<b>Tablo 4. 23.</b> Meslekî kıdem değişkenine göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	100
<b>Tablo 4. 24.</b> Öğrenim durumu değişkenine göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	101
<b>Tablo 4. 25.</b> Okutulan sınıf değişkenine göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	102
<b>Tablo 4. 26.</b> Sınıf mevcudu değişkenine göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu.....	103

## ÖNSÖZ

Eğitim, bütün toplumlar için uygarlık yolunda ve kültürlenme süreçlerinde vazgeçilmez önemli bir unsurdur. Bütün milletler maddî ve manevî kültürel miraslarının taşıyıcısı olarak gördükleri genç nesilleri eğiterek ancak varlıklarını sürdürebilir ve muasır milletler seviyesine çıkabilirler.

Eğitim faaliyetlerinin merkezi okullar ve sınıflardır. Arzu edilen özelliklerin (bilişsel, duyuşsal, sosyal) sınıf ortamında, önceden programlanmış belli bir plan dâhilinde öğrencilere kazandırılması gerekir. Sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerinin atölyesidir. Yetiştirilmek istenen bireyde bulunması arzu edilen özellikler, sınıf ortamında geçirilen eğitsel yaşantılarla kazandırılmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2009 yılında OECD ülkeleri arasında yaptığı araştırma sonuçlarına göre, disiplin sorunlarının öğrencilerin akademik başarılarını ciddi anlamda etkilediğini ortaya koymuştur. Etkili bir eğitimin yapılması ve arzu edilen özelliklerle mücehhez bireylerin yetiştirilmesi, amaca dönük etkinliklerin yapıldığı, disiplin sorunlarının dersin amaçlarının önüne geçmediği iyi bir sınıf yönetimiyle mümkündür.

Bu araştırmada Bingöl il merkezindeki resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, disiplin sorunlarının nedenleri ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemleri değerlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde çalışmanın her aşamasında bana desteklerini esirgemeyen tez danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM**'e ve araştırmaya katkı sunan değerli hocalarım **Yrd. Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL**, **Yrd. Doç. Dr. Çetin TAN** ve **Yrd. Doç. Dr. Fatih YILMAZ**'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmanın veri analizlerinin yapılmasında emekleri olan **Yrd. Doç. Cihat YAŞAROĞLU**'na, araştırmaya katılan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve araştırma boyunca beni sabırla destekleyen aileme teşekkür etmeyi borç bilirim.

**Kemal NAZLI**

**Mayıs 2015**

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, araştırmanın alt amaçlarına, önemine, araştırmanın sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1 Problem Durumu

Canlılar arasında eğitime en fazla gereksinim duyan varlık insandır. Öyle ki, insan doğduğu andan itibaren kendisini eğitim süreçlerinin içinde bulur. Deyim yerindeyse eğitime muhtaç olarak doğar insan. İnsanın bu gereksinimi ancak planlı ve programlı bir eğitimle karşılanabilir.

İnsan doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve yaşam boyu bu sürecin içinde kalır. İnsan dışında eğitime bu denli ihtiyaç duyan ve eğitimi kurumsallaştıran başka bir canlı çeşidi yoktur (Kızılluluk, 2002: 1). Adeta beşikten mezara kadar eğitim süreçlerinden geçerek gizil güçlerini fark eder, geliştirir ve hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir donanıma kavuşarak kendini gerçekleştirir.

Eğitim, kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen yönde geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması faaliyetlerinin tümüdür (Akyüz,1994: 2). Eğitimin temel amacı, öğrencilerde arzulanan davranış değişikliği meydana getirmektir (Ertürk, 1979: 4; Başaran, 1992: 12). Arzu edilen bu özellikler, önceden programlanmış belli bir plan dâhilinde sınıf ortamında geçirilen eğitsel yaşantılarla kazandırılmaktadır.

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör



sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; etkili sınıf yönetiminin öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı, öğrenme zamanının verimli kullanılmasını sağladığı ve olumsuz davranışları azalttığı görülmüştür. Tam tersine etkisiz sınıf yönetiminin; öğrencilerin akademik başarısı, olumlu davranış gösterme becerileri ve öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından negatif sonuçlar doğurduğu saptanmıştır (Johansen, Little ve Little, 2011: 3). Sınıfı etkili bir biçimde yönetmek sınıf öğretmenin en başta gelen sorumluluğudur. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler kendi olumsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler. Etkili sınıf yönetimi sadece bir dizi kural ve işlemlerden ibaret değil, aynı zamanda öğretmenin duyarlılık ve sevecen bir tutum sahibi olmasını da gerektirir (Taylor, 2009: 4).

Öğretmenlerin çoğu disiplini, akademik başarının ön koşulu olarak görmektedirler (Chung, 2003: 3). Sınıf yönetiminde etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için sınıfta disiplin ortamının oluşturulması şarttır. Disiplinin sağlanamadığı ortamda etkin öğrenme gerçekleşemez (Aksoy, 2002: 11). Sınıfta disiplin sağlama, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik arz ettiği için öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümkiye, 2005: 551). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları çağımız insanının özelliklerine, eğitim programları felsefesine ve küresel dünya gerçeklerine uygun olarak değişti. Geleneksel disiplin uygulamaları yerini çağdaş pozitif disiplin uygulamalarına bıraktı.

En tipik anlamıyla öğrencileri hizaya getirmek olan disiplin (Skiba ve Peterson, 2003: 66) ne kızını, ne de dizini dövmeyi gerektirir (Küçükahmet, 1994: 100). Disiplin, öğrencilerin bir asker ciddiyetinde, sınıfta hareketsiz oturması, öğretmenin karşısında korkuyla durması, öğretmenin kızarak ve azarlayarak öğrencileri yönetmesi değildir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996: 265). Uzun yıllar ebeveynler, öğretmenler ve din mensupları çocukları korku ve baskıyla disipline etmeye çalıştılar. Bağırma, üzerine yürüme, hırpalama, dayak atma, vurma,

eleştirme, tehdit, alay etme, azarlama meskenlerde ve eğitim kurumlarında olağan durumlar olarak görülebiliyordu (Ada ve Çetin, 2002: 7). Günümüzde artık çocuklardan mutlak usululuk, itaat ve baş eğme beklenmiyor, onlara belli ölçüde söz hakkı tanınıyor. Geleneksel tutumlar tam demokratik bir nitelik kazanmamışsa da geçmişe oranla oldukça olumlu gelişmeler vardır (Yörükoğlu, 2004: 185).

Çağdaş eğitim anlayışlarında disiplin, öğretmenin sınıfta sıkıyönetim uygulaması, öğrencinin tamamen devre dışı kalması değildir; tam aksine öğrencinin belli ölçüde serbest hareket etmesi ve karar vermesini gerekli görmektedir. En yararlı, en verimli disiplin şeklinin çağdaş disiplin anlayışına uygun olarak, demokratik ortamlarda sağlanabileceği bilinmektedir. Öğretmen öğrenciye baskı kurmadan ve taviz vermeden, öğrenciyle iyi bir iletişim kurarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelidir (Turgut, 1998: 82). Görüldüğü üzere günümüzde öğretmenlerin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yaklaşırlarken daha pozitif bir tutum sergilemeleri hayati önem arz etmektedir. Ancak buna rağmen okullar ve sınıflarda disiplin sorunları giderek artmakta ve bu durum eğitim paydaşlarını, özellikle de öğretmenleri, kaygılandırmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2009 yılında OECD ülkeleri içerisinde yaptığı araştırma verilerine göre, disiplin sorunlarının çok fazla olduğu okul ve sınıfların etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerine fırsat vermediğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü böylesi sınıflarda öğretmenler, sınıfın fiziksel ve ilişki çevresini öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeye uygun hale getirmek için çok fazla zaman ve emek harcamak zorunda kalıyorlar. Aynı şekilde, istenmeyen davranışların yoğun olduğu sınıflarda, öğrencilerin derse katılımı ve konsantrasyonları da olumsuz etkilenmektedir. Yine araştırma sonuçları, sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü bir biçimde etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre, dersleri sıkça disiplin sorunlarıyla kesintiye uğrayan öğrencilerin, dersleri nadiren disiplin sorunlarıyla kesintiye maruz kalan öğrencilerden daha düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür (PISA, 2011: 1). Bütün bu araştırma sonuçları, sınıftaki disiplin sorunları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitsel amaçların arzu edilen düzeyde gerçekleşmesi önünde ciddi bir engel oluşturduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Son yıllarda okullarda, disiplin sorunlarında artış gözlenmektedir. Öğretmen ve öğrenciler aynı fizikî mekânı, aynı zamanı, aynı amaçları ve beklentileri taşımalarına rağmen aralarında sıklıkla sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmen ve öğrenciler, günün büyük bir bölümünü birbirleriyle iletişim kurarak, birbirlerini düşünerek ve yargılayarak geçirmektedirler. Bu iletişim ve etkileşim sırasında anlaşmazlık söz konusu olduğunda sınıf, öğretmen ile öğrencilerin güç mücadelelerine sahne olmaktadır. Çoğu öğretmen ve öğrencilere göre, bu mücadele en çok disiplin sorunları baş gösterdiğinde olmaktadır (Curwin and Mendler, 1988: 2).

Amerika'da (1989) yapılan bir araştırmaya göre; Amerikan halkı ve Amerikalı öğretmenlere göre okulların en büyük sorunu, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Cheney, 1989: 3). Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin (1987) yaptığı araştırmalara göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin üçte biri okullardaki disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışlarından ötürü öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündüklerini ortaya koymuştur. Yine bu öğretmenlerin % 44'ü geçen beş yıla göre sınıflarında istenmeyen davranışların arttığını belirtmişlerdir (Moles, 1989: 3). İlköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır (İlgar, 2000, akt. Kocabey, 2008: 27). Bütün bunlar, okullarda ve sınıflarda disiplin sorunlarının günümüzde, geçmişle mukayese edilemeyecek kadar eğitim paydaşlarını endişelendirdiğini gösteriyor.

Küreselleşmenin ve hızlı bilgi dolaşımının tetiklediği sosyal değişmelere paralel olarak, gerek dünyada gerekse ülkemizde okullarda disiplin sorunlarında artış gözlenmektedir. Bu da geciktirmeye asla tahammülü olmayan eğitim ihtiyacının etkili ve sağlıklı bir biçimde yerine getirilmesini mümkün kılmamaktadır. Son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında okullarda disiplin sorunları üzerine hatırı sayılır miktarda bilimsel çalışma yapılmıştır. Yapılan bütün bu çalışmaların ortak amacı, disiplin sorunlarının nedenlerini anlamak ve çözüm yolları geliştirerek eğitimin verimliliğini ve kalitesini arttırmaktır.

Hızlı değişmelerin yaşandığı dünyada, küreselleşmenin etkisiyle ülkemizde de hızlı değişiklikler ve değişmeler yaşanmaktadır. Eğitim ve disiplin anlayışları değişmekte, bireyi önceleyen bir eğitim ve disiplin anlayışı giderek önem kazanmaktadır. Dünya var oldukça insanın eğitim ihtiyacı da var olacaktır. Eğitimin ve insanın olduğu yerde de disiplin sorunları mutlaka olacaktır. Ancak burada önemli olan bu sorunlarla yılgınlık göstermeden ve ümitsizliğe kapılmadan doğru yöntemler ve yaklaşımlarla baş edebilmektir. Bütün bu değişim ve gerçeklerden hareketle, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemleri araştırmamızın konusunu teşkil etmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Bingöl il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarını, nedenlerini ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemlerini değerlendirmektir. Bu temel amaca bağlı olarak geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları disiplin sorunları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı en çok hangi baş etme yöntemlerini kullanmaktadırlar?
4. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgili görüşlerinde;
  - a) cinsiyet
  - b) meslekî kıdem
  - c) öğrenim durumu
  - d) okutulan sınıf
  - e) sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşlerinde;

- a) cinsiyet
- b) meslekî kıdem
- c) öğrenim durumu
- d) okutulan sınıf
- e) sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile ilgili görüşlerinde;

- a) cinsiyet
- b) meslekî kıdem
- c) öğrenim durumu
- d) okutulan sınıf
- e) sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.3 Araştırmanın Önemi

Hızlı değişmelerin yaşandığı dünyada, küreselleşmenin etkisiyle ülkemizde de hızlı değişiklikler ve değişmeler yaşanmaktadır. Eğitim programları yenilenerek okulların eğitim kademeleri ve süreleri yeniden düzenlenmiştir. Bu değişimler, toplumda ve okullarda geçmişte olmayan sorunları da beraberinde getirdiği gibi; öğretmen, öğrenci ve eğitim paydaşlarının istenmeyen öğrenci davranışları algılarında da birtakım değişmelere yol açmıştır. Eğitim ve disiplin anlayışları giderek değişmekte, bireyi önceleyen eğitim ve disiplin anlayışları önem kazanmaktadır. Bu araştırma ile bütün bu değişimlerden sonra okullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını, sınıflarda karşılaştıkları disiplin sorunlarında ne gibi değişmelerin olduğunu, öğretmenlerin disiplin sorunlarını ele alış biçimlerini ortaya koymak bakımından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Araştırma, okullarımızdaki mevcut duruma ayna tutarak; sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının neler olduğunu, karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına eğitim paydaşlarının dikkatini çekerek; etkili sınıf yönetiminin özellikleri, disiplin sorunlarını anlama ve bu sorunlarla baş etme noktasında bir yol

haritası belirleme açısından önem taşımaktadır. PISA araştırmalarında da açık bir biçimde görüldüğü gibi, ülkelerin eğitim kalitesi ve OECD ülkeleri sıralamalarını etkileyen en önemli faktörün disiplin sorunları olması araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Ayrıca bu alanda yapılmış çalışmalara katkı sunacağı ve gelecekte yapılacak çalışmalara esin kaynağı oluşturması umulmaktadır.

#### 1.4 Sayıtlar

1. Öğretmenler anket maddelerini cevaplar ken görüşlerini objektif bir biçimde ve içtenlikle belirtmişlerdir.

2. Anket maddeleri katılımcıların görüşlerini tam yansı tacak niteliktedir.

#### 1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2014–2015 eğitim öğretim yılında Bingöl il merkezindeki resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlere uygulanan anket maddeleri ile sınırlıdır.

#### 1.6 Tanımlar

**a) Disiplin:** Disiplin, Latince “disciplina” sözcüğünden türemiştir. Disiplin, “davranış denetimi” olarak adlandırılmaktadır. En yaygın anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanmıştır (Erdem, 2011: 82). Disiplin, düzenli yaşama sistemidir. Evde, okulda, çevrede, kısaca hayatın her alanında karşımıza çıkan bir sözcüktür; kural ve yönetmeliklere uygun düzen, davranış anlamındadır (Baldık, 2005: 298).

**b) Disiplin Sorunu:** Eğitim amaçlarının gerçe kleştirildiği sınıf ortamında, eğitsel faaliyetleri engelleyici her türlü istenmeyen öğrenci davranışları.

**c) Sınıf Yönetimi:** Genel olarak, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistemli ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tamamıdır (Ağaoğlu, 2002: 7). Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, rutin işlerin belirlenmesi, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların önlenmesi ve olumsuz davranışlara nasıl müdahale edileceğini içeren çok yönlü bir kavramdır (Garrett, 2008: 35).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kuramsal tartışma başlığı altında, eğitim, yönetim, eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi modelleri, sınıf yönetiminin boyutları, disiplin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları, disiplin sorunlarıyla baş etme stratejileri, bazı disiplin modelleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1 Eğitim

Eğitim, insanlığın var oluşundan beri süregelen bir toplumsal olgudur. Çünkü insan doğumdan itibaren yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamak zorundadır. Bu da bireylerin eğitilmesiyle gerçekleşmektedir (Yalçınkaya, 2002: 87). Eğitim toplumsal yaşamın, kültürel etkinliğin içeriğinde yer alan önemli bir olgudur. İlk çağlardan günümüze değin üzerinde durulan, tartışılan bir konu olmuştur (Yıldırım, 1991: 9). Eğitimin tanımı ile ilgili eğitim bilimleri literatüründe birbirine yakın olmakla beraber çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Aşağıda eğitim bilimine çok değerli katkılar sunan eğitim bilimi uzmanlarının eğitimi nasıl tanımladıkları ile ilgili çeşitli örneklere yer verilmiştir.

Eğitim, kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1994: 2). Eğitim, aslında başkalarının etkisiyle insanın kendi davranışlarında değişimler oluşturması demektir (Başaran, 1992: 12). Eğitim, bir insan varlığının yetişmesi ve gelişmesini sağlamak üzere, kendine özgü tüm imkânların onlar üzerinde kullanılması ve her birinin bizzat kendisidir (Değirmencioğlu, 1977: 3). Ertürk'e göre eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Kızılloluk, 2002: 6).



Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 1996: 4). Genel hatlarıyla eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri kazandığı süreçler toplamıdır (Varış, 1996: 13).

Görüldüğü üzere eğitimle ilgili çok farklı tanımlar yapılmıştır, ancak hepsinin ortak noktası “istendik davranış değişmesi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetlemek gerekirse, eğitimden kasıt, eğitim sürecine tabi tutulan bireyde içinde yaşanılan toplum tarafından görülmek istenen bilişsel, sosyal, duyuşsal vb. zelliklerin kazandırılmasıdır. Eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılır.

**a) Formal Eğitim:** Demirel ve Kaya’ya göre (2014: 10) formal eğitim;

Örgün eğitim kurumlarında belli bir plan ve program dâhilinde yapılan eğitimidir. Bu yönüyle formal eğitime biçimsel eğitim de denebilir. Formal eğitim süreci ğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir.

**b) İnfomal Eğitim:** Eğitimin programlı, amaçlı ve kontrollü olmayan çeşididir. Bu tarz eğitim, hayatın her alanında süreç içerisinde ortaya çıkan eğitimidir. İnfomal eğitim okul bahçesinde, sokakta, mahallede, kafede, arkadaş grubu vb. içerisinde etkileşim sonucu meydana gelebilir.

## 2.2 Yönetim

### 2.2.1 Yönetim Kavramı

Konya’nın Çatalhöyük, Urfa’nın Göbekli-tepe ve Grctepe, Ergani’nin Çayönü’ndeki kazılar, insanların on bin yıl kadar önce topluca yerleşmeye başladıklarını gösteriyor (Başaran, 2008: 15). Bu ifadelerden hareketle, yönetimin yeni bir Şey olmadığını, insanlığın yerleşik hayata geçmesi kadar kadim bir olgu olduğunu söyleyebiliriz.

Yönetim evrensel bir süreçtir. En kk birim olan aileden başlayıp yeryzindeki bütün kurumlarda vardır ve uygulanır (zsoy, 1989: 52). Yönetim çok

eski bir bilimdir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmişlerdir. Her iki taraf da, birbirleri için çeşitli efsaneler ve sloganlar geliştirmiş ve yaşatmıştır. Bunların bir kısmı sağduyu, bir kısmı da bilim yoluyla ayıklanmıştır. Gerisi de her ikisinin gelecekteki gelişmelerine kadar geçerli olacaktır (Bursalıoğlu, 2012a: 1). Yönetim, uygarlık tarihi boyunca örgütlenmiş toplumların ilgi duydukları bir kavram olagelmıştır. Yönetim, günümüzde de önemini koruyan bir kavram olarak görülmektedir. İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı amaçlarına ulaşabilmek için başkaları ile işbirliği yapmayı ve tek başına ulaşamadıkları amaçlarına bu işbirliği sayesinde ulaşmayı zorunlu görürler (Akat, Budak ve Budak, 1994: 7). Yönetim kavramı adeta insanlık tarihiyle eşzamanlıdır.

Yönetim, insanlar arasında işbirliği sağlama ve onları belli bir amaca doğru yöneltme iş ve çabalarının toplamıdır (Tosun, 1974, akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 6). Yönetim, bir örgütte çalışan bireylerin eylemlerini düzenli bir işbirliği içinde ve eşgüdümleyerek örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için yönlendirir (Demirel, 2001: 139). Yönetim, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek üzere örgüt kaynaklarının örgütlenmesi, eşgüdümü, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçleri bütünüdür. Belki de en işlevsel bir tanım olarak yönetim, insanları çalıştırma, onlara iş yaptırma bilim ve sanatıdır (Balcı, 2006: 251).

Yönetim, bir kurumun insan ve madde kaynaklarını, o kurumun hedefleri doğrultusunda harekete geçirmek olarak tanımlanır (Özyılmaz, 2013: 42). Başka bir tanımlama ile yönetim, bir örgütün belirlenen politikalarını uygulamak için sürdürdüğü etkinliklerini düzenleme yollarını ifade eder. Bir örgütü yöneltme ve kontrol süreci olarak ortaya çıkar. Yönetim için daha başka tanımlar da yapılmaktadır. Bunun başlıca iki nedeni vardır. Birinci neden, yönetimi tanımlayanların yönetimin biçimine ilişkin inançlarının değişik olması, ikinci neden ise, yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden farklı olmasıdır (Çalık, 1977: 277).

Aydın'a (1994) göre yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Demirtaş, 2012: 7). Yönetim, amaçların gerçekleştirilmesi için insanlar arasında işbirliği ve koordinasyon sağlamak, insanları harekete geçirmek, yönlendirmektir. Yönetim,

örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, insan ve madde kaynağına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Demirtaş, 2012: 7).

Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak yönleri de vardır. Bunlar; a) Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek, b) Bu amaçları gerçekleştirmede diğer insanların yaratıcılıklarını ortaya çıkararak kullanmak, c) Çalışanları mutlu etmek ve morallerini yükseltmek, d) Örgütü gelişme için bir değişme ortamına sokmak, e) Lider ya da liderler seçmek ve yetiştirmek için yöntem geliştirmek (Çalık, 1977: 277).

### **2.2.2 Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin veya eğitim bilimlerinin bir ana bilim dalı durumundadır. Yönetim bilimi ile ortak noktalara haizdir. Eğitim yönetiminin bilimsel bir disiplin olarak ele alınması ve incelenmesi, yönetim biliminin diğer alanlarındaki gelişmelerine paralel olarak hız kazanmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve diğer kaynakları sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Çalık, 1977: 278). Görüleceği üzere eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalı olarak gelişmiştir. Eğitim yönetimi yönetim biliminin bilimsel yönetim süreçlerini eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için sistem yaklaşımı içerisinde ele alır. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 2000: 29). Taymaz'a (1995) göre eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır ve eğitim örgütlerini belirlenen hedeflere ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Demirtaş, 2012: 8).

Eğitim yönetimini diğerlerinden ayıran yanlar, eğitimin özelliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitimin olduğu gibi eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar (Bursalıoğlu, 1982, akt. Demirtaş, 2012: 8). Eğitim yönetimi, eğitimin hedefi olan bireyde arzulanan davranış değişmelerini

oluşturma süreçlerinin tümünü yönetme ve yönlendirme süreçleridir. Başka bir ifade ile eğitim yönetimi, eğitim programları, müfredat, okul, sınıf, öğretmen, öğrenci, çevre, ekonomi, muhasebe ve zaman boyutlarının bilimsel bir sistem yaklaşımı içerisinde eşgüdümlemesi süreçlerinin tamamıdır.

Eğitim yönetiminin bir uğraş dalı olarak ortaya çıkmasının nedeni, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır (Ağaoğlu, 2002: 4-5):

- a) Eğitim, insanlarla doğrudan ve yakından ilgilenen bir hizmettir.
  - b) Okulun temel amacı, bireylere var olan kültürel birikimi aktarmak ve onların yaratıcılık yeteneğini geliştirmektir.
  - c) Eğitim kurumlarında süreci ve ürünü değerlendirmek kolay değildir. Eğitim kurumlarında öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ve düzenlenmesi için gerekli araç, gereç ve yöntemler çeşitlidir.
  - d) Toplumsal, ekonomik ve politik bir girişim olan eğitimi, özellikle düzenli yarar grupları etkilemek isterler.
  - e) Okulum öğretmen kadrosu, alan eğitimi görmüş, kendilerini alanlarının uzmanı olarak algılayan öğretmenlerden oluşur.
  - f) Eğitim örgütleri içinde aynı işlevi yerine getiren pek çok alt kurum vardır.
- Özellikle 20. yüzyılda insanların eğitim ihtiyaçlarının artması, yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da alt alanların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eğitim yönetimi, teknolojik ve toplumsal değişmelere paralel olarak değişerek gelişen genç, dinamik ve karmaşık bir alandır.

### **2.2.3 Okul Yönetimi**

Okul bir kuruluş, bir müessesedir. Binalarıyla, kendine özgü çevre düzenlemesiyle, yönetimiyle, çalışan kadrolarıyla, araç gereçleriyle, yatırımlarıyla ve üretimiyle (ki bu üretimin hammaddesi insan malzemesidir) büyük bir işletme örneği sergilemektedir (Bilhan, 1996: 173). Okul, bütün bireylerin etkileşim ve iletişim içinde oldukları bir toplum ve yaşam merkezi ve bir öğrenme alanıdır (Turan, 2007:

81). Okul, demokratik değer ve ideallerin içinde geliştiği ve yaşandığı bir yerdir. Okul toplumunu oluşturan üyeler, sosyal etkileşim ve diyaloga bağlı olarak okul yaşamının sosyal gerçeklerini inşa ederler (Şişman, 2006: 299).

Ergün'e göre (1994) okulun, okul dışı toplumsal alanlarda çok önemli görevleri olduğu gibi, bireylerin şahsiyetlerinin oluşmasında, hayatta başarılı çalışmalar yapabilmesinde, kendi başına karar verebilmesinde de önemli görevleri vardır. Birey açısından ele alındığında da okul sosyalleşmesinin, hem bireyi yetkin kılma hem de sosyal ilişkileri düzenleme görevi vardır (Gelişli, 2011: 53). Okulların temel görevi öğrencilerin zihinsel, sosyal, psikolojik ve ahlakî gelişmelerine katkı sağlamaktır (Çelik, 2006: 275).

Eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en etkili olanı olarak kabul edilen okulların yönetimi ise, eğitim yönetiminden farklı yeterlikler gerektirmektedir. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Ağaoğlu, 2002: 5-6). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin en önemli basamağıdır. Eğitim yönetiminin temel bileşenleri olan eğitim programı, öğretmen, öğrenci, eğitsel yaşantı ilişkileri ve sosyal çevre boyutlarının fiilî olarak cereyan ettiği karmaşık bir alandır.

Capper ve Jamison'a göre (1993) okul yönetimine ilişkin birçok farklı bakış açısı bulunmaktadır. Okul yönetimine ilişkin geliştirilen teori ve modeller, farklı varsayımlardan yola çıkarak okul yönetiminin temel ilkelerini belirlemeye çalışmaktadır. Geçmişte yönetim biliminde geliştirilen yaklaşımlar ışığında eğitim ve okul yönetimine ilişkin de bazı teori ve yaklaşımlar geliştirme çabaları olmuştur. Bu teorilerin bazıları okulun temel işlevini, istikrarı sağlama ve sürdürme olarak tanımlarken bir kısmı da okulu sosyal değişimin bir aracı olarak görmektedir (Turan, 2004: 4).

Okullar, öğrencileri yüreklendirmelidir. Onlara özgüven kazandırmalıdır. Bugün gençlerimize baktığımızda, onların birçok sorun ve tehlike ile karşı karşıya olduklarını gözlemliyoruz (Uygun, 2013: 23). Yeni nesilleri, içinde yaşadığımız küresel çağın sorun ve ihtiyaçlarına göre eğitmek ve donatmak okulların en temel görevlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulun temel görevi, öğrenme işini kendisine verilen ölçütler çerçevesinde insan yetiştirme amacıyla gerçekleştirmektir. Okulda öğrenmeyi etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin toplum, ebeveyn beklentilerine ve öğrencinin sosyal ve akademik başarı durumuna göre düzenlenmesi, öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesinde bir gerekliliktir. Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başta gelenleri okulun fizikî yapısı, düzeni ve sahip olduğu koşullardır. Zengin, güçlü ve yoğun bir etkileşim ortamı oluşturarak öğrenme yaşantılarına katılan öğrencinin öğrenmeleri istenilen düzeyde sağlanabilir (Tutkun, 2002: 236).

Okullar çok amaçlı örgütlerdir. Okulların amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Bundan ötürü bir örgüt olarak okulların çeşitli özellikleri vardır. Okulun örgüt özelliklerini şöyle sıralayabiliriz (Bursalıoğlu, 2012b: 33-36):

- a) Okul örgütünün en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur.
- b) Okulda çeşitli değerler vardır ve bu değerler çatışma halindedir.
- c) Okul örgütünün ürününü değerlendirme gücü vardır.
- d) Okul, özel bir çevredir.
- e) Okul, çevresindeki formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür.
- f) Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmektedir.
- g) Okul, bürokratik bir kurumdur.
- h) Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur.

Okulun yukarıda sıralanan özellikleri, okul yönetiminin önemini arttırmaktadır. Okullar eğitim sisteminin alt sistemleri olarak düşünüldüğünde, okul yönetimi de eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak ele alınabilir. Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından oluşuyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından oluşmaktadır (Bursalıoğlu, 1991: 5).

Formal bir örgüt olarak okulun yapısı ve işleyişi, okulun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin eğilimlerini, eğitim programının planlanmasını ve uygulamayı önemli ölçüde etkiler (Aydın, 2013: 117). Görüldüğü gibi eğitim yönetiminin en önemli ayaklarından biri de okul yönetimidir. 21. yüzyıl bilgi

toplumdaki okul yöneticilerinin, okulun bütün bu işlevlerinin farkında olarak okulu amaçlarına ulaştırmada bilimsel yönetim süreçlerini etkin kullanma becerilerine sahip olmaları önem kazanmaktadır.

### **2.3 Sınıf Yönetimi ve Boyutları**

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği bir yaşam alanıdır. Ortalama 180 gün olan yıllık öğrenim süresinin önemli bir bölümü sınıfta geçer. Bu süre içinde öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç ve program çerçevesinde sınıftaki yaşama katılırlar. Ancak sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2011: 3). Sınıf, yapay olarak oluşturulmuş bir topluluğun bulunduğu cansız bir ortam değildir. Sınıf, sosyal ve psikolojik yapısı etkin olan, kendine özgü dinamiklere sahip bir ilişkiler sistemidir. Bu dinamikler öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve onların davranışlarını yönlendirir (Öztürk, 2009: 150). Sınıf, okul sisteminin en kritik ve en işlevsel ögesidir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin tamamına yakın bölümü sınıfta geçer. Sınıf, eğitim ve okul sisteminin uygulama çerçevesini belirleyen sistemin ilk noktasında bulunur. Eğitim işi ile ilgili karar vericiler, politikacılar, sivil toplum örgütleri, eğitim bilimciler, yöneticiler ve öğretmenlerin tasarladığı planların uygulamaya konulduğu, işlendiği ve değerlendirildiği, insan-öğrenci kaynaklarının şekillendirildiği ve ürün olarak topluma sunulduğu yer sınıftır (Tutkun, 2002: 242).

Sınıf yönetiminin öğretmen yetiştirme programları içinde yer almaya başlamasıyla birlikte, bu alandaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda bir artış görülmüştür. Ülkemizde de 1997-1998 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının eğitim programlarına Sınıf Yönetimi zorunlu bir ders olarak konmuştur (Çelik, 2003: 2).

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son on yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmalardan elde edilen

bulgulara göre; etkili sınıf yönetiminin öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı, öğrenme zamanının verimli kullanılmasını sağladığı ve olumsuz davranışları azalttığı görülmüştür. Tam tersine, etkisiz sınıf yönetiminin; öğrencilerin akademik başarısı, olumlu davranış gösterme becerileri ve öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından negatif sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir (Johansen, Little ve Little, 2011: 3). Sınıfı etkili bir biçimde yönetmek sınıf öğretmenin en başta gelen sorumluluğudur. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler kendi olumsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler. Etkili sınıf yönetimi sadece bir dizi kural ve işlemlerden ibaret olmayıp aynı zamanda öğretmenin duyarlılık ve sevecen bir tutum sahibi olmasını gerektirir (Taylor, 2009: 4).

Dar anlamda sınıf yönetimi, temelde öğrencinin olumsuz davranışının yönetimi ve disipline edilmesidir (Allen, 2010: 2). Sınıf yönetimi, davranış yönetiminden daha geniş bir anlama sahiptir. Sınıf yönetimi sadece davranışı izleme ve sürdürme değil, aynı zamanda sınıfın fizikî çevresini ayarlamayı, sınıf işlemlerini oluşturmayı, öğrenmeyi destekleyen bir ortam oluşturmayı ve bütün bu süreçlerde devamlılığı kapsamaktadır (Jackson, Simoncini ve Davidson, 2013: 30). Sınıf yönetimi kavramı, disiplin uygulamaları ve olumsuz davranışlara müdahale etmekten öte, öğretmenin bütünsel bir yaklaşımla etkili öğrenme ortamı oluşturma ve inşa etmede bir orkestra şefi görevi görmesidir (Allen, 2010).

Geleneksel olarak sınıf yönetimi denilince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlama anlaşılır. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasından başka bir şey değildir. Böyle bir yaklaşımda öğretmenin en büyük kaygısı, sınıf üzerindeki kontrolü ya da otoriteyi kaybetmektir (Turan, 2004: 2).

Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, rutin işlerin belirlenmesi, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların önlenmesi ve olumsuz davranışlara nasıl müdahale edileceğini içeren çok yönlü bir kavramdır (Garrett, 2008: 35). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşturulmasını ifade eder. Sınıf yönetimi etkili bir öğretim ve öğrenmeye ilişkin stratejilerin geliştirmesini ve uygulanmasını konu alır. Sınıf yönetiminde amaç, öğrencilerin



öğrenme arzusunu geliştirecek olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve sürdürmektir (Çalık, 2009: 3).

Sınıf yönetimi boyutu öğrencilere nasıl davranılacağı, öğretimin örgütlenmesi ve yönetilmesi gibi etkinlikleri kapsar. İyi yönetilen sınıflarda öğrenci, öğretmen tarafından yönlendirilmeksizin amaçlandığı şekliyle sorumluluklarını yerine getirir. İstenmedik davranışlar en alt düzeydedir ve çatışma yok denecek kadar azdır. Öğrenciler öğrenir, öğretmenler kendilerini başarılı, hatta ödüllendirilmiş hisseder. Diğer taraftan, iyi yönetilmeyen sınıflar düzensizlik içerisindedir. Dersle ilgili olmayan verimsiz gürültüler sınıftan yükselir. Öğrenciler doyumsuzdur ve istenmedik davranışlar sergilerler (Günbayı, 2006: 215). Kısaca sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük etkinlikleri tanımlar (Aydın, 2000: 17). Biehler ve Snowman'a göre (1986) bir sınıfın iyi yönetilip yönetilmediğinin dört göstergesi vardır. Öğretmen bu göstergelere dayanarak sınıfın yönetimini gözden geçirebilir (Bacanlı, 2007: 241):

- a) Öğrenciler kendilerinden ne beklendiğini bilirler ve bekleneni yaptıklarında başarı duygusu yaşarlar.
- b) Öğrenciler, öğretmenin yönlendirdiği öğretim etkinlikleri ile meşguldürler.
- c) Boşa geçen zaman, karışıklık ve kesinti çok azdır.
- d) Anlamsız olmayan işe yönelik bir hava vardır, ama aynı zamanda sınıfın atmosferi rahat ve hoştur.

Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2002: 8):

- a) Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
- b) Plan-program etkinlikleri
- c) Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler
- d) Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler
- e) Süre kullanımına ilişkin etkinlikler

### 2.3.1 Sınıf Yönetiminin Fizikî Mekân Boyutu

Etkili bir sınıf düzenlemesi aynı zamanda sınıf yönetimi için de şarttır. Çünkü fizikî düzenlemesi iyi yapılmış bir sınıfta öğrenci ve öğretmen dikkatini bozan olası unsurlar ortadan kaldırılmış ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme ihtimalleri en alt seviyeye indirilmiştir. Sınıf düzenlemeleri yapılırken öğrenci masa ve sıraları, sınıf kapı ve pencereleri, küçük grup çalışma alanları ve öğretmen masası göz önünde tutulmalıdır. Öğrenci sıraları arasında yeterli boşluğun bırakılması, ihtiyaç halinde kolayca öğrenciye ulaşma imkânı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğrencilerin oturma düzeni yapılırken ekstra dikkat gerektiren, öğrencilerin öğretmen masasına yakın oturtulması önem taşımaktadır (AFT). Sınıfın fiziksel yapısı denildiğinde, sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturmaya uygunluğu, ısı ve ışık durumu anlaşılmaktadır. Bu öğelerin istenilen nitelikte olmaması sınıf etkileşimini olumsuz yönde etkiler ve problem davranışların meydana gelmesine yol açar (Öztürk, 2009: 156)

Başar'a (2001) göre sınıf yönetiminin fizikî mekân boyutu sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, sınıftaki eşyaların sınıfın alanına oranı ve miktarı, öğrencilerin gruplanması gibi işlemleri içermektedir (Demirtaş, 2012: 14). Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Celep, 2002: 27). Sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesi ve öğrencilerin derse etkin katılımında önemli rol oynar (Ağaoğlu, 2002: 8).

Sınıf içi değişkenlerin başında sınıfın yapısı gelmektedir. Sınıfın yapısı, etkili öğretim alan yazınında, bütün sınıf çevresi olarak tanımlanır (Çağlar, 2008: 58). Öğretmenin sınıfı fiziksel olarak öğretime hazırlarken aşağıdaki bilgilere sahip olması işini kolaylaştırabilir (Ağaoğlu, 2002: 8):

- a) Sınıftaki hareket alanları
- b) Öğrencilerin tümünün öğretmeni kolayca görebilmesi
- c) Öğretim araç-gereçlerinin kolaylıkla ulaşılabilirliği

- d) Öğrencilerin birbirlerini ve derse katılımlarını izlemeleri
- e) Yeterince aydınlık
- f) Dinlendirici renklerle boyalı
- g) Yeterli derecede havalandırma
- h) Gerekli araç-gereçlerle donatılı
- i) Yazı tahtası, sıra, masa ve sandalyelerin öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygunluğu.
- i) Araç gereçlerin öğretimi aksatmayacak şekilde düzenlenmesi.

Sınıfın fiziksel açıdan iyi düzenlenmesi, eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini arttıracak gibi, sınıfta istenmeyen davranışları minimize ederek disiplin sorunlarının dersin önüne geçmesini önlemiş olur.

### **2.3.2 Sınıf Yönetiminin Plan Program Boyutu**

Plan; neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapacağımızı ortaya çıkarır. Her işin üstesinden gelebilmenin ilk şartı planlı çalışmaktır. Bir başka deyişle planlı çalışmak başarımı anahtarıdır. Buna karşılık plansız çalışma hem işlerin gelişigüzel yapılmasına ve aksamasına, hem de zaman ve emek savurganlığına neden olmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 112)

Sınıf yönetimiyle ilgili çalışmaların ikinci boyutunu oluşturan plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2002: 9). Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır. Ders planları yapmanın yanı sıra araç-gereç seçme, sınav hazırlama ve sınıf çalışmalarının iyi bir şekilde yapılmasını sağlama işlerinde etkili olabilmek için öğretim etkinliklerini planlamaları gerekir (Çalık, 2009: 6).

Planlama aşamasında öğretmen, öğrencilerin okulda geçirecekleri zaman diliminde yapacakları etkinlikleri tanımlamalıdır (Yiğit, 2004: 175). Amaçlar doğrultusunda etkinliklerin planlanması ve yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi çalışmaları bu boyutta yer alır. Sınıf etkinliklerinin örgütlenmesi ve planlanması, sınıf ortamını bozucu davranışların azaltılmasını sağlar. Bu planlarda sınıfta

yapılacak yıllık, ünite boyunca ve günlük olarak gerçekleştirilecek rutinler yer alır (Murdick ve Hogan, 1996, akt. Demirtaş, 2012: 15).

Program belirlenmesinde öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri ile öğrenilecek konuların toplumsal ve ekonomik yaşam yönünden önemlilik düzeyi, temel ölçütlerdir. Çünkü öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve toplumsal yaşamın gereklerine dönük olmayan bir program yapısı ile istedik davranışların kazandırılması mümkün değildir (Aydın, 2011: 67). Program ve planlamanın etkili olabilmesi için öğrencilerin gelişim düzeyi ve beklentilerinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Aksi halde yapılan planlama öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veremediği için sınıfta disiplin sorunları sebebi olmaktan öteye geçemez.

### **2.3.3 Sınıf Yönetiminde Zaman Boyutu**

Zaman, yerine konulamayan, akışı yavaşlatılamayan ve herkes için eşit olan tek kaynaktır. Zaman, gündelik bir terim olmakla birlikte aynı zamanda kozmik bir terimdir (Çelik, 2006: 85). Öyle ki zaman, telafisi olmayan en değerli sermayesidir insanoğlunun.

Zaman yönetimi; olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisidir. Sınıf içinde etkili öğrenme için geçirilen zamanın, etkinliklere uygun biçimde dağılımı, öğrencinin sınıf içinde geçireceği zamanın düzenlenmesi bu boyut içinde yer alır. Öğretmen sınıfta zamanı öğretim etkinliklerinin özelliklerine uygun biçimde dağıtmalıdır (Demirtaş, 2012: 15). Sınıfta zamanın yönetimi ifadesiyle, eğitim-öğretim için belirlenmiş olan zamanın amaçlar doğrultusunda kullanılması vurgulanmaktadır. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için, zamanın verimli kullanılması gerekir. Zamanın verimli kullanılması, öğrencilerin dikkatini öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için yeterli düzeyde güdülenmelerini ifade etmektedir (Bayrakçı, 2011: 158).

Ünal ve Ada'ya göre (2000), sınıfta zaman yönetiminin amacı, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için ders süresini etkili ve verimli kullanmaktır. Sınıfta zaman yönetimi kritik bir süreçtir. Bu durum, zamanın ve sınıfın kendisine

özgü özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Zaman yönetiminin sınıf yönetimi açısından önemi şu şekilde özetlenebilir: Etkili zaman yönetimi ile öğrenciler, düzenli ve dengeli çalışmaya yöneltir. Öğretmenler zaman yönetimi açısından öğrencilere örnek oluştururlar. Böylece zamanın etkili yönetimi hem öğrenci ve öğretmen, hem de okul yönetimine ekonomiklik sağlar (Bayrakçı, 2011: 158 ).

Sınıfta öğretmenden beklenen temel davranış, öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanı iyi yönetmesidir. Öğretim etkinliklerine ayrılan zamanın iyi yönetilmemesi, hem öğretimin yönetimini hem de sınıf düzenini olumsuz yönde etkiler. Öğretmen öğretim faaliyetlerine ayrılan zamanı yönetirken dersi uygun zamanda bitirmenin yanında, öğrencilerin öğrenmesi için de gerekli zamanı ayırmak zorundadır (Çelik, 2003: 103). Eğitim öğretim sürecinde yer alan faaliyetlerin planlanan zaman zarfında gerçekleşmesi, öğretim hizmetinin kalitesini artırır. Ayrıca zamanın etkili kullanılması, istenmeyen davranışların oluşmasını da engeller (Kuran, 2002: 264).

#### **2.3.4 Sınıf Yönetiminin İletişim ve Etkileşim Boyutu**

İletişim, iyi yönetilen sınıfların odak noktasını oluşturur. Çağdaş eğitim ortamlarında öğretmenin anlattığı ve öğrencilerin dinlediği tek yönlü iletişim anlamını yitirmiştir. Bunun yerine konuşma ve dinlemenin birlikte yapıldığı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koydukları, çok yönlü iletişim becerilerinin kullanıldığı, karşılıklı mesaj alış-verişi vardır (Altuntaş ve Çamur, 2001: 26). Etkili bir iletişim, iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Sınıf içi iletişimin niteliği ile öğrenci davranışları arasında önemli bir ilişki vardır. İletişim, anlamı ortak hale getirme ve öğrencilerle anlam köprüsü kurmak olarak ifade edilebilir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmadan sınıf yönetmek mümkün değildir. Sınıf içi iletişim, öğrenme-öğretme ve bilgi aktarma temelinde kurulu bir iletişim biçimidir. Sınıf içi iletişimde öğrenci her zaman gönüllü taraf olmayabilir. Öğretim sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretmen ve öğrenci arasındaki kurulacak özel bağdır ki bu da öğretimin amacına ulaşmasında öğretim felsefesi ve yöntemleri kadar önemlidir (Yiğit, 2004: 174).

Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi ve sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim düzenlemeleri bu boyut içinde incelenir (Sarı ve Dilmaç, 2004: 74). Sınıf kuralları, verimli ve etkili bir sınıf içi öğretim sürecinin akışına yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıf ortamı, sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye daha az yardım eder. Kurallar, sınıfta istenmeyen davranışlar üzerinde yoğunlaşmalı, öğretim yılı başında belirlenmeli ve yıl boyunca gözden geçirilmelidir. Kurallar sınıfta ortaya çıkacak disiplin problemlerinden kaçınmak için geliştirilmelidir (Demirtaş, 2012: 15). Öğretmenin sınıfta oluşturacağı iletişimin kalitesi ve niteliği hem sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaca dönük olmasına yardımcı olacak, hem de sınıfta disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını engellemiş olacaktır.

Pozitif bir sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenciler karşılıklı saygıya dayalı bir iletişim içerisindedirler. Böyle bir iletişimin egemen olduğu ortamda herkes amaca dönük ve olumlu davranışlar sergiler, olumsuz davranışlara çok az rastlanır. Böylesi sınıflarda amaca dönük ve olumlu davranışların öğrenildiği bir atmosfer egemendir (Ozorio, 2014: 11). Öğretmen ve öğrenci iletişimini geliştirmede öğretmenlerin dikkate almaları gereken bazı önemli noktalar vardır: Sıcak sınıf atmosferi yaratma, bütün öğrencilere eşit davranma, olumlu dil kullanma, istenilen davranışları ödüllendirme. İletişimi arttıran bu faaliyetler istenilen davranışların ortaya çıkma sıklığını artırır ve istenilmeyen davranışların süreç içerisinde azalmasını sağlar (Öztürk, 2009: 173).

Dolayısıyla sınıf yönetiminde öğretmenlerin iyi iletişim becerilerine sahip olması, çatışmaların çözülmesini ve problemlerin aşılmasını kolaylaştıracaktır. Bundan ötürü sınıf öğretmenleri için olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmada ve pozitif davranışların ödüllendirilmesinde nitelikli bir iletişim hayatî öneme sahiptir (Geng, 2011: 18).

### **2.3.5 Sınıf Yönetiminin Davranış Düzenlemeleri Boyutu**

Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzeltilip geliştirilmesinde yol gösterici bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır. Sınıf içerisinde beklenmeyen olayların oluşumundaki artış, öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerin önceden nasıl

davranması gerektiğini kurallara bağlanmasını gerektirmektedir. Okul ve sınıfta geçen sürenin düzenli olarak sürdürülebilmesi için öğrencilerin davranışlarını planlamak zorunludur. Amacı açık olmayan, öğrencileri ders içi etkinliklere aktif olarak katmayan, sadece zamanı doldurmak için yapılan ders planlaması sonucunda öğrencilerde istenmeyen davranışların oluşması kaçınılmazdır (Yiğit, 2004: 175). Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin iyileştirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin etkinliklerdir (Demirtaş, 2012: 17). Sınıfın davranış ortamı, gevşekten katıya, çeşitli görünüşlerde olabilir. Program konu merkezli, öğretmen davranışı yetkeci, karar ve kurallar öğretmence konulmuşsa, sınıf katı yapılanmıştır. Program öğrenci merkezli, öğretmen davranışı demokratik, kural ve kararlar birlikte oluşturulmuşsa, sınıf gevşek yapılanmıştır (Başar, 2006: 73). Dolayısıyla sınıfta oluşturulan davranış düzenlemelerinin netliği, sınıf atmosferinin olumlu olması, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eğitim-öğretim durumlarının sıhhatli olmasını sağlar.

Bu bilgiler ışığında tüm bu boyutlardaki öğretmen yeterlikleri sınıf yönetimi becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin sınıfta öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturabilmesi, fiziksel düzenlemeleri öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilmesi, öğretimin akışını kontrol edebilmesi ve zaman yönetimi konusundaki yeterlikleri, sınıf içi ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri belirlenen kurallarla yönetebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini oluşturmaktadır (Akın ve Koçak, 2007: 354-355).

## **2.4 Sınıf Yönetimi Modelleri**

Eğitim ile ilgili gelişmeler, sosyal gelişmelere de bağlı olarak sınıf yönetimi modellerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bunlarda; baskıcıdan demokratikliğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru bir yöneliş vardır. Bu yönelimlerin seçimi yine de yönetim durumuna, ortama,

olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir (Sarı ve Dilmaç, 2004: 76-77).

Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan yöntemler tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modellerdir. Sınıf yönetimi modelleri ile yönetim kuramları arasında da bir ilişki vardır. Sınıf yönetimi modellerinden “tepkisel model” “klasik” yönetim kuramının, “önlemsel” ve “gelişimsel” modeller “neo-klasik” yönetim kuramının, “bütünsel” sınıf yönetimi modeli ise “sistem kuramının” yansımalarını ve izlerini taşımaktadır (Demirtaş, 2012: 20).

Sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından benimsenen farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen, bu modellerden birini esas alabilir ya da ihtiyaç duyulması halinde, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı modellerden yararlanabilir. Modellerin seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçları, eğitim-öğretim ortamının koşulları ve öğrencilerin gereksinimleri esas alınmalıdır (Demirtaş, 2012: 19).

#### **2.4.1 Tepkisel Sınıf Yönetimi Modeli**

Bu yaklaşımda, sınıf içinde oluşan istenmeyen durum ya da davranışların değiştirilmesi amaçlanır. Bunun için, sınıfta istenmeyen bir durum ya da davranış ortaya çıktığında hemen tepki verilmesi söz konusudur (Ağaoğlu, 2002: 12). Sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak tanımlanabilir. Modelin işleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Sınıfta düzen sağlamak için ağırlıklı olarak ödül-ceza sistemi kullanılmaktadır. Öğretmenin yönelimi gruptan çok bireye ve onun davranışnadır. Bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2012: 18-19). Ülkemiz öğretmenleri tarafından en çok kullanılan sınıf yönetimi yaklaşımlarından biridir. İstenmeyen davranışlara ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek uygulanan model olup amaç; istenmeyen davranışların değiştirilmesidir (Erdoğan, 2008, akt. Yıldız, 2009: 13).



### 2.4.2 Önlemsel Sınıf Yönetimi Modeli

Hata yapmama anlayışına dayanır. Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir. Önlemsel model, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyecek belli düzenlemeler getirir. Bu model sınıfı kültürel sosyalleşme sürecinin yaşandığı bir yer olarak görür. Model, sınıfta istenmeyen davranışları önleyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Önlemsel modelin felsefesinde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan nokta, sorun ortaya çıkmadan önce önlenmesidir. Model, bireyden çok gruba yöneliktir (Çelik, 2003: 9). Bu model ne kadar iyi kullanılırsa, tepkisel modele duyulan gereksinim ve tepkisel model kullanmayı gerektiren olumsuzluklarla karşılaşma olasılığı o kadar azalabilir (Başar, 2007: 21).

### 2.4.3 Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modeli

Gelişimsel sınıf yönetimi yaklaşımında öğrencilere bir birey olarak yaklaşılr. Öğrencilerin gelişim özelliklerine (fiziksel, psikolojik, sosyal, duygusal, törel vb.) göre sınıfta disiplin sağlama yoluna gidilir. Gelişim ve öğrenme psikolojisi biliminin sınıfı yönetme anlayışında etkin olduğu model de diyebiliriz. Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve motor gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulur. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim süreçlerine ilişkin ve öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemin özellikleri hakkında bilgili ve duyarlı olmaları gerekir (Külahoğlu, 2004: 17-18). Öğrencilerin ilköğretimin birinci ve ikinci evresinde ve ortaöğretim döneminde gelişimsel özellikleri büyük farklılıklar gösterir (Çelik, 2003: 9).

Bu yaklaşımda ilköğretimden lise düzeyine kadar olan gelişim dönemleri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşımın uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır olması gerekir. Gelişimsel yaklaşım dört basamaktan oluşur. Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On-on iki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine uymaya gayret eder, öğretmenini üzmemek istemezler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir

önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci devresine denk düşen on iki-on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşarlar. Sınıfın yönetim kurallarını sorgulamaya çalışırlar. Kendini gösterme eğilimleri artar. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişimi ve sosyalleşme süreci hızlıdır (Sarıtaş, 2000: 53).

#### **2.4.4 Bütünsel Sınıf Yönetimi Modeli**

Bu sınıf yönetimi modeli ilk üç modelin bir sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. Dolayısıyla bu model sistem model olarak da tanımlanabilir (Çelik, 2003: 10). Etkinlikler süresince seçilecek davranış örüntüleri, öğrencilerin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir (Sarı ve Dilmaç, 2004: 79). Bu yaklaşımda ayrıca, sınıfın çevresinin sınıf içine etkisi de göz önünde bulundurularak öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevresi de göz önünde bulundurulur (Ağaoğlu, 2002: 13).

Sınıf yönetim modelleri için her zaman ve her sınıf için mutlak geçerli ve mükemmel bir modelden söz etmek mümkün değildir. Model seçiminde durumsallık söz konusudur. Öğretmen duruma göre bütün modellerden tek tek yararlanabileceği gibi, yerine göre hepsinden de yararlanabilir. Sınıf yönetiminde asıl sorun öğretmenin sınıf yönetimi modellerinden habersiz olması ya da uygulamada bu modellerden yararlanmamasıdır. Böyle bir durumda sınıfta keyfi uygulamalar ve düzensizlikler egemen olur. Bilimsel sınıf yönetimi yaklaşımları yerine, öğretmenin keyfi uygulamalarının, başıboşluğun egemen olduğu bir sınıf ortamında da eğitimin amaçlarının sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesinden söz etmek mümkün değildir.

## 2.5 Disiplin

### 2.5.1 Disiplin Kavramı

Disiplin, Latince “disciplina” sözcüğünden türemiştir. Disiplin, “davranış denetimi” olarak adlandırılmaktadır. En çok kabul gören anlamı ile mevcut yasa, kural, ilke ve düzenlemelere uygun davranma olarak tanımlanmıştır (Erdem, 2011: 82). Disiplin, bir düzenli yaşama sistemidir. Evde, okulda, çevrede, kısaca her yerde karşımıza çıkan bir sözcüktür; kural ve yönetmeliklere uygun düzen, davranış anlamındadır (Baldık, 2005: 298). Disiplin, bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, zapturapt veya kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü (TDK, 1998: 600) olarak da tanımlanır.

Genel anlamda disiplin, başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarının korunmasıdır. Bu tür koruma mekanizmalarına okulda, evde ya da işyerlerinde gereksinim duyulabilir. Önemli olan insanların kendi gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu oldukları ve diğer kişilerin sosyal açıdan zor davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. Aynı zamanda disiplinsiz davranışların bir başkasını incitmek ya da engellemek için tasarlanması, failer tarafından kendi engellenmiş gereksinimlerinin karşılanmasını sağlama ya da başarısızlık, incinme ve reddedilme deneyimlerini önleme amacıyla ortaya konulan samimi girişimler olduğudur. Yani disiplin, bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak için seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder (Kayabaşı, 2009: 69). Disiplini sadece kuralların konulması ve uyulması şeklinde ele almak kesinlikle eksik bir tanımlamadır. Disiplin ne katı kurallar koymak, ne de bu kurallara uymayanları cezalandırmaktır. Aksine disiplin, ortak amaçlar etrafında bir araya gelmiş insan topluluğunun amaç ve eylem birliği içerisinde arzulanan hedeflerin gerçekleştirilmesi için oto kontrole dayalı örgütsel davranış geliştirme ve sergileme sürecidir.

### 2.5.2 Okulda Disiplin

Günümüzdeki en tipik anlamı ile disiplin, daha çok öğrencilerin hizaya getirilmesi ile ilgilidir (Skiba ve Peterson, 2003: 66). Eğitimde disiplin ne kızını, ne de dizini dövmeyi gerektirir (Küçükahmet, 1994: 100). Dreikers'a göre (1998) disiplin cezayla, özellikle de fiziksel cezayla aynı anlamda görülmemelidir. Ceza, çocuğa ne yapmaması gerektiğini öğretebilir, ancak ne yapması gerektiğini öğretmede yetersiz kalır (Babaoğlu, 2008: 260).

Eğitimde disiplin, eğitime hangi davranışın yapılması gerektiğini öğretmek; eğitilenin bu davranışı yapıp yamadığını denetlemek; beklenenden iyi yaptığında onu ödüllendirmek; beklenenden kötü yaptığında da ceza vermektir. Bu anlamda disiplin, öğretmek demektir, öğretmeyle eş anlamlıdır (Başaran, 1992: 216). Disiplinin temel amacı, çocuğun davranışlarında dengeyi sağlamak ve ona, doğru davranış kalıpları kazandırmaktır (Yalçın Aktosun, 2008: 104).

Eğitimde disiplinin amacı, öğrenciye kendi davranışlarını denetleme ve değerlendirme yeteneği kazandırmaktır. Bu şekilde öğrenciye, içinde yaşadığı toplumun değerlerine göre, yaptığı davranışların hangisinin iyi, hangisinin kötü olduğunu kavratmaktır. Ancak bu kavratma süreci; öğrencinin değişime açık ve evrensel değerlerle uyum içinde olmasını sağlamalıdır. Bu nedenle öğretmen, hangi davranışın iyi hangi davranışın kötü olduğunu öğretirken; mahallî değerleri millî değerlerle, millî değerleri evrensel değerlerle bütünleştirici bir sentez yapmayı ihmal etmemelidir (Halis, 2002: 235). Okuldaki disiplin uygulamalarının iki geleneksel amacı vardır; öğrenci davranışlarını düzeltmek ya da yönetmek ve kişisel disiplini geliştirmektir (Ünsal, 2011: 234).

Okulda disiplini sağlamaya yardımcı olan başlıca faktörler uygun bir eğitim programı, iyi bir rehberlik sistemi, etkin okul-veli ilişkisi, okul binasının etkin kullanımı olarak sıralanmaktadır (Küçükahmet, 1995: 82-83). Short'a göre (1998), disiplin ile ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin olumlu okul davranışlarının gelişmesine katkı sağlayan pozitif okul iklimi oluşturmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin bunu sağlamaları için üç aşamalı bir eylem planı gereklidir (McMaster, 2002: 16):

- a) Okulların müşterek çalışması esasına dayanan iyi bir disiplin sistemi
- b) Olumlu öğrenci davranışlarını destekleyen okul iklimi
- c) Yukarıdaki amaçları gerçekleştirmek için okul müdürlerinin kilit rol oynamaları gerekir.

Görüldüğü üzere okulda disiplin çok boyutlu bir konudur. Okulun yönetim anlayışı, içinde bulunulan dönemin özellikleri, öğretmenlerin yetişme tarzları ve yönetim anlayışları, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, aile ve çevre faktörlerinin bileşkesi okulda disiplinin yönünü ve mahiyetini belirleyen unsurlar olarak görülmektedir.

### 2.5.3 Sınıfta Pozitif Disiplin Uygulamaları

Sınıf içi disiplini oluşturma, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik gösterdiği için öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları önde gelen bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin, öğrencilere bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümkaya, 2005: 551). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları çağımız insanının özelliklerine, eğitim programları felsefesine ve küresel dünya gerçeklerine uygun olarak eski geleneksel disiplin uygulamalarından çağdaş disiplin uygulamalarına evrildi.

Eski disiplin anlayışında öğrencinin ilgi, istek ve beklentileri baskı altına alınır. Öğretmen katı kuralcıdır, kurallara uymak zorunludur. Öğrencinin sessizliği, pasif oluşu teşvik edilir. Öğrencide olumsuz davranış görüldüğünde cezalandırmaya başvurulur. Öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılmakla korkutulur (Çelikkaleli ve İnandı, 2012: 17). Geleneksel disiplin uygulamaları sorunu anlık çözmeyi hedefler. Uzun vadede bir çözüm getirmez. Bu tarz uygulamalarda davranış cezalandırılır. Davranışın neden yanlış olduğunu öğrenemeyen öğrenci, öğretmenin o davranışa kızdığını fark eder, fakat nedenini idrak edemez. Çağdaş disiplin uygulamalarında davranışın neden yanlış olduğunu öğrencinin fark etmesi amaçlanır. Davranışa değil, davranışın altında yatan sebeplere odaklanılır. Çağdaş disiplin uygulamalarında

problemin kaynağını bulmak kadar, çözümü için uygulanan yaklaşım da önemlidir. Öğrenciye suçlu muamelesi yapılmaz. Öğrenci değerli bir birey olarak kabul edilir (Ada ve İnce, 2012: 1026-1027). Bu yaklaşım tarzı sınıfta olumlu bir havanın egemen olmasına, yapıcı ve etkili bir sınıf içi disiplinin sağlanmasına zemin oluşturur.

Sınıf içi disiplin, istenmeyen davranışı kendi ölçülerimiz ve standartlarımız doğrultusunda arzu edilen davranışa dönüştürmektir. Etkili bir disiplin programı, öğretmenin üç aşamadan oluşan bir eylem planına sahip olmasını gerektirmektedir. Bunlar; öğretmenin öz disiplini sağlamayı öğreten disiplin programını, öğrencilerin sınıfın standartlarından haberdar olmasını ve davranış düzenlemelerinin öğrenme ortamı ve çevresine uygunluğunu içermesidir (Logan, 2003: 3). Curwin ve Mendler'e göre (1999) etkili disiplin, birtakım pratik tekniklerle ya da metotlarla sağlanabilecek bir şey değildir. Etkili disipline öğretmenin kalbi, ruhu ve pozitif enerjisi kaynaklık etmelidir (Ünsal, 2011: 233).

Geleneksel eğitim anlayışında, sınıflarda belli bir düzen içinde birbirinin arkasına dizilmiş uslu uslu oturan, birbirini görmeyen öğrenciler ve onların karşısında ders anlatan öğretmen vardır. Bu düzen öğretmeni önceleyen ve öğrencileri ikinci planda tutan demokratik olmayan bir düzendir (Kuyumcu, 2007: 13-14). Günümüzde çocuklardan artık mutlak usluluk ve baş eğme beklenmiyor, onlara belli oranda söz hakkı tanınıyor. Geleneksel tutumlar tam demokratik bir nitelik kazanmamışsa da eskiyle kıyaslanamayacak olumlu bir gelişme vardır (Yörükoğlu, 2004: 185). İçinde yaşadığımız küresel bilgi ve iletişim çağının özelliklerinin formatladığı günümüz öğrencilerine geleneksel-otoriter disiplin yöntemlerini uygulamak etkisiz ve yersiz kalıyor. Dolayısıyla demokratik ve pozitif yaklaşımların esas alındığı disiplin uygulamaları, içinde yaşadığımız çağın zorunluluklarıdır.

Sınıf yönetiminde yapıcı disiplinin önemi, öğrenmeyi kolaylaştırmada ve öğrenciye kazandırılmak istenen kazanımların öğrencide en üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlamada etkili bir araç olmasından kaynaklanır. Yapıcı disiplinin olduğu bir sınıf ortamında öğretmen, rehberlik görevini daha kolay ve etkili bir biçimde yerine getirebilir. Öğrenciler okula gelmekten ve sınıftaki eğitim–

öğretim etkinliklerine katılmaktan hoşnut kalacaklardır. Ayrıca sınıftaki yapıcı disiplin, öğrencide öz denetim, kişilik kazanma, toplumsallaşma, takım üyeliği kazanma, değer verme, tarafsızlık, sorumluluk, güvenilirlik, iyi alışkanlık, içselleştirme becerilerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesini sağlayacaktır (Erdem, 2011: 83).

Sınıf çevresi yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencilerin tutumlarını, kişiliğini, öğrenme güdüsünü ve hızını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Her şeyden önce öğrenci, hoşlandığı, rahat ettiği, olumlu bulunduğu çevrede bulunmak ister. Bu nedenle öğretmenler, öğretim faaliyetlerinin odağı olan sınıfta pozitif bir sınıf iklimi oluşturmalarıdır (Sarpkya, 2012: 194). Eğitimciler olarak, temel bazı stratejiler kullanarak her öğrencinin mutlu olduğu güvenli ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmamız gerekir (Conley, 2013: 3). Nelson (2006), öğrencilere öğretilmesi gereken öz-disiplin, sorumluluk, iş birliği ve problem çözme becerilerini araştırdı. Bu amaçları gerçekleştirmek için saygıya dayalı cesaretlendiren bir öğrenme ortamının sağlanması gerekir. Öğrencilerin öğrenme çevresine adapte olması için, aynı zamanda sınıfa ait olma ve sınıf için değerli olduklarını hissetmeleri gerekir (Saenz, 2011: 15).

Pozitif bir sınıf kurma, bir bulmacanın parçalarını bir araya koyma işlemidir. Bu bulmacanın parçaları ise şefkat, saygınlık, kararlılık ve karşılıklı saygıya dayalı müşfik bir atmosferi sağlamaktır. Sınıfta pozitif disiplin metotlarını kullanan öğretmenlerin düzenli olarak belirli zamanlarda aile, öğrenci ve öğretmen konferansları yapmanın yanı sıra düzenli olarak belirli zamanlarda sınıf toplantıları yapma ve yapıcı, teşvik edici geri bildirimler yapmalarıdır. Pozitif disiplinin uygulandığı sınıf kişisel becerileri geliştirmek için mükemmel fırsat sağlar. Gençler birbirlerini dinlemeye daha isteklidirler. Sınıf arkadaşlarından aldıkları dönütlerle duygu ve davranışlarını anlama becerisi kazanırlar. Tehdit altında olmadıkları için sorumluluk almaya isteklidirler. Hareketlerinin sonuçlarından kişiliklerini ayırt etmeyi öğrenirler. Problem çözmede alternatif yollar geliştirirler. Seçimlerinin sonucunu düşünerek oto-disiplin ve oto-kontrol geliştirirler (Nelsen, Lott ve Glenn, 1999, akt. Koyuncu, 2009: 12-18). Glasser (1990), öğretmenin çocukla arkadaşça bir iletişime girerek sıcak bir ortam oluşturmasının ve ona ihtiyacı olan ilgiyi

göstermesinin, disiplin sorunlarıyla başa çıkmada oldukça etkili olduğunu belirtmektedir (Şimşek, 2004: 43).

Sınıf içi disiplini sağlamada en büyük tartışmalardan biri, öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarında ne düzeyde kontrol sahibi olmaları ve bunun tam tersi yaklaşımı olan ne düzeyde otonomi sağlamaları gerektiğidir. Gordon (1974), öğrenci davranışları üzerinde asgari seviyede öğretmen kontrolü olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler kendi davranışlarını kontrol etme kapasitesine sahip olmalıdırlar. Sınıf içi disiplini bozacak bir davranış meydana geldiğinde, öğretmenin rolü yaramazlık yapan öğrenciye davranışı üzerinde farkındalığını sağlamak ve öğrenci ile problemleri üzerinde konuşmak şeklinde olmalıdır (Şahin, Demir ve Kartal, 2013: 183).

Bütün bunlar, sınıf yönetiminde ve sınıfta disiplini sağlamada öğrencinin gereksinimlerini ve şahsiyetini ön planda tutmayan, otokratik geleneksel sınıf içi disiplin uygulamalarının miadını doldurduğunu göstermektedir. Ulusal ve küresel piyasalarda en geçerli yaklaşım, insan onurunu ve şahsiyetini önceleyen demokratik ve pozitif disiplin uygulamalarıdır.

#### **2.5.4 Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Disiplin Sorunları**

Sınıf, yapay olarak oluşturulmuş bir topluluğun bulunduğu cansız bir ortam değildir. Sosyal ve psikolojik yapısı etkin olan, kendine özgü dinamiklere sahip bir ilişkiler sistemidir. Bu dinamikler öğrenci davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve onları yönlendirir. Sınıfta bulunan öğrencilerin aile yapıları, geçmiş yaşantıları, algılamaları, değer yargıları, ilgi ve ihtiyaçları, tutumları, öğrenme stilleri ve hızları farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar ister istemez sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Öztürk; 2009: 150). Farklılıklar kendini sınıfta değişik öğrenci davranışları biçiminde gösterir. Farklılıklar, bazı durumlarda sınıfın havasına hoş bir renk, güzel bir anı katarken bazı durumlarda ise sınıfın psikolojik, toplumsal ve duygusal yapısına zarar verebilmektedir. İşte bu tür davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Sarıtaş, 2006: 169).



Ilgar'a göre (2000), ilköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim etkinliğinin yürütülmesinde büyük bir problem oluşturur. Okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır (Kocabey, 2008: 27) .

İstenmeyen davranış, sınıf ortamına, sınıf seviyesine, zamana ve duruma göre değişebilir. Bu nedenle istenmeyen davranışları listelemek ve standart bir tanım yapmak güçtür. Ancak birtakım ölçütler geliştirilerek istenmeyen davranışlar belirlenebilir. Buna göre bir davranışın istenmeyen davranış olarak nitelendirilebilmesi için (Özdemir, 2011: 77) :

- a) Davranışın öğrencinin veya arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
- b) Davranışın öğrencinin veya arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- c) Davranışın okulun araç-gereçlerine ya da öğrencilerin eşyalarına zarar vermesi,
- d) Davranışın öğrencinin sosyalleşmesini engellemesi olarak düşünülebilir.

Celep (2002), öğrencilerin olumsuz davranışlarını bireysel olanlar, arkadaşları ile ilgili olanlar ve öğretmenle ilgili olanlar şeklinde aktarmaktadır. Buna göre öğrencilerin bireysel olarak en çok gösterdikleri davranışları, derste söz almadan konuşmak, derse hazırlıksız gelmek, nezaket kurallarına uymamak ve başarısızlıkları konusunda sürekli mazeret üretmek şeklinde sıralanırken; arkadaşları ile ilgili istenmeyen davranışları bağlamında en sık gösterdikleri davranışları, arkadaşlarını öğretmene şikâyet etme olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğretmenle ilgili olarak en fazla öne çıkardıkları olumsuz davranış ise, öğretmenle sağlıklı iletişim kuramama davranışı olduğu görülmüştür (Balay ve Sağlam, 2008: 4).

Öney ve Karadağ'ın (2006), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf içi olumsuz davranışlarını incelediği araştırmasına göre öğrencilerin sınıf içi gösterdiği olumsuz davranışlar şunlardır (Çiğçili, 2009: 96):

- a) Hatırladıktan sonra çalışmaya başlanması
- b) Çalışmayla ilgilenmeme

- c) Çalışmaların bitirilmemesi
- d) Yönlendirmeleri izlememe
- e) Dikkatsizce çalışma yapılması
- f) Sırada oturmama
- g) Diğer öğrencilerin çalışmalarının bölünmesi
- h) Uygunsuz zamanda konuşma
- i) Gerçeği söylememe
- j) Argo kullanma
- k) Etkileşime girmeme
- l) Öğretmenden sürekli onay isteme
- m) Bağırma
- n) Yaş düzeyine uygun olmayan oyunlar oynama
- o) Grup faaliyetlerinde yer almama
- p) Kolayca vazgeçme
- q) Paylaşmak istememe
- r) Belli bir fiziksel nedeni olmadan hasta olduğunu iddia etme
- s) Sorumluluktan kaçma
- t) İşbirliği yapmama
- u) Sınıfta ve okulda düzensiz olma
- v) Sınıftaki araç gereçleri tahrip etme
- w) Sinirlenme
- x) Çalma
- y) Çalışmasını bitirmeme.

Hemde (2010), yaptığı bir araştırmada ilköğretim 1-5. sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunlarını beş grupta ele almıştır. Bunlar; ders işleme süreci ile dolaylı ilişkisi olan disiplin sorunları, ders işleme süreci ile doğrudan ilişkisi olan disiplin sorunları, ders dışı faaliyetler esnasında karşılaşılan disiplin sorunları, genel disiplin sorunları ve diğer disiplin sorunlarıdır. Buna göre en çok rastlanan disiplin sorunları şunlardır:

- a) Saygısızlık yapmak (öğretmenlere ve öğrenciye karşı)
- b) Kötü sözler kullanmak

- c) Arkadaşlarıyla dalga geçmek
- d) Arkadaşlarına küsmek
- e) Birbirilerini sürekli şikâyet etmek
- f) Gürültü yapmak
- g) Verilen görevleri zamanında yapmamak
- h) Birbirilerini dinlememek
- i) İzinsiz konuşmak
- j) Diğer arkadaşlarının sözünü kesmek
- k) Zamanında derse gelmemek
- l) Kavga etmek
- m) Öğrencilerin birbirlerine sözlü ve şiddet içeren davranışlarda bulunması
- n) Öğrencilerin aşırı şımarıklıklarda bulunması
- o) Hırsızlık yapmak
- p) Okul ve sınıf eşyalarına zarar vermek
- q) Okul temizliğine gereken önemi vermemek
- r) Okula giriş çıkışlarda koşmak
- s) Birbirilerinin eşyalarını izinsiz almak
- t) Öğrenciler arasında uyumsuzluk problemleri
- u) Nüfuz savaşı

Evertson, Emmer, Clements ve Worsham'a göre (1997), sorun davranışlar, sorun olarak algılanmayan davranışlar, küçük sorunlar, önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar, yükselme ve yayılma sorunlarıdır (Celep, 2011: 207).

**a) Sorun Olarak Algılanmayan Davranışlar:** Küçük dikkatsizlikler, ders konularına geçiş esnasında yapılan küçük konuşmalar, kısa süreli dalgınlıklar ve duraklamalar sorun olarak görülmeyen davranışlardır. Bu davranışlar öğrenme faaliyetlerini olumsuz etkilemediği için öğretmenin bu küçük davranışları önemsememesi gerekir. Önemsendiği takdirde sınıf iklimi bozulur, derste kesintilere yol açar ve öğretmeni yorar (Çelik, 2003: 172).

**b) Küçük Sorunlar:** Sınıf işlemleri ve kurallarına karşı olan işlemleri kapsar. Bu davranışlar ortaya çıktığında sınıf etkinliklerini tahrip eder ve öğrenmeyi

engeller. Örneğin; öğrencin oturduğu yerden izin almadan kalkması, ders esnasında dersle ilgisi olmayan bir şey yapması veya okuması, öğrencilerin bağımsız çalışması veya grup çalışması sırasında aşırı bir biçimde kendi aralarında konuşmaları vb. Bu davranışlar kısa süreli oldukları sürece küçük olan rahatsızlıklardır (Celep, 2011: 207).

**c) Önemli Ancak Etkisi ve Alanı Sınırlandırılmış Sorunlar:** Bu davranışlar, öğretimi bozan ve öğrenmeyi ciddi bir şekilde engelleyen davranışlardır. Ancak, bu tür davranışlar bir veya birkaç öğrenci tarafından yapılan davranışlar olduğundan etkileri sınırlıdır. Örneğin; bir öğrencinin sürekli olarak ders dışına yönelmesi, öğrencinin sınıfta amaçsız dolaşması, izinsiz ve gereksiz konuşması, okul ve sınıf kurallarına sıklıkla uymaması ve çalışmalara katılmayı reddetmesi örnek olarak verilebilir. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidirler, ancak çeşitli yöntemlerle çözülebilirler (Celep, 2002: 257).

**d) Artan ve Yayılan Sorunlar:** En küçük sorun davranışın bile devam ederek öğrenme çevresini ve düzenini tehdit etmeye başlamasıdır. Birçok öğrencinin sınıfın içinde dolaşması ve sürekli yüksek sesle konuşması, öğretmenin sessiz olma uyarılarına rağmen aralarında konuşmaya devam etmeleri ve öğretmenle işbirliği yapmayı reddetmeleri örnek olarak verilebilir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının sınırlarının çizilmesi gerçekten zordur (Eleser, 2007).

## 2.6 Disiplin Sorunlarının Boyutları (Sorun Kaynakları)

Disiplin sorunları ve sonuçlarının temelinde yatan gerçek kaynakları ortaya çıkarılmadan, tam anlamıyla çözülebilmesi mümkün değildir. Öğretmen bu anlamda sınıf yönetiminde karşılaştığı disiplin sorunlarını bir araştırmacı mantığıyla ele alarak sorunların kaynağına inip nedenlerini ortaya çıkarmalıdır (Erdem, 2011: 83). İstenmeyen davranışın kaynakları çok geniş bir yelpaze oluşturur. Bu yelpazeye yaklaşımda ilk adım, görüntülerinin gerçek nedenlerinden ayrılmasıdır. Yapılması gereken sorunların görüntüsüyle uğraşmak değil, sorunların kaynağına inip nedenlerini tespit ederek ortadan kaldırmaktır. Öğrencilerin sınıfta istenmeyen

davranışlara yönelmesi görünen neden, ders etkinliklerinin sıkıcı olması bunun asıl nedeni olabilir (Başar, 2006: 126).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri çoğu kez okul veya öğretmen kaynaklıdır. Okul ve aile kurallarının uyuşmaması, öğretmenlerin öğrencileri iyi tanımaması, sınıfın fizikî düzenlemesinin rahatsız edici olması öğrencinin olumsuz davranışlarının nedeni olabilir. Sınıftaki öğrenme durumlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması, öğretmenin öğretim yöntemlerini etkili kullanamaması, konuların ilgi çekici hale sokulamaması, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilmemesi, sosyal faaliyetlerin yetersizliği, okul ve öğretmenden kaynaklanan nedenler olarak sayılabilir (Başar, 2007: 128-129). Görüldüğü üzere sorun davranışların nedenleri çok boyutludur. Bunlar öğrenci, öğretmen, eğitim programları, fizikî mekân, öğretim yöntemleri, aile, sosyal çevre, medya ve toplumsal değişimin yol açtığı davranışlardır.

### **2.6.1 Öğrenci Boyutu**

Sınıf homojen bir yapıya sahip değildir. Sınıftaki öğrencilerin, çoğunlukla fiziksel, duygusal, psikolojik ve sosyal gelişimleri farklılıklar göstermektedir. Ayrıca sınıf, genellikle sosyoekonomik ve kültürel arka planı farklı olan öğrencilerden oluşmuş heterojen bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla bu kadar çeşitliliğin olduğu bir ortamda sorun beklememek adeta imkânsız istemek gibidir. Burada yapılabilecek en doğru şey öncelikle bu farklılıkların farkında olmak ve bu farklılıkları yönetme strateji ve yaklaşımlarını bilmekten geçer.

Farklı kültürlerden ve sosyoekonomik düzeylerden gelen, kişilikleri, gereksinimleri, algıları, tutumları birbirinden farklı olan öğrencilerin aynı sınıf ortamını sorunsuz biçimde paylaşmaları oldukça zordur. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının anlaşılması, daha iyi öğrenme ve öğretme süreci için gereklidir (Türnüklü, 2006, akt. Gürten, 2013: 413). Bütün öğrencilere aynı eğitsel kurallara göre davranmak imkânsızdır. Her öğrenci kendine özgü bir varlıktır. Zaman zaman öğrenciler belirli özelliklere göre çeşitli gruplara ayrılırsalar bile, her bir öğrenciye ayrı bir birey olarak davranmaya özen gösterilmelidir. Sorun davranışların minimize

olduğu etkin bir sınıf yönetimi oluşturmak isteyen öğretmen, öğrenciye davranışta bulunmaya iten gereksinimler ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi görebilmeli ve bu gereksinimlerin giderilmesinin etkili bir öğrenme ortamının sağlanması için zorunluluk olduğunun bilincinde olmalıdır (Çağlar, 2008: 59).

### 2.6.2 Öğretmen Boyutu

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en üst seviyede başarılı geçmesi ve öğrencilerde başarılı davranış gelişiminin sağlanması, öğretmenlerin kendi davranışlarını (sınıfı yönetme yeterlikleri ve becerilerini) etkili bir biçimde yönetmeleriyle sağlanabilir. Sınıfta öngörülen veya öngörülemeyen her türlü soruna neden olabilecek duruma hazırlıklı olmak ve eğitsel etkinlikler için yapılan iyi hazırlıklar sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına imkân bırakmayacaktır (Simpson ve Allday, 2008). Eğitime yapılan bilimsel, eğitsel ve maddî bütün yatırımların temel amacı, öğrencilere arzulanan davranışları, becerileri ve nitelikleri kazandırmaktır. İstendik davranış da denilen bu özellikleri kazandırmaya yönelik eğitsel faaliyetlerin, amaca dönük sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve optimal düzeyde verim alınmasında en önemli aktör öğretmendir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için eğitsel faaliyetlerin istenmeyen sınıf içi disiplin sorunlarıyla kesintiye uğramaması gerekir. Bunun için de öğretmenin sınıf yönetimi ya da davranış yönetimi konusunda meslekî bir uzmanlığa ve deneyime sahip olması gerekir. Öyle ki, her biri ayrı bir dünya olan öğrencilerinin farklılıklarını ve gereksinimlerini bir orkestra şefi hassasiyetinde yönetebilmelidir. Aksi halde, eğitsel yaşantılar yoluyla arzulanan davranış değişikliğinin sağlanması için tahsis edilen süre, disiplin sorunlarıyla boğuşmakla geçer.

Öğretmen, yönetim anlayışı ve sınıf içi uygulamalarıyla sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni olmamalıdır. Ancak yapılan birçok bilimsel çalışmaya göre, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının sorun kaynaklarından biri de öğretmendir. Erdoğan'a göre (2003), öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekte edindiği deneyimler, kültürü ve sağlığı gibi etmenler sınıf yönetimini etkileyebilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayışı, öğrencilerden beklentileri de

sınıf yönetiminde etkilidir. Burden (1995), sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan öğretmen davranışlarını şöyle sıralamıştır; devamlı olumsuz ve otoriter olma, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu cezalar verme, öğrencileri suçlama, net bir öğretim hedefi olmama, öğrenilmiş konuyu defalarca tekrarlama, ders esnasında çok fazla duraklama, tek bir öğrenciyle çok fazla ilgilenme ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almamadır. Ataman (2000) ve Ada (2007), sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına neden olan öğretmen davranışlarına ek olarak şunları belirtmişlerdir: Olumlu davranışta bulunan öğrencileri ödüllendirmeme, öğrenci yeteneklerine uygun istek ya da beklenti içinde olmama, istenilen davranışlar için model olmama ve olumsuz davranışları genellikle ceza ile kontrol etmektir (Yılmaz, 2011: 27).

### **2.6.3 Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri Boyutu**

Belli bir öğrenim çağında ya da alanında yetiştirilecek öğrencilerin önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmeleri için gerçekleştirilen planlı eğitsel faaliyetlerin tümüne eğitim programı denir (Başaran, 2000: 142). Öğrencilerin, hedeflerde belirtilen özellikleri kazanmaları için verilmesi gerekli olan bilgiler, programın içeriği ya da kapsamını oluşturur (Özyılmaz, 2013: 127). Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer (Varış, 1996: 14).

Hedeflere ulaşmada içerik, davranışın uygulanacağı hayat alanının kapsamıdır. Belirlenen içerik, hedef ve davranışlara, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrencinin yaşantılarına uygulanabilir, sosyal ve kültürel gerçeklerle tutarlı, kapsamlı ve sınırlı, geçerli, önemli ve öğrenilebilir olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997: 44). Bu gerçekleri hesaba katmayan bir eğitim programının arzu edilen davranış değişmelerini sağlaması imkânsız olduğu gibi, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarına da kaynaklık teşkil etmesi şaşırtıcı olmayacaktır.

Sarıtaş'a (2005) göre, programda ifade edilen amaçların gerçekleşmesi kullanılan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Öğrencilerin dersten kopmalarını, istenmeyen davranışlara başvurmalarını önlemek için öğretmen, öğretim yöntemleri konusunda birtakım önlemler almalıdır (Baysal, 2009: 40). Dersin amaçlarının gerçekleşmesi, uygun öğretim yöntemlerinin seçimiyle mümkündür. Sınıf yönetiminde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi, uygun yöntemlerin seçimiyle doğrudan ilgilidir. Öğretmenin yöntem konusunda yeterliliğe sahip olması gerekir (Çelik, 2003: 117). Uygun olmayan araç ve tekniklerle arzu edilen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Dolayısıyla öğretimin başarılı olması derslerin, ders içeriklerinin ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğretim strateji ve yöntemlerinin kullanılmasıyla mümkündür.

#### **2.6.4 Fizikî Mekân Boyutu**

Öğrencilerin öğrenme eylemini gerçekleştirmek üzere zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul, onların isteyerek gittikleri bir ortam olmalıdır. Okullarda öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla, okul ve sınıf ortamının öğrenciyi mutlu edecek şekilde düzenlenmesini, sadece eğitim-öğretim gereksinimleri açısından değil; aynı zamanda ders dışı etkinlikler açısından da gereksinimlerin karşılanmasına uygun olmalıdır (Vural, 2004: 68).

Sınıfın fiziksel durumu istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturmaya uygun olmayışı, ısı ve ışık durumunun yetersizliği sınıf etkileşimini olumsuz yönde etkileyip, öğrencilerin öğrenme isteklerini engelleyebilir (Özdemir, 2011: 82). Sınıfın fiziksel düzenlemesi öğrencilerin sınıfın çeşitli bölümlerini rahat kullanmalarına imkân sağlamalıdır. Bu sayede sınıfta itiş-kakış önlenmiş olur. Sıraların düzeni öğrencilerin bulunduğu yerden öğretmeni, öğrenme materyallerini, tahtayı ve etkin olan diğer öğrencileri rahat görmelerini sağlamalıdır. Öğrenme ve öğretme etkinliklerine verimli bir şekilde katılmayan öğrenci, öğrenme dışı faaliyetlere yönelebilir ve istenmeyen davranışlar sergileyebilir (Öztürk, 2009: 156).



### 2.6.5 Aile Boyutu

Aile yüz yüze ve içten ilişkilerin en yoğun olduğu birincil gruptandır. Eğitim ailede başlar, kişilik yapısının temel davranışları büyük oranda ailede kazanılır. Bunların sonradan değiştirilmesi güç olur. Bir öğrenci sınıfa gelirken yalnız gelmez, beraberinde ailesinin kültürünü, değerlerini, yapısını, sorunlarını kendi davranışlarına ve tutumlarına yansıtmış olarak gelir. Aileden kaynaklı bu davranışlar ve tutumlar, sınıf yönetiminde bazen olumlu, çoğunlukla da olumsuz etkilere sahiptir (Çağlar, 2008: 64). Ailenin ekonomik durumu, eğitim düzeyi, çocuk sayısı, ailenin çeşidi, anne-babanın ayrı ya da ölmüş olması öğrencilerin olumsuz davranışlarına etki eden aileden kaynaklı temel faktörlerdir (Taş, 2012: 38).

Aile ortamında kazanılan tutum ve davranışlar, öğrencinin sınıf ortamındaki davranışlarını etkiler. Olumsuz aile ortamından gelen çocuklar, sınıf ortamında daha fazla istenmeyen davranışlar sergilerler (Çelik, 2003: 160). Ailenin çocuğa duygusal ve fiziksel ilgisizliği, anne ve babanın birbirlerine veya çocuğa şiddet uygulaması gibi etmenler sınıfta disiplin problemlerinin oluşmasında etkili olabilir (Erdem, 2011: 84). Bu nedenle okul yönetiminin, özellikle de öğretmenin, aileyi tanması gerekir. Ailenin çeşitli özelliklerinin bilinmesi, öğrencilerin sorunlarının çözümünde önemli kaynaktır. Öğrenciden beklenen davranışlar aileye iletilmelidir. Böylece, öğrenmenin daha etkili olması ve sınıf sorunlarının azaltılması sağlanabilir. Ancak aileyi iyi tanıyan bir öğretmen olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir (Çalık, 2009: 9-10).

Görüldüğü gibi okul ve sınıf ortamında öğrencilerin gösterebileceği disiplin sorunlarının önemli bir boyutunu aile oluşturmaktadır. Ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu, aile içi çatışmalar, boşanma ve geçimsizlikler, aile içi demokratik uygulamaların eksikliği, ailenin yaşadığı her türlü olumsuzluklar çocukların davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf ortamında gösterdikleri davranışların arka planında bulunan bütün bu nedenleri anlamak ve ona göre öğrencilerin sorun davranışlarına yaklaşmak gerekir.

### 2.6.6 Sosyal Çevre Boyutu

Öğrencinin davranışlarının en önemli boyutlarından biri de sosyal çevre boyutudur. Öğrencinin sosyal çevresini sınıfta, okulda, oyunda ve mahallede etkileşim içine girdiği herkes ve her şey oluşturur. Bu ortamlardaki ilişkilerin niteliği öğrenci davranışlarında oldukça güçlü etkiler bırakır. Öyle ki avuç içinde sıkılan kil üzerinde parmak izlerimiz nasıl kalırsa, sosyal çevre öğrencinin kişiliği ve davranışları üzerinde öylece iz bırakır.

Sosyal açık sistem özelliğine sahip okulun çevresini, okulu etkileyen varlıkların, olay ve olguların, düşüncelerin tümü oluşturur. Bu nedenle okul yöneticileri çevre ile olan ilişkilerine özen göstermeli ve bunu en ince ayrıntısına kadar planlamalıdır. Çevrede var olan değerlerin, beklenti ve değişmelerin sınıfı ve öğrenci davranışlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretmenin görevi çevrenin etiklerini iyi tahlil edip çevre faktörünün olumlu etkilerinden yararlanıp olumsuz etkilerini önleyebilmek olmalıdır. Öğretmen, çevrenin etkisini olumlu yönde kullanmak için öncelikle çevreyi iyi tanımalı, kültürel geçmişini, dününü ve bugününü, kaynaklarını, güçlü ve zayıf yönlerini, değişim ve değişime olan reaksiyonlarını iyi bilmelidir (Taş, 2012: 40).

Öğrencilerin sosyal çevrelerinin en önemli bölümünü akran ya da arkadaş grupları oluşturmaktadır. Akran grupları aynı yaştaki öğrencilerden oluştuğu için ilgi alanları ve ihtiyaçları bakımından benzerlikler göstermektedir. Bu ortak alan etrafında okulda, sınıfta, bahçede, oyunda, mahallede ve sokakta geçirilen yaşantılar öğrencilerin davranışlarında oldukça önemli etkiler bırakır. Akran veya arkadaş grubunu oluşturan öğrencilerin hepsinin istedik davranışlar göstermeleri beklenemez. Bu etkileşimler özellikle kontrolsüz ortamlarda oluyorsa istenmeyen davranışların yayılması daha da kolay olur. Akran gruplarında geçirilen informal etkileşimler sonucu öğrencilerin istenmeyen davranış geliştirmeleri kuvvetle muhtemeldir. Bu durum sınıf yönetimini etkileyen önemli bir etmendir. Dolayısıyla öğretmen sınıfta öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların nedenlerini anlamaya çalışırken işin bu boyutuna son derece dikkat etmelidir. Öğretmen, arkadaş

veya akran gruplarının öğrenci davranışları üzerinde ne denli önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda ailelere rehberlik etmeli ve iş birliğine gitmelidir.

### **2.6.7 Medya ve Kitle İletişim Araçları Boyutu**

Bilgi çağı denilen günümüz dünyasında bilimsel ve teknolojik gelişmeler baş döndürücü bir hıza ulaşmış bulunmaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak teknolojik gelişmeler hızla yaygınlaşmakta ve insanların günlük yaşamlarına girerek davranışlarını etkilemektedir. Öyle ki kitle iletişim araçları öğrencilerin hayatlarına eğitim kurumlarından önce girmektedir (Çağlar, 2008: 71). Bu hızlı değişimlerin motor gücünü bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler ve gelişmeler tetiklemektedir. Bundan yirmi yıl öncesine kadar teknoloji insanların hayatında belki de sadece televizyonla sınırlıydı. Öyle ki televizyon bile her evde yoktu ve bir lükstü. Televizyonlardaki programlar bile günümüzdekilerle kıyaslandığında daha masumdu. Ancak günümüzde televizyonla birlikte bilgisayarlar, tabletler, laptoplar, akıllı telefonlar vb. teknolojik cihazlar öyle yaygınlaştı ki her yerde bunları görmek artık çok sıradan. İnternetin girmediği ev neredeyse yok gibi. İnternet üzerinden çocuklar bu cihazlarla olumsuz içerikli onlarca oyun, video ve yayınlarla karşı karşıya gelmektedirler. Yaşlarına uygun olmayan ve içinde yaşadıkları kültürel değerlerle çelişen bu zararlı paylaşımlar çocukların bedensel ve ruhsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerde davranış bozukluklarına neden olabilmektedir.

Yaygınlaşan internet sayesinde, artık ilkokul çağındaki öğrenciler bile rahatlıkla sanal medyada, sosyal paylaşım sitelerinde arkadaşlıklar kurup tahmin bile edemeyeceğimiz olumsuz tecrübeler ve etkileşimler yaşamaktadırlar. Medyadaki etkileşimlerle gerçekleşen öğrenmelerin çoğu olumsuz davranış ve tutumlara yol açıyor. Bu davranış ve tutumlar genellikle evde, okulda ve sınıfta arzu edilmeyen olumsuz davranışlara yol açmaktadır. Çocuklar medya aracılığıyla edindikleri bu davranış kalıplarını okula ve sınıfa taşımaktadırlar. Bu durum, öğretmenin sınıfta istedik davranışlar kazandırmak amacıyla gerçekleştireceği eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz etkilemekte ve disiplin sorunlarına yol açabilmektedir.

Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere öğretmenin öğretmenlik rolünü sağlıklı bir biçimde oynayabilmesi için öğrenci davranışlarının bütün değişkenlerini iyi tahlil edip değerlendirmesi gerekir. Bütün bu değişkenler analiz edilmeden öğrenci davranışlarının nedenleri tam olarak anlaşılamadığından, öğrencilere yardımcı olmak zor olabilir. Bu durumda sınıf yönetiminde öğretmenin disiplin sorunlarıyla boğuşması kaçınılmaz olur.

### **2.6.8 Toplumsal Değişim Boyutu**

Toplumda yaşanan değişimler çocukların etkileşim içinde oldukları çevreyi büyük ölçüde değiştirmiştir. Son yıllarda öğrenciler kendilerini soyutlanmış bir yerel dünyadan küresel bir dünyaya geçişin ortasında bulmuşlardır. Küresel dünyada egemen olan kültürler diğer kültürleri büyük bir hızla etkisi altına almakta, öğrenciler de bu etkilerin izlerini okula taşımaktadır. Öğrencilerde, yetişkinlerin hiç de alışık olmadıkları, yadırgadıkları davranışlar izlenmektedir. Okul dışında yaşanan toplumsal gelişmeler ve değişimler sınıf ortamını doğrudan etkiler (Okutan, 2002, akt. Öz, 2012: 24).

Bundan kırk yıl önceki öğrencilerin yaşadığı sorunları bugünkü öğrencilerin birçoğu yaşamamaktadır. Bugünkü öğrencilerin yaşadığı sorunların önemli bir kısmını ise bundan kırk yıl önce öğrencilik yapan kişiler yaşamamaktaydı. Kuşkusuz bugünün öğrencisinin etkileşim çevresi çok geniştir. Çok farklı etkenlerin etkisi altında kalan öğrencinin daha fazla sorun yaşaması doğal görülebilir. Ancak bilgisayar, internet gibi eğitim ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler öğretmen ve öğrencinin görevini kolaylaştırmasına rağmen, öğrenci disiplin sorunlarında bir artış yaşıyorsa bu ciddi bir çelişki olarak görülmelidir (Çelik, 2003: 22; Öz, 2012: 24 ).

### **2.7 Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri**

Sınıftaki sorunlu davranışları yönetmek, duruma göre farklı yönetim stratejilerini gerektirebilir. Bazı stratejilerden öğretim süresi boyunca yararlanılabilir. İstenmeyen davranışlara müdahale ederken bazen aceleci davranırız. Bazen de

hemen sonuç almak için yönetim stratejilerini uygulamaya çalışırız. Ancak burada işin en kötüsü, bütün bu müdahaleleri yaparken öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında hangi yönetim stratejisini kullanacağını bilmemesidir. Bilimsel anlamda hangi yönetim stratejisini kullanacağını bilmeyen öğretmen, kestirilemeyen ve telafisi mümkün olmayan istenmeyen davranışlara neden olabilir. Bilimsel yönetim stratejileri yerine kendi varsayımlarını kullanan öğretmenler, sorun davranışları daha da girift hale getirebilirler (Çelik, 2003: 173). Görüldüğü üzere disiplin sorunlarına müdahale ederken, öncelikle sorunun özelliğine göre hangi bilimsel yönetim stratejisinin uygulanacağını bilmek ve tespit edilen bu stratejileri uygulamak gerekir.

İstenmeyen ya da sınıfta disiplin sorunu olarak algılanan davranışları yönetmede uygulanan başlıca stratejiler şunlardır;

### **2.7.1 Sözel Olmayan İletiler**

Sınıfta meydana gelen sorun davranışların, ister dikkatsizlikten kaynaklansın ister amaçlı olsun, giderek yoğunluğu artıyorsa ve aynı zamanda bu durumun bulaşıcı bir özellik kazanma ihtimali varsa, bu duruma öğretmenin sessiz kalması düşünülemez. Ancak bu durumu durdurmak için öğretmenin yapacağı müdahalenin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini kesintiye uğratmaması gerekir. Bunun için sözel olmayan uyarma yollarından birini veya birkaçını kullanmak faydalı olabilir (Öztürk, 2009: 185-186). Bu amaçla öğretmenin kullanabileceği belli başlı sözel olmayan iletiler şunlardır;

- a) Görmezlikten gelme
- b) Göz teması
- c) Fiziksel yakınlık
- d) Dokunma
- e) Sessiz kalma

### 2.7.1.1 Görmezlikten Gelme

Öğretmenin sınıfta meydana gelen her istenmedik davranışa müdahale etmesi gerekmez. Çünkü bazı istenmedik davranışlar anlık olmasından ortamı etkileyici ve yayılır özellikler taşımayabilir. Bu durumda öğretmenin, öğrencilerin dersten kopmalarını önlemek için bu tarz istenmedik davranışları görmezden gelmesi, istenmedik davranışa karşı iyi bir yöntem olabilir (Öztürk, 2006: 195). Görmezden gelmek, bazı sorunların görülmesinden ve onlarla uğraşılmasından daha iyidir. Sorun fazla bozucu değilse, hemen olup bitiyorsa, bu yol soruna gereğinden fazla önem verilip büyütülmesini önler ve o olumsuz davranışı söndürür (Başar, 2006: 165). Görmezden gelme, istenmeyen davranışı zayıflatmak, azaltmak ya da ortadan kaldırmak için planlanmış bir sönme biçimidir. Burada çocukların en yaygın amaçlarından birisi dikkat çekmektir. Bu çocuklar için görmezden gelinmek çekilmezdir. Öğretmen ya da arkadaşları tarafından fark edilmek için ceza, acı ve küçük düşürülmeye bile razıdırlar. Bundan ötürü görmezden gelme, özellikle öğretmenin ve diğer öğrencilerin dikkatini çekmek üzere yapılan olumsuz davranışların sönmesine yardımcı olur. Görmezden gelmenin en önemli şekli temel davranışa odaklanma ve ikincil olanı görmezden gelmedir. Temel davranış, öğrencinin en başta problem yaşamasına neden olan davranıştır. İkincil davranış ise ortaya çıkan istenmeyen davranıştır (Ünal, 2011: 266-267).

### 2.7.1.2 Göz Teması Kurmak

Devam eden bir davranışı, dersin akışını bozmadan durdurmanın etkili yollarından biri davranışı yapan bireyle göz kontağı kurmaktır. Göz kontağı kurmak, sadece göz göze gelmek anlamında değildir. Burada kast edilen, göz iletişimini davranışı yapan bireyle bir süre devam ettirmek ve aynı zamanda, “bu davranıştan rahatsız olduğunu ve hemen sona erdirilmesi arzusunu duyduğunu” belirten bir yüz ifadesini de iletişime eklemektir. Bu göz iletişiminde öğrencinin mesajı alması umulur. Dolayısıyla bu sözel olmayan mesaj alış verişi, sadece öğrenci ile öğretmen

arasında oluşacağından, diğer öğrenciler bunun farkında olmayacak ve dersin akışı bozulmayacaktır (Öztürk, 2009: 186).

### **2.7.1.3 Fiziksel Yakınlık**

Öğrenci, öğretmen uzakta olduğu için göremez düşüncesi ile istenmedik davranış sergileyebilir. Bunun için öğretmen bir yerde sabit durarak ders etkinliklerini yürütmemelidir. Öğretmen sınıfın her tarafına hakim olabilmelidir. Bu ve başka nedenlerle öğretmen sınıf içerisinde dolaşmalıdır. Öğretmen, bir öğrencinin istenmedik davranışını göz teması ile durduramıyorsa onu fiziksel yakınlıkla durdurması mümkün olabilir. Bunun için öğretmen, öğrenciye doğal davranışları ile yaklaşmalı ve onun yanında durarak etkinlikleri yürütmesi ile öğrenciye uyarıcı mesajlar göndermiş olur. Öğrenci, öğretmenin kendisine yöneldiğini görünce istenmedik davranışını terk edebilir. Örneğin öğretmen, öğrencilerden bir etkinliği yapmalarını istediği halde, sınıfta bu etkinliğe başlamamış veya başka şeylerle meşgul bir öğrenciyi fark ettiğinde, o öğrencinin istenmedik davranıştan uzaklaşması ve etkinliğe yönelmesi için öğretmenin öğrenciye yaklaşması fiziksel yakınlık stratejisini kullanmaya yöneliktir (Öztürk, 2006: 196).

### **2.7.1.4 Dokunma**

İstenmeyen davranış durdurmada dokunma, fiziksel yakınlıktan daha etkili bir aşamadır. Öğretmen, dokunma yoluyla sözel olmayan iletişime ek olarak fiziksel bir mesaj göndermektedir. Gönderilen fiziksel mesaj, kesinlikle sessiz bir mesaj olmalıdır. Öğrencinin masasına sert vurarak gönderilen sesli mesaj diğer öğrencilerin dikkatini bu noktaya çekeceği ve dersin akışını kesintiye uğratacağı için önerilmemektedir. Bununla birlikte, bireye dokunarak da fiziksel mesaj gönderilebilir.

Ancak bu dokunma bireye acı veren sert bir dokunma olmamalıdır. Bu davranış öğrencinin karşı tepki göstermesi yol açabilir. Dokunma, bireyin omuz, kol vb. rahatsız olmayacağı organına veya öğrenci masasına yavaşça elle dokunarak

olmalıdır. Böylece sözel olmayan fiziksel mesaj gönderilmiş olur (Öztürk, 2009: 186-187).

### **2.7.1.5 Sessiz Kalma**

Sınıf içerisinde aynı anda birden çok öğrenci istenmedik davranış içerisinde olduğu zaman, öğretmenin bu öğrencilerin hepsini diğer sözel olmayan mesajlarla durduramayacağı için, öğretmenin dersin akışı içerisinde aniden etkinliği durdurarak sessiz kalması, sınıf ortamında bir değişiklik meydana getirir. Öğretmenin, ders işlerken aniden sessiz kalması, öğrencilerin dikkatini bir anda öğretmenin üzerine yoğunlaştırır. Öğretmen kısa bir sessizlik ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarının son bulması ile yeniden derse devama yönelir. Örneğin, öğrencilerin birçoğunun yanındaki ile konuşmaya yönelmesi durumunda öğretmenin bütün öğrencilerin dikkatini çekmek için ders anlatımını aniden durdurması, sessiz kalma yöntemine örnektir (Öztürk, 2006: 197).

### **2.7.2 Sözel İletiler**

Öğrencilerin istenmedik davranışları, sözel olmayan uyarıcılarla önlenemiyorsa, öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerinin daha fazla sekteye uğramaması için sözel müdahale stratejilerini kullanmasını gerekli kılabilir. Öğretmenin kullanabileceği başlıca sözel iletiler; soru sorma, söz hakkı verme, ismiyle uyarma ve sınıf kurallarını hatırlatmadır.

#### **2.7.2.1 Soru Sorma**

Eğitim öğretimi kesintiye uğratmadan öğrencinin istenmedik davranışını önlemek ve ortadan kaldırmak için sözel boyutlu bir önlemdir. İstenmedik davranışta bulunan öğrencinin dikkatini çekmek ve derse dönmesini temin etmek için bir önlem olarak soru sorulur. Bu durumda soru sormanın iki amacı vardır. Birincisi, öğrencinin derse dikkatini çekmek için soru sorulması; ikincisi ise öğrencinin



olumsuz davranışına yönelik öğrenciye soru sorulmasıdır. Bu durum öğrenci tarafından bir ceza olarak algılanmaz ve bu tür sorularla öğrencinin olumsuz davranışı ortadan kaldırılabılır (Öztürk, 2006: 197-198). Soru sorma tekniği kullanılarak öğrencinin dikkati yeniden derse çekilmeye çalışılırken, öğrencinin olumsuz davranışına dikkat çekilmez, doğal davranılır. “Şimdi söz sırası Ali’de.”, “Bu konuda sen ne düşünüyorsun?” gibi doğrudan işlenen konuyla ilgili öğrenciye sorular sorularak istenmeyen davranışı bırakması sağlanabilir. Bütün bunlar, dersin akışı içerisinde doğal seyrinde olmalıdır (Başar, 2006: 168).

### 2.7.2.2 Uyarma

Öğrenci, yalnızca yaptığı davranışın istenmedik bir davranış olduğunu değil, aynı zamanda yaptığı davranışın bilincinde de olmayabilir. Öğrenci, davranışını bilse bile, anlamamış olabilir. Özellikle gençler yaptıklarının yeterince farkında olmayabilir. Kültürlerine bağımlı olarak yanlış bilgilerle beslenmiş olabilirler. Uyarma, hem bilmeyi hem de anlamayı sağlayıcı olarak kullanılabilir (Başar, 2006: 166). Sınıfta disiplini bozan öğrenciyi, yaptığı davranışı bırakması için, öğretmenin öğrencinin yaptığı davranışı kabul etmediğini ifade etmesi gerekir. Öğrenciyi doğrudan uyarmanın amacı, öğrencinin yaptığı eylemden hemen vazgeçmesini sağlamaktır. Fısıltı şeklinde, tekdüze bir ses istenileni anlatmaya nasıl yetmezse, bağırarak da diğer kişiyi savunmaya iter. Öğrenciyle konuşurken kendine güvendiğini ileten, ancak üstünlük kurmayan bir ses tonu ile konuşmak gerekir (İlgar, 2007, akt. Sirkeci, 2010: 27).

İstenmeyen davranışa karşı öğretmenin beklemeden uyarma eylemine geçmesi gerekir. Aksi halde yanlış davranış sürer. Öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışını gördüğü zaman ilgisiz kalırsa, öğrenci bu durumdan onay ve cesaret bulabilir. Yanlış davranışın zamanında fark edilmesi, öğretmenin sınıftan haberdar olduğunu gösterir. Bunun diğer öğrenciler tarafından görülmesi, muhtemel disiplin sorunlarının çıkmasını engelleyebilir (Başar, 2006: 1166).

### 2.7.2.3 Sınıf Kurallarını Hatırlatma

Sınıfta birden fazla öğrenci, istenmeyen benzer davranışlar ortaya koyabilirler. Bu durumda öğretmenin gerek istenmeyen davranışta bulunan öğrencilerin bu davranışını durdurmak, gerekse öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte belirlenen sınıf kurallarının öğrencilere hatırlatılmasını sağlamak amacıyla sınıftaki eğitsel etkinliği durdurarak, öğrencilere sınıf içerisinde ve ders etkinlikleri boyunca uymaları gereken kuralları hatırlatarak istenmeyen davranışta bulunan öğrencilere mesaj gönderilmiş olur (Öztürk, 2006: 199). Kurallar hatırlatılırken öğrencilerin dikkati tamamen öğretmen üzerinde olmalıdır. Öğretmen, kuralları kararlı bir biçimde uygulamalıdır. Öğretmen, kuralları uygulamada kararlı bir tutum sergileyemezse, sınıf kuralları etkisini yitirir. Böyle bir durumda, kurallara uyma davranışında istenilen verim elde edilemez (Öztürk, 2009: 189).

### 2.7.2.4 Öğrenciyle Konuşmak

Öğretmen ile öğrenci arasındaki işaretler dışında, problemi dolaylı yollarla çözüme girişimleri arzu edilen sonucu vermezse veya veremeyeceği baştan belli olursa, problemi konuşarak çözmeye çalışmak gerekir. Konuşmanın amacı, öğrenciye öğretmenin kararlılığını göstererek öğrencinin yaptığı yanlış bilmesini sağlamak ve istenmeyen davranışın düzelmesine yardımcı olmaktır. Konuşma, sınıf dışında sorunlu davranışı gösteren öğrenci ile bire bir yapılabileceği gibi; diğer öğrencilerin de davranışlarına olumlu manada katkı sağlayacaksa sınıf içerisinde de kişiselleştirilmeden yapılabilir (Halis, 2002: 226).

Öğrenciyle konuşmak yalnız bir davranış için değil, öğrenci davranış ve yönelimlerinin tümünü kapsamalıdır. Öğretmen öğrenciye öfke ve sıkıntılı durumlarında, davranışlarını nasıl kontrol edebileceği konusunda yardımcı olmalıdır (Başar, 2006: 173). Bu yolla öğrenciyi azarlamadan, öğrenciye değer verildiğini göstererek; öğrencinin öğretmene ve ders etkinliklerine karşı daha pozitif tutum takınmasına da yardımcı olunabilir.

### 2.7.3 Derste Değişiklik Yapmak

Eğitim öğretim durumları esnasında, istenmeyen davranışların artmasına bazen de öğretmenin etkisiz sunumu, kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi veya öğrencilerin öğrenme stilleriyle bağdaşmaması da neden olabilir. İstenmeyen davranışlara, sınıf etkinliklerine katılmayan öğrenciler de yol açar, bu durum diğer öğrencilerin de dersten kopmalarına neden olabilir. Böyle bir durumda, istenmeyen davranışların nedenini ortadan kaldırmak ve öğrencileri sınıf etkinliklerine yeniden katmak gerekir (Başar, 2006: 169). Öğretmen ders işlerken değişik metot ve teknikler kullanarak monotonluğun önüne geçmelidir. Çünkü öğrenciler monotonluktan sıkılıp sınıfta disiplin sorunlarına neden olabilirler. Onun için öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek metot ve teknikleri, çeşitli ders araç ve gereçlerini kullanmalıdır (Kaya, 2003: 79). Öğrencilerin dikkatini yeniden sınıf etkinliklerine çekmek için öğretmenin, sunumunda değişiklik yapması, kullandığı yöntem ve tekniklerde değişikliğe gitmesi veya derse bir süre ara vermesi gerekebilir.

### 2.7.4 Rehberlik Servisi ve Aileyle İşbirliği

Okullarda öğrencilerin problemlerinin önemli bir kısmı aile içi ilişkilerle ilgili olabilmektedir (Kepçeoğlu, 2004: 225). Öğretmenin, öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranışların çözümünde her zaman tek başına çözüm bulmada yeterli olması mümkün olmayabilir (Çelik, 2003: 196). Bazı sorun davranışların boyutları, öğretmenin tek başına üstesinden gelemeyeceği kadar karmaşık olabilir. Böylesi durumlarda öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik servisi ile işbirliği yapması gerekir. Öğretmen, sınıf içinde sıkıntı yaratan, eğitim öğretimi engelleyen davranışlarla baş edemediği durumlarda okul yönetimi, aile veya bir uzmandan sorunun çözümü için yardım isteyebilir (Aydın, 2000: 162).

Öğrencinin olumsuz davranışlarının durdurulması bir ekip çalışması gerektirebilir. Bu durumda öğretmenin, okul rehberlik servisi ve aileyle işbirliğine gitmesi yerinde olur. Öğrencinin bazı sorunlu davranışlarına ailenin çeşitli özellikleri yol açmış olabilir. Bu durumda ailenin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Öztürk,

2006: 200). Aile, çocuk hakkında sağlıklı bilgi sağlayabilir. Çocuğun gelişim düzeyi, güçlü ve zayıf yönleri, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları, yaşadıkları sorunlar ve gereksinimleri konusunda en sağlıklı bilgiler anne babalardan alınabilir (Özen, 2010: 111).

Okulla ailenin kültür farklılığı, evde hoş karşılanabilen davranışların okulda hoş görülemeyeceği gerçeğinin öğrencide çatışmaya neden olmaması için de aileyle görüşmek gerekebilir. Öğrencinin istenmeyen davranışlarının çoğunun nedeni aile olabilir. Öğretmenin aile ile yapacağı işbirliği, öğrencinin aile içinde kötü davranışlarla karşılaşmasına neden olmamalıdır (Başar, 2006: 173). Dolayısıyla öğretmen aileyi iyi tanıması, görüşmeyi rehberlik servisinin de desteği ve katılımıyla gerçekleştirilmesi daha olumlu netice elde etmesini sağlayabilir.

### 2.7.5 Ceza Vermek

Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları durdurmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de cezadır. Diğer bütün müdahale stratejileri kullanıldıktan sonra öğrencinin davranışlarında bir iyileşme görülüyorsa, öğretmen son çare olarak ceza yoluna gidebilir. Ancak unutmamak gerekir ki ceza, istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olduğu kadar, öğrenci üzerinde birtakım olumsuz etkiler de bırakabilir (Çelik, 2003: 180).

Ceza, istenmeyen davranışa karşı en son başvurulabilir olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında düşünülmelidir. Öğretmen, cezadan çok önleyici yöntemlere başvurmalı, ama ceza vermemek uğruna dersin engellenmesine de izin vermemelidir. Ceza, davranışla orantılı olarak davranışın yinelenmesini engelleyecek şekilde uygulanmalı, bunun için de öğrenci hangi davranışından ötürü, niçin ceza aldığını bilmelidir (Başar, 2006: 174-175).

Ceza, zorunlu olmadıkça kullanılmamalı, kullanıldığı takdirde şu hususlara dikkat edilmelidir (Fidan, 1996: 56):

- a) Ceza geciktirilmeden, istenmeyen davranıştan hemen sonra gelmelidir.
- b) Ceza öğrencinin kişiliğine değil; olumsuz davranışına odaklanmalıdır
- c) Cezadan önce ikaz etmek önemlidir.

d) Ceza, öğrencinin istediği bir şeyden mahrum bırakılması şeklinde olmalı, asla öğrencinin onurunu ve kişiliğini hedef almamalıdır.

## 2.8 Bazı Disiplin Modelleri

Sınıfta eğitim öğretim etkinliklerinin hedeflenen davranışları gerçekleştirmesi için uygun bir disiplin ortamının sağlanması gerekir. Sınıfta eğitsel faaliyetler için uygun disiplin ortamını oluşturmak öncelikle öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıfta disiplinin sağlanması konusunda geliştirilen birçok disiplin modeli vardır. Hiçbir model tek başına disiplini sağlamada yeterli olmasa da bazı disiplin modelleri diğerlerine göre daha avantajlı olabilir.

Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar vardır. Bir öğretmene göre sorun olarak tanımlanan bir davranış, başka bir öğretmene göre sorun davranış olarak görülmeyebilir. Her öğretmen disipline ilişkin kendi tolerans düzeyini belirler, kendi tarzını geliştirir. Öğretmenlerin disiplin modellerinden haberdar olmaları, kendi disiplin anlayışlarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Çelik, 2012: 246).

### 2.8.1 Canter Disiplin Modeli (Assertive Discipline Model)

Lee Canter ve Marlene Canter tarafından 1976'da hem doğrudan sorunlu öğrenciler üzerinde çalışılarak hem de sınıflarında sorunlu davranışları yönetmede başarılı olmuş öğretmenlerle görüşülerek okulda ve sınıfta disiplin sağlamak için geliştirilmiş analitik ve derinlikli bir disiplin yaklaşımıdır (Barrett, 1985: 3). Bu disiplin modeli, Atılgan Disiplin, Etkin Disiplin, Güvengen Disiplin ve Savunmacı Disiplin gibi çeşitli isimler altında Türkçeye çevrilmiştir.

Sınıfta disiplin sağlamayı amaçlayan bu sistemin hareket noktası öğretmenin, öğrenci davranışlarını, öğretmenin disiplin anlayışı ve öğrenme gereksinimleri ile uyumlu hale getirecek düzenleme ve standartları (ölçüleri) belirleme hakkına sahip olmasıdır. Bu model, öğrencilerden beklenen davranışların nasıl olması gerektiğini açık bir biçimde belirleyen bir dizi eylemi gerektirmektedir. Bu eylemler dizisi

öğretmenin, öncelikle öğrenci davranışları beklentilerini karşılayan bir disiplin planı geliştirmesini içermektedir. Öğretmenin, daha sonra öğrenci davranışları beklentilerini açık ve net bir biçimde kabul edilebilir ve kabul edilemez kurallara dönüştürmesi gerekir. Aynı zamanda öğretmenin bu kuralların ihlali durumunda, öğrencilerin hangi sonuçlarla karşılaşacaklarını da açık bir şekilde belirtmesi gerekir (Emmer, 1986: 5-6).

Sınıf öğretmenlerinin, öğrenciler istenmeyen davranışta bulduklarında neler olacağını net bir şekilde gösteren sistematik bir disiplin planına sahip olmaları hayati öneme sahiptir. Öğretim yılının başında öğretmenin, öğrencilerin olumsuz davranışlarının ne gibi karşılıklarının olacağını öğrencilere belirtmesi gerekir ki öğrenciler yapacakları davranışların sonuçlarından emin olsunlar. Bu modele göre bütün öğrencilere aynı standartların uygulanması gerekir. Ayrıca, disiplin planının velilerle de paylaşılması gerekir (Canter, 1989).

Lee Canter'a (1989) göre, öğrenciler sınıf disiplin planında yer alan kurallara aykırı ilk davranışları için uyarılır. İkinci kez plana aykırı davrandıklarında 10 dakika; üçüncü aykırı harekette 15 dakika dersten uzak tutulurlar. Plana aykırı dördüncü istenmeyen davranışlarında ailelerine haber verilir, beşinci aykırı davranışta okul müdürüne gönderilirler. Burada önemli olan, öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları hiçbir cezanın öğrencilere psikolojik ve fiziksel açıdan en ufak bir zarar vermemesidir. Öğrencilere fiziksel ceza verilmemeli, öğrenciler sınıf huzurunda ayakta bekletilmemeli ve olumsuz davranışları alay konusu yapılmamalıdır. Canter Lee'ye göre öğrencinin istenmeyen davranışları ile baş etmek için fiziksel ve psikolojik ceza yerine öğretmenlerin kullanabilecekleri onlarca etkili yöntem ve strateji vardır (Canter, 1989).

### **2.8.2 Gerçeklik Terapisi Modeli (Reality Therapy Model)**

Bu disiplin modeli, William Glasser tarafından geliştirilmiştir. Glasser'e göre insanlar istenmeyen davranışlar sergileyerek ve sorumsuz davranarak realiteden kaçmak isterler. Adından da anlaşılacağı gibi, gerçeklik terapisi, öğrencileri yaşamlarını sürdürdükleri gerçek dünyada sorumlu davranışlar göstermeleri konusunda geleceğe hazırlar. Bu model, öğrenci merkezli bir modeldir. Buna göre

öncelikle öğrencilerin aitlik, eğlence, saygı, sevgi, güç ve özgürlük gereksinimleri karşılanmalıdır. Öğretmenin görevi, öğrencilerin gerçekçi ve doğru davranış seçimlerinde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Doğru davranış tercihleri yapan öğrenciler istenen davranışlar sergilerler. Glasser, Gerçeklik Terapisi Modelini yedi önemli varsayıma dayandırmaktadır;

- a) Öğrencileri kendi davranışlarını kontrol edebilirler ve davranış biçimlerini kendileri belirlerler.
- b) İyi davranış seçimleri (tercihler) istenen davranışları, kötü davranış tercihleri istenmeyen davranışları doğurur.
- c) Öğretmenler daima öğrencilerin doğru davranış tercihi yapmalarını hususunda öğrencilere yardımcı olmalıdırlar.
- d) Gerçek anlamda öğrencilerini düşünen öğretmenlerin, olumsuz davranışlar için bahaneleri yoktur.
- e) Öğrencilerin olumsuz davranışlarının mutlaka makul karşılıkları olmalıdır.
- f) Sınıf kuralları son derece önemlidir ve mutlaka uygulanmalıdır.
- g) Sınıf kuralları, sınıf davranışları ve sınıf disiplininin etkililiği için sınıf toplantıları elzemdir.

Bu disiplin modelinin ön şartı, öğrencinin saygınlığı ve onurunun korunmasıdır. Model, birçok öğretmen ve öğrencinin etkileşimini gerektirmektedir. Öğrencilerde davranış sorumluluğu duygusunun gelişmesi için öğrencilerin problem çözme süreçlerine dâhil edilmeleri gerekir. Bunun için öğretmen, yaşanan veya yaşanması muhtemel sorun davranışlar üzerinde öğrencilerin değerlendirmeler yapmalarını, çözüm planı geliştirmelerini ister. Böylece öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirir. Bu modele göre olumsuz davranışlar ya da disiplin sorunları kronikleşirse öğretmen, öğrencileri istenmeyen davranışlarını değiştirmeye hazır oluncaya kadar sınıf etkinliklerinden izole etmelidir. Şayet bu uygulama da çözüm olmazsa, sorunlu davranışı gösteren öğrenciyi, daha geniş danışmanlık hizmetleri ve uygun ceza uygulamaları için okul müdürüne göndermelidir (Baron, 1992: 18-19).

### 2.8.3 Davranış Değiştirme Modeli

Davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini savunan Skinner'in düşüncesi temel alınarak ortaya atılmıştır. Davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını ve getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışın kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir. Kurallara uyan ve istenen performansı gösteren öğrencilere pekiştirici ve ödül verilir (Burden, 1995, akt. Çelik, 2012: 249).

Bu modele göre, sınıfta ortaya çıkabilecek disiplin sorunlarına olumlu bir yaklaşımla çözüm getirmek ve yaklaşımın hem öğrenci hem de öğretmen için ne denli yararlı olduğunu göstermektedir. Olumlu ve etkin çözümlerle öğretmenlerin azar faslına ve öğretime ayrılan zamanın istenmeyen davranışlarla uğraşmakla geçmeyeceği savunulur. Öğretmen, zamanının çoğunu öğretim faaliyetlerine ayırır, öğrencilerle daha fazla ilgilenir ve bu da öğrenci başarısına olumlu yansır. Sınıfta istedik davranışları elde etmek için öğretmenler uygun davranışları ödüllendirip pekiştirmeli, uygun olmayan davranışları görmezden gelmelidirler (Tertemiz, 2009: 115).

### 2.8.4 Öğretmen Etkililiği Modeli (Teacher Effectiveness Model)

Gordon tarafından 1974'te geliştirilen etkili öğretmenlik modeli, öğretmenlere öğrencilerle nasıl olumlu ilişki tesis edebileceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Gordon, öğretmenlerin hatalı öğrenci davranışlarını açık ve kışkırtıcı olmayan iletişim yoluyla azaltabileceğine inanmaktadır. Ona göre öğretmenler, anlayışlı tavırlarıyla istenmeyen davranışları azaltabilir (Çelik, 2009: 249). Bu modele göre, problemin çözümü için problemin kaynağının tespit edilmesi gerekir. Buna göre, problemlerin kaynağı bazı durumlarda öğretmenin etkili eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmesini engelleyen öğrencilerin olumsuz davranışları olabilir. Yani problemin kaynağı öğrencilerdir. Bazen de problemin kaynağı öğretmen olabilir. Bu durumda öğrenciler çeşitli problemler yaşayabilirler. Örneğin



öğrenciler düşük akademik başarı, kişisel problemler ve çeşitli huzursuzluklar yaşayabilirler. Bu disiplin yaklaşımına göre, sorunun kaynağı öğrenciler ise öğretmen etkili dinleme becerilerini kullanarak öğrencilerin yaşadıkları problemleri kendilerinin çözmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin problemin kaynağı olduğu durumlarda, öğretmen sorunlara müdahale ederken, tepkisini gösterirken “ben” dilini gerektiren iletişim tarzını ve problem çözme tekniklerini kullanmalıdır. “Ben mesajları”, öğrencinin olumsuz davranışlarının, öğretmeni rahatsız ettiğini açıkça belirtmesi gerekir. Buna göre öğretmen, problem durumunu öğrencilerle müzakere eder, öğrencilerin sorunu anlamalarını ve çözüme katkıda bulunmalarını sağlar. Böylelikle hem öğretmenin, hem de öğrencilerin gereksinimleri karşılanmış olur. Problemlerin çözümünde ne çok otoriter ne de çok gevşek davranılır. Dolayısıyla hem öğretmen hem de öğrencilerin haklarına saygı gösterilmiş olur (Emmer, 1986: 2).

Bu yaklaşıma göre, sorunların çözümü noktasında en etkili yol etkili iletişimi gerçekleştirebilmektir. Etkili iletişimin önündeki engellerden kaçınmak gerekir. Buna göre öğretmenin, öğrencileri yaşanan sorunları çözmeye katarken azarlama, ahlak dersi verme, öğüt verme vb. tutumlardan kaçınması gerekir. Öğretmen, sınıfın fizikî çevresinden kaynaklanabilen sorunları ortadan kaldırmak için sınıf çevresini yeniden yapılandırmalıdır. İstenmeyen davranışların sınıf ortamında yaşanmaması için öğretmenin devamlı sınıfını analiz etmesi gerekir. Gereken durumlarda doğru müdahalelerde bulunarak sınıf ortamını olumlu iletişim becerileri açısından zenginleştirmelidir (Emmer, 1986: 3).

Gordon’ a göre (2003), etkili iletişimin sağlanması konusunda aktif dinleme en güçlü araçtır. Aktif dinleme, öğretmene, öğrencinin gerçekte ne demeye çalıştığını anlama ve öğrencinin kendini daha sağlıklı ifade etmesini sağlamada yardımcı olur.

Aktif dinlemenin pek çok faydalarından bazıları şunlardır;

- a) Aktif dinleme, öğrencinin duygularıyla baş etmesine ve aşırılıklara yol açabilecek duygularını yatıştırmasına yardımcı olur.
- b) Öğrencilerin, kendi duygularını anlamalarına yardım eder.
- c) Problemlerim çözümünü kolaylaştırır.
- d) Sorumluluğu öğrencilerle birlikte üstlenmeyi paylaşır.

- e) Öğrencileri, diğer insanları dinlemeye daha istekli kılar.
- f) Daha anlamlı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur.

### 2.8.5 Sosyal Disiplin/Ussal Sonuçlar Modeli (Logical Consequences)

Bu disiplin modeli yaklaşımı, temelde Adler'in "Bireysel Psikoloji" kuramına dayanır. Bu yaklaşım bir yönüyle Adler'in bireysel psikoloji kuramının Dreikurs tarafından yorumlanmasıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin uyumlu olmayan davranışlarının nedenlerini anlamaya dayanır. Buna göre, öğrenciler yaşadıkları sosyal grup (aile, toplum, okul vb.) içerisinde sevmeye, sevilme ve ait olma gibi temel gereksinimlerini karşılamalarına yardım edecek olan bir kimlik geliştirirler. Öğrenciler, bu temel gereksinimlerini yapıcı ve toplum tarafından onaylanan bir biçimde karşılayamadıkları zaman dikkat çekme, güç mücadelesi, intikam alma ve çekilme gibi uyumsuz ve istenmeyen davranışlar sergilemeye başlarlar (Emmer, 1986: 6-7). Dreikurs, Grunwald ve Pepper' a göre (1998), öğrencinin onaylanma ve kabul edilme gereksinimi karşılanmazsa öğrenci dikkat çekmeye dönük istenmeyen davranışlar sergilemeye başlar. Öğrencinin dikkat çekmeye dönük bu davranışları, istenen kabul edilmeye sonuçlanmazsa öğrenci, öğretmenle güç mücadelesine girer. Buradaki mücadeleden de öğrenci istediğini elde edemezse, adalet ve intikam alma duygusuyla hareket eder. Bu davranışlar da arzulanan sonuçları sağlamazsa öğrenci, iç dünyasına çekilerek yetersizlik duygusuna kapılır (Kimber, Beverly ve Paul, 2005).

Dreikurs' ün Ussal Sonuçlar Yaklaşımı, öğrencilerde öz disiplini geliştirmeyi hedeflediği için, kuralları belirlemede öğretmenle birlikte öğrencilerin de söz sahibi olduğu demokratik sınıflar üzerinde yoğunlaşır. Keyfi cezalandırmadan çok davranış bozukluklarının mantıklı sonuçları üzerinde durur. Bu yaklaşım, öğretmenlerin bu konuda kapsamlı bir eğitim almasının gerekliliğini savunur. Bu yaklaşıma göre bu eğitimi alamayan öğretmenler, öğrencilerin sorunlu davranışlarının temelindeki güdüleri belirlemede ve anlamada sıkıntı yaşayabilirler. Örneğin; söz almadan konuşmak, öğretmene küstahça karşılık vermek, koridorda sigara içmek vb. davranışların mantıksal sonucu ne olabilir? Bu modele göre olumsuz davranışların

önlenmesi öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirilmesine bağlıdır. Ancak bu şekilde öğrenciler kabul gördüklerini hissedebilirler (Tertemiz, 2009: 119).

Bu modelin dayandığı bazı varsayımlar;

- a. Olumsuz davranışın temelinde dikkat çekme, güç mücadelesinde bulunma, intikam alma ve yetersizlik duyguları yatmaktadır.
- b. Öğrencinin dikkat çekme gereksinimi karşılanırsa, olumsuz davranışın diğer güdüleyicileri söner.
- c. Olumsuz davranış, öğrencilerin mantıklı (yasal) çözümler üretmelerine yardım edilerek sonlandırılabilir.
- d. Çocuklar, kendi olumsuz davranışlarının tetikleyicilerini anlamayı öğrenebilirler. Böylece, neden böyle davrandıklarını anlamalarına yardımcı olan öğretmenlerin yardımıyla istenmeyen davranışlarını düzeltebilirler.
- e. Öğrenciler, sorunlu davranışlarının mantıklı sonuçlarının gerektirdiği cezaya maruz kaldıkları zaman daha uygun davranışta bulunurlar.
- f. Öğrencilere iki alternatif davranış arasında seçim hakkı sunulursa, bu durum öğrencilerin sorumlu davranışta bulunmayı öğrenmelerine yeterli bir zemin sağlar.

## **2.9 Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

### **2.9.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Bahtiyar (2010), Kahramanmaraş'ta yaptığı çalışmada resmî ve özel ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve bu sorunlara nasıl yaklaştıklarını incelemiştir. Araştırma, nicel bir yapıdadır. Araştırmaya göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre disiplin sorunlarıyla daha az karşılaştıkları görülmüştür. Disiplin sorunlarının çözümü noktasında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha çok aile ile işbirliği yaptıkları görülmüştür.

Sınıf mevcudu arttıkça disiplin problemlerinin arttığı görülmüştür. Meslekî kıdem arttıkça disiplin sorunlarının çözümü için aile ve okul yönetimi ile işbirliğine gidilme oranının arttığı; meslekî kıdem düştükçe bu oranın düştüğü tespit edilmiştir.

Hemde (2010), yaptığı araştırmada İlköğretim Okulları 1-5. Sınıflarda Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Tutumları'nı incelemiştir. Araştırma, betimsel tarama modelinde yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin sınıfta en sık karşılaştıkları disiplin problemleri öğretmene saygısızlık yapmak, arkadaşlarına saygısızlık yapmak, kötü sözler kullanmak, arkadaşlarıyla dalga geçmek, arkadaşlarına küsmek, birbirilerini sürekli şikâyet etmektir. Öğretmenler, karşılaştıkları disiplin problemlerinin nedenleri olarak en çok aileden kaynaklanan sebepleri göstermektedirler.

Baysal (2009), Diyarbakır'da yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorunları, sebepleri ve disiplin sorunlarının çözüm yollarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorunları izin almadan konuşmak, öğrencilerin birbirilerini gereksiz şikâyet etmeleri ve ders dışı konuşmalar olarak görülmüştür. Disiplin sorunlarının nedeni olarak en çok ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği; öğretmenlerin sorunların çözümünde en çok başvurduğu yöntem vücut diliyle uyarmak olarak tespit edilmiştir.

Eleser (2007), tarama modelinde yaptığı betimsel araştırmasında "İlköğretim I. Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Bunlarla Baş Etme Yolları"nı sorgulamıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin disiplin anlayışlarının sınıf disiplini üzerinde etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Erkek öğretmenlerin algılarına göre öğretmenin disiplin anlayışının sınıf disiplinine etkisi bayanlara göre yüksek çıkmıştır. Ailenin ve sınıf mevcudunun sınıf disiplinine etkisi konusunda bayanların erkeklere oranla daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının sınıf disiplini üzerindeki etkisi

konusunda öğretmen görüşlerinde mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, disiplin sorunlarının en önemli nedeni olarak “öğretmen davranışlarındaki tutarsızlık” olarak belirlenmiştir. Sınıfta disiplini bozan unsurların başında öğrenci gelmektedir. Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemi olarak öncelikle öğrenci ile görüşmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Bunu müteakiben aile ile görüşme ve rehber öğretmen ile görüşme gelmektedir.

Bal (2005), “İlköğretim 4. ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kullandıkları Disiplin Yöntemleri” adlı yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlara karşı nasıl bir yaklaşım gösterdiklerini araştırmıştır. Araştırma deseni genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin en sık karşılaştıkları disiplin problemleri; “izin almadan konuşmak”, “sözlü saldırıda bulunmak”, “ödevleri yapmamak”, “öğretmenlerin derse ilişkin isteklerini yerine getirmemek” ve “kavga etmek” olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemlerinin nedenleri olarak en çok aile içi problemler, ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları, televizyon ve diğer medya araçlarında sergilenen şiddet olaylarının etkisi olarak görülmüştür. Öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin problemleriyle baş etmede en çok “öğrenci ile dersten sonra konuşmak”, “vücut diliyle sözsüz uyarmak”, “öğrenciye hemen durmasını söylemek” yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

### **2.9.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Ozorio (2014), Amerika'nın San Francisco körfezinde, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini anlamının ve karşılamanın pozitif, disiplin sorunlarından uzak bir sınıf ortamı oluşturma üzerindeki etkisini araştıran nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, San Francisco körfezindeki ilkokullarda görev yapan 2 sınıf öğretmeni ve Kanada'nın Toronto kentindeki bir ilkokulda görev yapan özel eğitim danışmanı ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca, araştırmaya ilkokul 3. ve 4.

sınıflardan amaçlı örnekleme yöntemi ile 26 öğrenci ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenler gözlenmiş ve bu gözlemler not edilerek analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; olumlu ve öğrenmeye uygun üretken bir sınıf oluşturmanın temel şartı, sınıfta düzen ve disiplinin devamlılığını sağlamakla mümkündür. Öğretmenler pozitif bir sınıf ortamını ancak öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini anlayarak ve bu gereksinimleri karşılayarak sağlayabilirler. Bunun için de öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz özelliklerinden ziyade olumlu yanlarını görmeleri gerekir. Öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranışlarını överek ve onaylayarak pekiştirmelidirler. Böylece öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimleri karşılanmalıdır. Duygusal ve sosyal ihtiyaçları karşılanan öğrenciler olumlu davranışları daha sık gösterme eğilimine girerek pozitif ve öğrenmeye uygun bir sınıfın oluşmasına yardımcı olurlar.

M. Tulley ve L. H. Chiu (1998), Indiana’da öğrenci görüşlerine göre, öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunları ve bu sorunlarla baş etmede kullandıkları disiplin stratejileri ile ilgili bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada üç okul bölgesinden 72’si erkek, 62’si kız 134 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, öğrencilerden yakın zamanda öğretmenlerinin kendilerini cezalandırmasını gerektiren sebep oldukları bir disiplin problemi ve bu durumda öğretmenlerinin nasıl tepki gösterdiği ile ilgili durumu bir kâğıda kısaca yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları anekdotların analizi sonucu, öğrenciler tarafından tanımlanan disiplin problemlerinin şunlar olduğu görülmüştür (Sadık, 2008, akt. Hemde, 2010: 52):

- a) Engel olma (Konuşma ya da öğretimi engelleme),
- b) Karşı koymak,
- c) Saldırganlık,
- d) Eksik çalışma,
- e) Çeşitli davranışlar (Kopya çekmek, yalan söylemek).

Öğrencilerin bu davranışlarına tepki olarak öğretmenin uyguladığı baş etme yöntemleri şöyledir:

- a) Sıra cezası (Kuralları yazmak vb.),

- b) Ayırma cezası (Ayrıcalıkları kaldırma),
- c) Açıklama (Öğrenciyle davranışı tartışma),
- d) Sunma cezası (Bağırma, fiziksel ceza),
- e) Tehditler ve uyarılar,
- f) Davranışı görmezlikten gelme

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, Bingöl il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarını, nedenlerini ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemlerini değerlendiren genel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır.

Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2014: 177). Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır. Bu yöntemle dayanan araştırmalarda mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman dilimi içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991: 59). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002: 79).

#### 3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bingöl il merkezindeki resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma anketinin uygulandığı tarih itibarıyla il



merkezinde 19 resmi ilkokul ve bu okullarda görev yapan 308 sınıf öğretmeni bulunmaktaydı. Araştırmada katılımı ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için örneklem alma yoluna gidilmeyip araştırma evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla Bingöl il merkezindeki bütün ilkokullara gidilip sınıf öğretmenlerinden araştırmaya destek sunmaları talep edilmiştir. Araştırmaya katkı sunabileceğini belirten 249 öğretmene anketler doldurulmak üzere verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 213'ü doldurdukları anketleri teslim ederek araştırmaya katkı sunmuşlardır. Doldurulan 213 anketten 3 tanesi uygun doldurulmadığından değerlendirme dışı bırakılmış, 210 adet anket geçerli sayılarak değerlendirmeye alınmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışma evrenin %68,18'ni temsil etmektedir.

**Tablo 3. 1.** Araştırma evrenindeki okullar ve araştırmaya katılan öğretmen sayıları

S. NO	Araştırma Evrenindeki Okullar	Araştırma Evrenindeki Öğretmen Sayıları	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı
1	Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu	18	13	12
2	Atatürk İlkokulu	23	22	19
3	Cumhuriyet İlkokulu	27	18	14
4	Fatih İlkokulu	13	13	13
5	Gazi İlkokulu	13	12	10
6	İbni Sina İlkokulu	4	0	0
6	İçmeler Mehmet Akif İnan İlkokulu	13	12	11
7	Kaleönü İlkokulu	18	9	5
8	Karşıyaka İlkokulu	7	7	7
9	Kazım Karabekir İlkokulu	8	8	6
10	Mimar Sinan İlkokulu	20	15	11
12	Mustafa Kemal Paşa İlkokulu	36	34	31
13	Murat İlkokulu	11	9	9
14	Sarayıçi İlkokulu	32	25	21
15	Serkan Akyazı İlkokulu	18	15	12
16	75. Yıl İlkokulu	15	13	11
17	Şehit Mustafa Gündoğdu İlkokulu	13	12	11
18	Vali Kurtuluş Şişmantürk İlkokulu	15	12	10
19	Yavuz Selim İlkokulu	4	0	0
<b>Toplam</b>		<b>308</b>	<b>249</b>	<b>213</b>

### 3.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirme süreci aşağıda sunulmuştur:

Anket geliştirilirken öncelikle konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan anketler araştırılmıştır. Alan yazındaki anketlerin farklı seviyedeki sınıflara yönelik olmalarından dolayı araştırmada kullanılmaları uygun görülmemiştir. Dolayısıyla araştırmacı, alanda bizzat çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşerek anketi geliştirme yoluna gitmiştir. Öncelikle ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden sınıf yönetiminde en çok kendilerini rahatsız eden öğrenci davranışlarının neler olduğu, kendilerine göre öğrencilerin bu olumsuz davranışlarının nedenlerinin neler olduğu ve sınıflarında bu olumsuz öğrenci davranışlarıyla hangi stratejileri kullanarak baş ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden derlenen bu veriler bir bilgi havuzunda toplanmıştır. Bu verilerden benzer olanlar birleştirilerek bizzat sınıfta bu sorunlarla bire bir muhatap olan sınıf öğretmenlerinin katkılarıyla anket geliştirilmiştir. Hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ve belirlenen bağımlı değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları, üçüncü bölümde disiplin sorunlarının nedenleri ve dördüncü bölümde ise öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş ettikleri yer almaktadır. Hazırlanan anket, eğitim uzmanlarının tavsiyelerinden geçerek Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS) ile Cronbach Alpha güvenirlik testine tabi tutulmuştur. Anketin Cronbach Alpha güvenirliği; II. bölüm için 0,90, III. bölüm için 0,89 ve IV. bölüm için 0,77 olarak gerçekleşmiştir. Anketin toplam Cronbach Alpha güvenirliği ise 0,85 olarak elde edilmiştir.

**Tablo 3. 2.** Disiplin sorunları anketinin bölümleri ve cronbach-alfa kat sayıları

<b>Anketin Bölümleri</b>	<b>Bölüm Maddeleri</b>	<b>Cronbach-Alpha Katsayıları</b>
II. Bölüm	34 madde	0,90
III. Bölüm	28 madde	0,89
IV. Bölüm	29 madde	0,77
Toplam		0,85

### 3.4 Verilerin Toplanması

Anketin uygulanabilmesi Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Bingöl Valiliği'nden gerekli izin alınarak geliştirilen anket il merkezindeki resmî

ilkokulların tamamında görev yapan toplam 308 sınıf öğretmeninden ankete katılabileceğini belirten 249'una dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 213'ü öğretmenler tarafından teslim edilmiştir. Uygulanan anketlerden 3 tanesi uygun doldurulmadığı için geçersiz sayılmış; 210 anket ise geçerli kabul edilmiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizleri SPSS 21.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde 1., 2. ve 3. alt problemler için yüzde ve ortalama hesaplamalarından yararlanılırken; 4., 5. ve 6. alt problemlere yönelik olarak değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek maksadı ile Ki-Kare testi uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık eşik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. P değerinin 0,05'ten küçük olduğu durumlarda anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0,05'ten büyük olduğu durumlarda ise görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Ortalamalar yorumlanırken aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Büyük Değer} - \text{En Küçük Değer}}{\text{En Büyük Değer}} = \frac{5 - 1}{5} = .80$$

Böylelikle ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralıkları tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 3.** Ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralıkları

Değerlendirme aralıkları	Anketin II. Bölümü	Anketin III. Bölümü	Anketin IV. Bölümü
1.00 – 1.80	Hiçbir zaman	Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.81 – 2.60	Nadiren	Çok düşük oranda katılıyorum	Çok düşük oranda katılıyorum
2.61 – 3.40	Bazen	Orta düzeyde katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum
3.41 – 4.20	Sık sık	Büyük oranda katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum
4.21 – 5.00	Her zaman	Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar, SPSS programı kullanılarak yapılan istatistiksel analizler ışığında araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt amaçlarla ilgili bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekî kıdem, öğrenim durumu, medenî durum, çocuk sahibi olma durumu, okuttuğu sınıf ve sınıf mevcutlarına ilişkin tablolar yer almaktadır.

##### a) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılım Tablosu

**Tablo 4. 4.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılım tablosu

Cinsiyet	f	%
Kadın	92	43,8
Erkek	118	56,2
Toplam	210	100,0

Yukarıdaki tablodan da (Tablo 4. 4) anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,8'i kadın, %56,2'si ise erkektir. Buna göre araştırmaya hem erkek hem de kadın öğretmenlerin birbirine yakın oranlarda katıldıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla cinsiyet açısından araştırmaya dengeli bir katılım söz konusudur.

### b) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekî Kıdem Dağılım Tablosu

**Tablo 4. 5.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem dağılım tablosu

Mesleki Kıdem	f	%
1-7	43	20,5
8-14	104	49,5
15-20	31	14,8
21-30	11	5,2
30 ve üzeri	21	10,0
Toplam	210	100,0

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekî kıdemi “1-7 yıl arası” olanlar %20,5; meslekî kıdemi “8-14 yıl arası olanlar” %49,5; meslekî kıdemi “15-20 yıl arası olanlar” %14,8; meslekî kıdemi “21-30 yıl arası olanlar” %5,2; meslekî kıdemi “30 ve üstü olanlar” ise %10,0 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 4. 5). Araştırmaya her kıdem aralığından öğretmenin katıldığı görülmektedir. Özellikle meslekî kıdemi 8-14 yıl arası olanların %49,5 olarak çıkması, araştırmaya deneyimli genç öğretmenlerin katılımlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

### c) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Tablosu

**Tablo 4. 6.** Öğretmenlerin öğrenim durumu dağılım tablosu

Öğrenim Durumu	f	%
Eğitim Enstitüsü	17	8,1
Ön Lisans	7	3,3
Lisans	177	84,3
Yüksek Lisans	9	4,3
Toplam	210	100,0

Öğrenim durumu tablosunu (Tablo 4. 6) incelediğimizde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %8,1’inin “eğitim enstitüsü” mezunu, %3,3’ünün “ön lisans” mezunu, %84,3’ünün “lisans” mezunu, %4,3’ünün de “yüksek lisans” mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya %84,3 oranında “lisans” mezunu ve %9 oranında “yüksek

lisans” mezununun katılmış olması, sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişimlerini göstermesi açısından anlamlıdır.

#### d) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Tablosu

**Tablo 4. 7.** Öğretmenlerin okuttukları sınıf dağılım tablosu

Sınıflar	f	%
1.Sınıflar	50	23,8
2.Sınıflar	53	25,2
3.Sınıflar	62	29,5
4.Sınıflar	45	21,4
Toplam	210	100,0

Okutulan sınıf dağılım tablosunu (Tablo 4. 7) incelediğimizde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %23,8’inin birinci sınıf, %25,2’sinin ikinci sınıf, %29,5’inin üçüncü sınıf, %21,4’ünün dördüncü sınıfı okutan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırmaya her sınıf düzeyinden birbirine yakın oranlarda öğretmenin katıldığı görülmektedir.

#### e) Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sınıf Mevcutları Tablosu

**Tablo 4. 8.** Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları tablosu

Sınıf mevcudu	f	%
15-25	84	40,0
26-35	104	49,5
36-45	21	10,0
46 ve üzeri	1	0,5
Toplam	210	100,0

Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutları tablosuna (Tablo 4. 8) bakıldığında, öğretmenlerin %40’ının sınıf mevcutları “15–25 arası”, %49,5’inin “26–35 arası”, %10,0’ının sınıf mevcudu “36–45 arası”, %0,5’inin “46 ve üzeri” olduğu görülmektedir. Bu durumda Bingöl il merkezindeki ilkokullarda sınıf mevcutlarının ideale yakın olduğunu söyleyebiliriz.

## 4.2 Araştırmanın Amacına ve Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçlarıyla ilgili bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

### 4.2.1 Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Birinci alt amaçta araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları sorulmuştur. Buna göre, öğretmenlerden karşılaşılan her sorun için *“Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık ve Her zaman”* seçeneklerinden kendi durumlarına uygun olanını işaretlemeleri istenmiştir. Bu amaç için belirlenen her bir disiplin sorunu maddesinin frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması aşağıdaki tabloda verilerek bununla ilgili bulgular ve yorumlar aşağıya çıkarılmıştır.

**Tablo 4. 9.** Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları

Disiplin Sorunları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	3	1,4	23	11,0	88	41,9	86	41,0	10	4,8	210	100	3,36
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	4	1,9	54	25,7	102	48,6	45	21,4	5	2,4	210	100	2,96
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	4	1,9	38	18,1	49	23,3	83	39,5	36	17,1	210	100	3,51
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	39	18,6	73	34,8	76	36,2	20	9,5	2	1,0	210	100	2,39
5. Birbirleriyle boğuşmaları	18	8,6	75	35,7	76	36,2	39	18,6	2	1,0	210	100	2,67
6.Altını ıslatma	128	61,0	70	33,3	10	4,8	1	0,5	1	0,5	210	100	1,46
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	74	35,2	67	31,9	53	25,2	15	7,1	1	0,5	210	100	2,05
8.Dersi dinlememeleri	12	5,7	68	32,4	96	45,7	33	15,7	1	0,5	210	100	2,72
9.Ders esnasında arkadaşları ile fışıldeşmeleri	1	0,5	45	21,4	110	52,4	50	23,8	4	1,9	210	100	3,05
10.Derse yeterince katılmamaları	11	5,2	64	30,5	109	51,9	24	11,4	2	1,0	210	100	2,72
11.Derste sakız çiğnemeleri	57	27,1	83	39,5	53	25,2	13	6,2	4	1,9	210	100	2,16
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	5	2,4	69	32,9	105	50,0	30	14,3	1	0,5	210	100	2,77
13.Defter ve kitabını karalama ve yırtmaları	40	19,0	101	48,1	57	27,1	11	5,2	1	0,5	210	100	2,20

Tablo 4. 9. (devamı)

Disiplin Sorunları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	74	35,2	100	47,6	32	15,2	4	1,9	0	0	210	100	1,83
15.Uyarıları dikkate almamaları	17	8,1	108	51,4	62	29,5	19	9,0	4	1,9	210	100	2,45
16.Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	23	11,0	102	48,6	70	33,3	14	6,7	1	0,5	210	100	2,37
17.Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	5	2,4	29	13,8	63	30,0	93	44,3	20	9,5	210	100	3,44
18.Kopya çekmeleri	78	37,1	85	40,5	40	19,0	7	3,3	0	0	210	100	1,88
19.İlgili ilgisiz çok soru sormaları	10	4,8	88	41,9	75	35,7	32	15,2	5	2,4	210	100	2,68
20.Sınıfta izinsiz dolaşmaları	41	19,5	86	41,0	63	30,0	20	9,5	0	0	210	100	2,29
21.Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	58	27,6	102	48,6	45	21,4	5	2,4	0	0	210	100	1,98
22.Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	38	18,1	83	39,5	56	26,7	29	13,8	4	1,9	210	100	2,41
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	18	8,6	101	48,1	66	31,4	24	11,4	1	0,5	210	100	2,47
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	57	27,1	108	51,4	43	20,5	2	1,0	0	0	210	100	1,95
25. Parmak kaldırırken bile güürültü çıkarmaları	22	10,5	75	35,7	73	34,8	38	18,1	2	1,0	210	100	2,63
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	63	30,0	97	46,2	42	20,0	7	3,3	1	0,5	210	100	1,98
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	44	21,0	101	48,1	45	21,4	18	8,6	2	1,0	210	100	2,20
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	32	15,2	94	44,8	63	30,0	19	9,0	2	1,0	210	100	2,35
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	18	8,6	106	50,5	72	34,3	12	5,7	2	1,0	210	100	2,40
30. Derse hazırlıksız gelmeleri	19	9,0	98	46,7	79	37,6	11	5,2	3	1,4	210	100	2,43
31. Yalan söylemeleri	37	17,6	104	49,5	62	29,5	6	2,9	1	0,5	210	100	2,19
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	55	26,2	111	52,9	37	17,6	7	3,3	0	0	210	100	1,98
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	49	23,3	125	59,5	35	16,7	1	0,5	0	0	210	100	1,94
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	201	95,7	3	1,4	6	2,9	0	0	0	0	210	100	1,07

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalarını incelediğimizde (Tablo 4. 9) sınıf öğretmenlerinin birinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu  $\bar{x}=3,51$  aritmetik ortalama ile “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri” gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,5’i bu sorunla “sık sık” karşılaştıklarını belirtirken; %17,1’i “her zaman” karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri”



olması, öğrencilerin teneffüste arkadaşlarıyla oyun oynama arzularının ağır basmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla ertelenen lavabo ihtiyaçları ders esnasında öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını gidermek için izin istemelerine yol açmış olabilir.

Öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu  $\bar{x}=3,44$  aritmetik ortalama ile “*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri*” olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,3’ü “sık sık” düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Baysal’ın (2009) Diyarbakır’da yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları sorun  $\bar{x}=3,62$  ortalama değerle “sık sık” düzeyinde “*öğrencilerin birbirilerini gereksiz yere şikâyet etmesi*” dir. Bu yönüyle her iki araştırma sonucunun birbirlerini destekledikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu  $\bar{x}=3,36$  aritmetik ortalama ile “*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*” olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,9’ u “bazen” düzeyinde; %41,0’ ı ise “sık sık” düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bal (2005) ve Hemde (2010) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarından biri “*izinsiz konuşmak*” olmuştur. M. Tulley ve L. H. Chiu (1998) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlardan biri olarak “*konuşma ya da öğretimi engelleme*” olduğu görülmüştür.

Araştırmaya göre, “*ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları*”  $\bar{x}=3,05$  aritmetik ortalama ile dördüncü ve “*birbirlerine saygılı davranmamaları*” ise  $\bar{x}=2,96$  aritmetik ortalama ile beşinci sırada sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları disiplin sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en az karşılaştıkları disiplin sorunu  $\bar{x}=1,07$  aritmetik ortalama ile “*sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları*” olmuştur. Değerlendirme aralıkları tablosuna (Tablo 3. 3) göre, öğretmenler bu sorunla “*hiçbir zaman*” düzeyinde karşılaşmaktadırlar. Buna göre araştırmaya katılan 210 öğretmenden 201’i, yani %95,7’si bu sorunla “*hiçbir zaman*”

karşılaşmadıklarını belirtirken; 3 öğretmen (%1,4) “*nadiren*” karşılaştıklarını, 6 öğretmen ise (%2,9) “*bazen*” karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle

Bingöl’deki ilkokullarda sigara, uyuşturucu vb. zararlı maddelerin bir sorun oluşturmadığını söyleyebiliriz. Ancak, ilkokula başlama yaşının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesine göre “*İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir*” (MEB, 2014) hükmünü göz önünde bulundurduğumuzda sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanımının çok düşük oranda bile olsa ilkokullarda görülmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Öğretmenlere göre sınıflarında en az karşılaştıkları disiplin sorunları, “altını ıslatma”, “okul ve sınıf eşyasına zarar verme”, “kopya çekme”, “sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları”, “ başkasının eşyasını izinsiz almaları” ve “küfürlü ve argo içerikli konuşmaları” olarak belirlenmiştir.

#### 4.2.2 İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt amaçta araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri sorulmuştu. Buna göre öğretmenlerden karşılaşılan her sorun için “*Hiç Katılmıyorum, Çok Düşük Oranda Katılıyorum, Orta Düzeyde Katılıyorum, Büyük Oranda Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum*” seçeneklerinden kendi durumlarına uygun olanını işaretlemeleri istenmişti. Bu amaç için belirlenen disiplin sorunlarının nedenlerine ait frekans, aritmetik ortalama, yüzde tablosu ile buna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 10. Karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Büyük Oranda Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Ders sürelerinin uzun olması	60	28,6	42	20,0	55	26,2	29	13,8	24	11,4	210	100	2,59
2. Teneffüslerin kısa olması	32	15,2	38	18,1	47	22,4	45	21,4	48	22,9	210	100	3,18
3. Günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	23	11,0	17	8,1	34	16,2	38	18,1	98	46,7	210	100	3,81
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	12	5,7	24	11,4	38	18,1	70	33,3	66	31,4	210	100	3,73
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	34	16,2	50	23,8	47	22,4	33	15,7	46	21,9	210	100	3,03
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	60	28,6	31	14,8	37	17,6	29	13,8	53	25,2	210	100	2,92
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması	75	35,7	16	7,6	33	15,7	21	10,0	65	31,0	210	100	2,92
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	48	22,9	54	25,7	41	19,5	30	14,3	37	17,6	210	100	2,78
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	32	15,2	36	17,1	58	27,6	39	18,6	45	21,4	210	100	3,13
10. Öğretim araçlarının yetersizliği	16	7,6	50	23,8	56	26,7	47	22,4	41	19,5	210	100	3,22
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	2	1,0	14	6,7	27	12,9	68	32,4	99	47,1	210	100	4,18
12. Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)	6	2,9	45	21,4	47	22,4	48	22,9	64	30,5	210	100	3,56
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	2	1,0	18	8,6	43	20,5	70	33,3	77	36,7	210	100	3,96
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	4	1,9	12	5,7	50	23,8	62	29,5	82	39,0	210	100	3,98
15. Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	2	1,0	11	5,2	26	12,4	69	32,9	102	48,6	210	100	4,22
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	19	9,0	20	9,5	33	15,7	69	32,9	69	32,9	210	100	3,70
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	6	2,9	25	11,9	45	21,4	71	33,8	63	30,0	210	100	3,76
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve mesleki tükenmişliği	44	21,0	41	19,5	45	21,4	49	23,3	31	14,8	210	100	2,91
19. Öğretmenin sınıfı etkili yönetmemesi	45	21,4	50	23,8	58	27,6	37	17,6	20	9,5	210	100	2,70
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	52	24,8	62	29,5	41	19,5	42	20,0	13	6,2	210	100	2,53
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	42	20,0	65	31,0	39	18,6	41	19,5	23	11,0	210	100	2,70
22. Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	40	19,0	52	24,8	48	22,9	45	21,9	25	11,9	210	100	2,82
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulaması	43	20,5	66	31,4	44	21,0	36	17,1	21	10,0	210	100	2,64
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu	42	20,0	56	26,7	41	19,5	45	21,4	26	12,4	210	100	2,79

Tablo 4.10. (devam)

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
sağlayamaması													
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	30	14,3	42	20,0	49	23,3	60	28,6	29	13,8	210	100	3,07
26. Akran etkisi	10	4,8	33	15,7	67	31,9	64	30,5	36	17,1	210	100	3,39
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	3	1,4	53	25,2	69	32,9	52	24,8	33	15,7	210	100	3,28
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	8	3,8	50	23,8	65	31,0	53	25,2	34	16,2	210	100	3,26

Tablo 4. 10'un frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalarını incelediğimizde, sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların nedenlerinin başında  $\bar{x}=4,22$  aritmetik ortalama ile “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri” gelmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9'u “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, %48,6'sı “tamamen katılıyorum” düzeyinde disiplin sorunlarının nedeni olarak “Bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri”ni görmekteyler. Bal'ın (2005) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin üçte biri disiplin sorunlarının nedeni olarak “televizyon ve diğer medya araçları”nın olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, çağımızın bilişim ve teknoloji çağı olmasıyla, öğrenciler tarafından akıllı telefonların ve tabletlerin amaçsızca kullanımının giderek yaygınlaşmasıyla izah edilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre, ikinci sırada sınıf içerisinde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedeni  $\bar{x}=4,18$  aritmetik ortalama ile “eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği” gelmektedir. Bu maddeyi disiplin sorunlarının nedeni olarak gören öğretmenlerin %32,4'ü “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde katılırken; %47,1'i “tamamen katılıyorum” düzeyinde bir katılım göstermişlerdir.

Uygulamaya katılan öğretmenlere göre, üçüncü sırada disiplin sorunlarının nedeni  $\bar{x}=3,98$  aritmetik ortalama ile “ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi” gelmektedir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %39,0'u “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yine öğretmenlere göre disiplin sorunlarının

dördüncü sıradaki nedeni  $\bar{x}=3,96$  aritmetik ortalama ile “*aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*”dir. Yine araştırma sonuçlarına göre, disiplin sorunlarının nedeni olarak beşinci sırada  $\bar{x}=3,81$  aritmetik ortalama ile “*günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*” çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin %46,7’si “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde disiplin sorunlarının nedeni olarak “*günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*” olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, araştırma sonucuna göre  $\bar{x}=3,70$  ortalama ile “akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması”,  $\bar{x}=3,56$  ortalama ile “*ailevi problemler*” disiplin sorunlarının nedenleri olarak değerlendirilmiştir. Bal (2005) ve Baysal (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak aileden kaynaklı nedenlerin gösterilmesi, araştırma bulgularının birbirlerini destekledikleri yönünde değerlendirilebilir.

Yukarıdaki analizler ışığında öğretmenlerin, disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak değerlendirdikleri yedi maddeye baktığımızda, bunlardan beşinin aileden kaynaklı sorunlar olduğunu görmekteyiz. Bal (2005), Hemde (2010), Eleser (2007), Baysal (2009) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da disiplin sorunlarının en önemli nedeni olarak “aile” gösterilmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (%46,7) “*günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması*” maddesine “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını belirtmeleri anlamlı görülmüştür. Yukarıdaki analizlerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, disiplin sorunlarının nedenlerini çoğunlukla aileden kaynaklandığını düşünmektedirler.

#### 4.2.3 Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt amaçta, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri sorulmuştu. Buna göre, öğretmenlerden belirlenen her baş etme yöntemi için, “*Hiç katılmıyorum, çok düşük oranda katılıyorum, Orta düzeyde katılıyorum, Büyük oranda katılıyorum ve Tamamen katılıyorum*” seçeneklerinden kendi durumlarına uygun olanını işaretlemeleri istenmişti. Bu amaç için belirlenen disiplin sorunlarıyla

baş etme yöntemlerine ait frekans, aritmetik ortalama, yüzde tablosu ile buna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4. 11.** Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Büyük Oranda Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	17	8,1	23	11,0	37	17,6	70	33,3	63	30,0	210	100	3,66
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	1	0,5	2	1,0	4	1,9	65	31,0	138	65,7	210	100	4,60
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	9	4,3	16	7,6	32	15,2	78	37,1	75	35,7	210	100	3,92
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	1	0,5	7	3,3	25	11,9	80	38,1	97	46,2	210	100	4,26
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	17	8,1	21	10,0	46	21,9	72	34,3	54	25,7	210	100	3,59
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )	21	10,0	29	13,8	52	24,8	55	26,2	53	25,2	210	100	3,42
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	130	61,9	32	15,2	38	18,1	4	1,9	6	2,9	210	100	1,68
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	28	13,3	48	22,9	57	27,1	44	21,0	33	15,7	210	100	3,02
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	15	7,1	32	15,2	51	24,3	58	27,6	54	25,7	210	100	3,49
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	6	2,9	37	17,6	61	29,0	60	28,6	46	21,9	210	100	3,49
11. Sınıf kurallarımı hatırlatırım	2	1,0	16	7,6	34	16,2	91	43,3	67	31,9	210	100	3,97
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	42	20,0	64	30,5	50	23,8	24	11,4	30	14,3	210	100	2,69
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	9	4,3	42	20,0	60	28,6	52	24,8	47	22,4	210	100	3,40
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	3	1,4	6	2,9	36	17,1	69	32,9	96	45,7	210	100	4,18
15. Sorumluluk veririm	1	0,5	6	2,9	33	15,7	79	37,6	91	43,3	210	100	4,20
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	10	4,8	18	8,6	68	32,4	60	28,6	54	25,7	210	100	3,61
17. Sorunu anlamaya çalışırım	1	0,5	8	3,8	30	14,3	63	30,0	108	51,4	210	100	4,28
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	8	3,8	24	11,4	51	24,3	73	34,8	54	25,7	210	100	3,67
19. Dersle ilgili ara verip fıkra veya bilmece sorarım	24	11,4	63	30,0	58	27,6	41	19,5	24	11,4	210	100	2,89
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	132	62,9	40	19,0	15	7,1	15	7,1	8	3,8	210	100	1,70
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	164	78,1	25	11,9	10	4,8	7	3,3	4	1,9	210	100	1,39
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	76	36,2	55	26,2	38	18,1	23	11,0	18	8,6	210	100	2,29
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	145	69,0	37	17,6	16	7,6	5	2,4	7	3,3	210	100	1,53
24. Öğrenciyi azarlarım	90	42,9	78	37,1	25	11,9	13	6,2	4	1,9	210	100	1,87

Tablo 4.11. (devam)

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	Hiç Katılıyorum		Çok Düşük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		$\bar{x}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygulamam	184	87,6	20	9,5	2	1,0	3	0,5	1	0,5	210	100	1,17
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	131	62,4	60	28,6	14	6,7	1	0,5	4	1,9	210	100	1,50
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	9	4,3	31	14,8	42	20,0	55	26,2	73	34,8	210	100	3,72
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	4	1,9	16	7,6	40	19,0	56	26,7	94	44,8	210	100	4,04
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	88	41,9	31	14,8	43	20,5	31	14,8	17	8,1	210	100	2,32

Yukarıdaki tablo, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla nasıl baş ettiklerine dair frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları göstermektedir. Tablo 4. 11 verilerini incelediğimizde, sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunlarıyla baş etmede en çok kullandıkları yöntemin  $\bar{x}=4,60$  ortalama ile “*öğrenci ile göz teması kurarım*” olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %31,0’ı “*büyük oranda katılıyorum*” düzeyinde, %65,7’si “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde bu stratejiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki düzeyde öğretmenlerin %96,7’sinin uygulamada bir çeşit beden dili olan “*öğrenci ile göz teması kurarım*” yöntemini en fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin otoriter disiplin anlayışları yerine, bireyi önceleyen pozitif disiplin anlayışını benimsediklerini ve öğrencilerin kişiliklerine saygı duyduklarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Baysal (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere uygulanan çalışmada da öğretmenlerin, disiplin sorunlarına karşı en çok kullandıkları yöntemin “*öğrenciyi vücut diliyle uyarım*” olduğu görülmüştür.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin ikinci sırada  $\bar{x}=4,28$  ortalama ile en çok “*sorunu anlamaya çalışırım*” yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %30’unun “*büyük oranda katılıyorum*” düzeyinde, %51,4’ünün, yani yarıdan fazlasının, “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde bir katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin üçüncü sırada en fazla başvurdukları diğer bir yöntem  $\bar{x}=4,26$  ortalama ile “*jest ve mimik hareketleriyle uyarırım*” stratejisi olduğu görülmektedir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %38,1’inin “*büyük oranda katılıyorum*” düzeyinde katılırken; %46,2’sinin de “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde bir katılım gösterdikleri görülmektedir.

Yine sınıf öğretmenleri tarafından en fazla kullanılan diğer baş etme yöntemleri  $\bar{x}=4,20$  ortalama ile “*sorumluluk veririm*”,  $\bar{x}=4,18$  ortalama ile “*sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*”,  $\bar{x}=4,04$  ortalama ile “*öğrencinin ailesiyle konuşurum*” ve  $\bar{x}=3,97$  ortalama ile “*sınıf kurallarını hatırlatırım*” olarak tespit edilmiştir. M. Tulley ve L. H. Chiu (1998), yaptıkları benzer bir çalışmada da öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede en çok kullandıkları yöntemlerden biri “*kuralları yazdırmak*” ve “*öğrenciyle davranışını tartışmak*” olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin uygulamada en az başvurdukları disiplin sorunlarıyla baş etme yönteminin  $\bar{x}=1,17$  ortalama ile “*öğrenciye fiziksel ceza uygularım*” olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,6’sının bu yöntemi hiç kullanmadıkları görülmektedir. Bunun yanında sırayla en az kullanılan diğer yöntemlerin  $\bar{x}=1,39$  ortalama ile “*öğrenciyi tek ayak üstünde durdururum*”,  $\bar{x}=1,50$  ortalama ile “*öğrenciyi okul idaresine gönderirim*”,  $\bar{x}=1,53$  ortalama ile “*öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm*”,  $\bar{x}=1,87$  ortalama ile “*öğrenciyi azarlarım*” olduğu görülmektedir. Böylelikle değerlendirme aralıkları tablosuna (Tablo 3. 3) göre, sınıf öğretmenlerinin “*öğrenciye fiziksel ceza uygularım*”, “*öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum*”, “*öğrenciyi okul idaresine gönderirim*” ve “*öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm*” baş etme yöntemlerine hiç katılmadıklarını söyleyebiliriz.

Yukarıdaki analizler doğrultusunda öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla baş etmede daha çok öğrencinin onurunu önceleyen pozitif disiplin uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Ozorio’nun (2014), Amerika’nın San Francisco körfezinde öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, duygusal ve sosyal gereksinimleri karşılanan öğrencilerin disiplin sorunlarından uzak bir sınıf ortamının oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf



öğretmenlerinin sorunlarla baş ederken uyguladıkları stratejilerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini dikkate aldıkları görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da ciddi disiplin sorunlarıyla karşılaşmadıklarını söylemek mümkündür.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin, disiplin sorunlarıyla baş etmede bireyin kişiliğini önceleyen pozitif disiplin uygulamalarını kullandıkları sonucuna varabiliriz. Bu durum, öğretmenlik bölümlerine öğretmen adaylarının yüksek puanlarla alınması, eğitim fakültelerinin sınıf yönetimi, iletişim becerileri, disiplin sorunlarıyla baş etme stratejileri vb. konularda öğretmen adaylarına uyguladıkları programların niteliğinin ve aldıkları hizmet içi eğitimlerinin bir neticesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının, mezuniyet sonrası öğretmenliğe geçişte KPSS sınavlarına hazırlanırken öğretmenlik formasyonu bilgileriyle tekrar yüzleşmeleri ve adaylar arasındaki sıkı rekabetin de bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.2.4 Dördüncü Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaçta, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile a) cinsiyet, b) meslekî kıdem, c) öğrenim durumu, d) okutulan sınıf ve e) sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulanmıştı.

##### a) Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 12.** Cinsiyet değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	210	3,962	4	0,41
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	210	3,771	4	0,44
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	210	0,476	4	0,98
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	210	9,457	4	0,05
5. Birbirleriyle boğuşmaları	210	6,573	4	0,16

Tablo 4.12. (devam)

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
6. Altını ıslatma	210	2,261	4	0,69
7. Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	210	5,549	4	0,24
8. Dersi dinlememeleri	210	7,640	4	0,11
9. Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	210	8,306	4	0,08
10. Derse yeterince katılmamaları	210	8,906	4	0,06
11. Derste sakız çiğnemeleri	210	1,872	4	0,76
12. Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	210	4,706	4	0,32
13. Defter ve kitabını karalama ve yırtmaları	210	1,073	4	0,90
14. Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	210	0,333	3	0,95
15. Uyarıları dikkate almamaları	210	8,52	4	0,07
16. Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	210	5,107	4	0,28
17. Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	210	6,913	4	0,14
18. Kopya çekmeleri	210	9,868	3	0,02**
19. İlgili ilgisiz çok soru sormaları	210	2,060	4	0,73
20. Sınıfta izinsiz dolaşmaları	210	3,707	3	0,30
21. Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	210	2,317	3	0,51
22. Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	210	6,482	4	0,17
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	210	5,468	4	0,24
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	210	2,368	3	0,50
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları	210	5,185	4	0,27
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	210	3,351	4	0,50
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	210	17,327	4	0,00*
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	210	11,884	4	0,02*
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	210	5,186	4	0,27
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)	210	4,298	4	0,37
31. Yalan söylemeleri	210	1,527	4	0,82
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	210	1,542	3	0,67
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	210	4,044	3	0,26
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	210	4,310	2	0,12

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 12) sonucuna göre, sadece “kopya çekmeleri”, “sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri” ve “kendi koydukları kurallara dahi uymamaları” maddelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. “Kopya çekmeleri” maddesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülse de bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre “*Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri*” sorunu açısından anlamlı bir farkın ( $\chi^2=17,327$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin %38’ i bu sorunla “*nadiren*”, %17,4’ü “*bazen*”, %15,2’ si “*sık sık*” düzeyinde karşılaşıırken; erkek öğretmenlerin %55,9’u “*nadiren*”, %24,6’sı “*bazen*” ve %3,4’ü “*sık sık*” karşılaştıklarını belirtmişleridir (Ek– 4, Tablo 1). Buna göre bu sorunla kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha otoriter bir yönetim sergilemeleri ile açıklanabilir.

“*Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları*” problemi açısından öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık ( $\chi^2=11,884$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre bu sorunla kadın öğretmenlerin %12’si “*sık sık*”, %2,2’si “*her zaman*” karşılaşıırken; erkek öğretmenlerin %6,8’i bu sorunla “*sık sık*” düzeyinde karşılaştıklarını, “*her zaman*” düzeyinde hiç karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 2). “*Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları*” sorununda da “*Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri*” sorununda olduğu gibi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha otoriter bir sınıf yönetimi sergilemeleri ile açıklanabilir.

#### **b) Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunları**

Meslekî kıdem değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “*Ki-Kare*” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir:

**Tablo 4. 13.** Meslekî kıdem değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	210	22,845	16	0,12
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	210	26,334	16	0,05
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	210	21,796	16	0,15
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	210	18,061	16	0,32
5. Birbirleriyle boğuşmaları	210	26,699	16	0,05
6.Altını ıslatma	210	11,558	16	0,77
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	210	8,614	16	0,93
8.Dersi dinlememeleri	210	22,704	16	0,12

Tablo 4.13. (devam)

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
9.Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	210	19,967	16	0,22
10.Derse yeterince katılmamaları	210	10,450	16	0,84
11.Derste sakız çiğnemeleri	210	10,578	16	0,84
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	210	21,510	16	0,16
13.DeFTER ve kitabını karalama ve yırtmaları	210	12,247	16	0,73
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	210	18,265	12	0,11
15.Uyarıları dikkate almamaları	210	20,836	16	0,19
16.Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	210	12,428	16	0,71
17.Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	210	14,562	16	0,56
18.Kopya çekmeleri	210	6,344	12	0,90
19.İlgili ilgisiz çok soru sormaları	210	16,099	16	0,45
20.Sınıfta izinsiz dolaşmaları	210	13,448	12	0,34
21.Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	210	10,814	12	0,55
22.Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	210	17,093	16	0,38
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	210	27,654	16	0,04**
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	210	14,292	12	0,28
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları	210	28,407	16	0,03**
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	210	12,575	16	0,70
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	210	23,851	16	0,09
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	210	14,644	16	0,55
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	210	38,258	16	0,00**
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)	210	12,492	16	0,71
31. Yalan söylemeleri	210	13,749	16	0,62
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	210	11,027	12	0,53
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	210	8,117	12	0,78
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	210	6,741	8	0,57

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında, meslekî kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 13) sonucuna göre, “birbirleriyle boğuşmaları”, “öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)”, “verilen çalışmayı yapmamaları” ve “parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları” meslekî kıdem değişkenine göre ( $\chi^2 = 9,868$ ,  $p < .05$ ) değerinde anlamlı farklılık olduğu görülse de bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

### c) Öğrenim Durumuna Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Öğrenim durumu değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir:

**Tablo 4. 14.** Öğrenim durumu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	210	14,436	12	0,27
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	210	29,439	12	0,00**
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	210	15,965	12	0,19
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	210	14,378	12	0,28
5. Birbirleriyle boğuşmaları	210	7,563	12	0,82
6.Altını ıslatma	210	5,252	12	0,95
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	210	7,038	12	0,86
8.Dersi dinlememeleri	210	20,072	12	0,07
9.Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	210	10,707	12	0,55
10.Derse yeterince katılmamaları	210	7,977	12	0,79
11.Derste sakız çiğnemeleri	210	2,807	12	0,99
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	210	15,0158	12	0,23
13.DeFTER ve kitabını karalama ve yırtmaları	210	8,419	12	0,75
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	210	5,096	9	0,83
15.Uyarıları dikkate almamaları	210	15,139	12	0,23
16.Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	210	2,742	12	0,99
17.Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	210	11,407	12	0,49
18.Kopya çekmeleri	210	8,876	9	0,45
19.İlgili ilgisiz çok soru sormaları	210	7,376	12	0,83
20.Sınıfta izinsiz dolaşmaları	210	9,673	9	0,38
21.Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	210	7,902	9	0,54
22.Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	210	5,870	12	0,92
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	210	6,721	12	0,88
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	210	4,331	9	0,89
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları	210	10,733	12	0,55
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	210	31,629	12	0,00**
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	210	13,267	12	0,35
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	210	11,339	12	0,50
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	210	36,301	12	0,00**
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)	210	6,082	12	0,91
31. Yalan söylemeleri	210	12,819	12	0,38
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	210	36,847	9	0,00**
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	210	3,491	9	0,94

Tablo 4.14. (devam)

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	210	3,854	6	0,70

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında, öğrenim durumları değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 14) sonucuna göre, “birbirlerine saygılı davranmamaları”, “sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları”, “verilen çalışmayı yapmamaları” ve “küfürlü ve argo içerikli konuşmaları” maddelerinde anlamlı farklılık olduğu görülse de bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### d) Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Okutulan sınıf değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir:

Tablo 4. 15. Okutulan sınıf değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	210	21,057	12	0,05
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	210	12,594	12	0,40
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	210	15,626	12	0,21
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	210	28,246	12	0,01
5. Birbirleriyle boğuşmaları	210	9,405	12	0,67
6.Altını ıslatma	210	55,189	12	0,00**
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	210	11,946	12	0,45
8.Dersi dinlememeleri	210	8,499	12	0,75
9.Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	210	20,939	12	0,05
10.Derse yeterince katılmamaları	210	16,722	12	0,16
11.Derste sakız çiğnemeleri	210	21,184	12	0,05
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	210	12,053	12	0,44
13.Defer ve kitabını karalama ve yırtmaları	210	13,723	12	0,32
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	210	6,534	9	0,69
15.Uyarıları dikkate almamaları	210	12,384	12	0,42
16.Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	210	13,654	12	0,32
17.Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	210	6,746	12	0,87
18.Kopya çekmeleri	210	8,126	9	0,52
19.İlgili ilgisiz çok soru sormaları	210	11,671	12	0,47
20.Sınıfta izinsiz dolaşmaları	210	25,754	9	0,00*

Tablo 4.15. (devam)

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
21. Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	210	10,340	9	0,32
22. Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	210	33,928	12	0,00*
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	210	11,083	12	0,52
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	210	14,140	9	0,12
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları	210	5,604	12	0,94
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	210	24,563	12	0,02**
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	210	16,0589	12	0,17
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	210	7,233	12	0,84
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	210	16,323	12	1,18
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)	210	3,902	12	0,99
31. Yalan söylemeleri	210	10,224	12	0,60
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	210	9,593	9	0,38
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	210	5,633	9	0,78
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	210	5,054	6	0,54

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

\*\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunsun da bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgi görüşleri arasında okutulan sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 15) verilerini incelediğimizde “sınıfta izinsiz dolaşmaları” ve “sürekli kalem açmak için izin istemeleri” maddelerinde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Okutulan sınıf değişkeni ile karşılaşılan disiplin sorunları arasında anlamlı farklılığın olduğu “sınıfta izinsiz dolaşmaları” sorunuyla birinci sınıf öğretmenlerinin %22'sinin “sık sık” düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenlerinin %9,4'ünün, üçüncü sınıf öğretmenlerinin %1,6'sının ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin %6,7'sinin bu sorunla “sık sık” düzeyinde karşılaştıkları görülmektedir (Ek-4, Tablo 3). Buna göre, birinci sınıfta bu sorunun diğer sınıflara göre en az iki kat daha fazla görüldüğünü söyleyebiliriz. Bu durum, birinci sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarına uyma alışkanlıklarının henüz gelişmemesinden ve evdeki rahat hareket etme alışkanlıklarını okula taşımalarından kaynaklanıyor olabilir.

Okutulan sınıf değişkeni ile karşılaşılan disiplin sorunları arasında anlamlı farklılığın olduğu “*sürekli kalem açmak için izin istemeleri*” sorunuyla birinci sınıf öğretmenlerinin %28’si “sık sık” düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenlerinin %11,3’ünün, üçüncü sınıf öğretmenlerinin %9,7’sinin ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin %6,7’sinin bu sorunla “sık sık” düzeyinde karşılaştıkları görülmektedir (Ek-4, Tablo 4). Buna göre, “*sürekli kalem açmak için izin istemeleri*” davranışı 1. ve 2. sınıflarda sorun teşkil ederken 3. ve 4. Sınıflarda bunun sorun olmadığı görülmektedir. Bu durum, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin dikkat sürelerinin daha kısa ve olmasından ötürü bu davranışı bir ferahlama ve teneffüs etme ihtiyacıyla yaptıkları söylenebilir.

“*Altını ıslatma*”, “*Derste sakız çiğnemeleri*” ve “*Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları*” maddelerinde okutulan sınıf değişkeni ile disiplin sorunları arasında anlamlı farklılık görülse de bir hücrede 5’ten daha düşük değer %20’den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### e) Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Sınıf mevcudu değişkeninin sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir:

**Tablo 4. 16.** Sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaşılan disiplin sorunları tablosu

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları	210	22,648	12	0,03**
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	210	14,322	12	0,28
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	210	9,521	12	0,66
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	210	7,947	12	0,79
5. Birbirleriyle boğuşmaları	210	14,627	12	0,26
6.Altını ıslatma	210	15,545	12	0,21
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği	210	11,576	12	0,48
8.Dersi dinlememeleri	210	12,496	12	0,41
9.Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	210	5,206	12	0,95
10.Derse yeterince katılmamaları	210	15,860	12	0,20
11.Derste sakız çiğnemeleri	210	11,129	12	0,52
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	210	8,696	12	0,73
13.DeFTER ve kitabını karalama ve yırtmaları	210	7,742	12	0,81
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	210	12,295	9	0,20
15.Uyarıları dikkate almamaları	210	10,983	12	0,53



Tablo 4.16. (devam)

Disiplin Sorunları	f	$\chi^2$	sd	p
16. Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	210	18,864	12	0,09
17. Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	210	11,953	12	0,45
18. Kopya çekmeleri	210	11,126	9	0,27
19. İlgili ilgisiz çok soru sormaları	210	8,404	12	0,75
20. Sınıfta izinsiz dolaşmaları	210	8,483	9	0,49
21. Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	210	7,318	9	0,60
22. Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	210	11,257	12	0,51
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	210	8,816	12	0,72
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	210	3,739	9	0,93
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları	210	11,763	12	0,47
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	210	10,014	12	0,62
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	210	4,967	12	0,96
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	210	6,064	12	0,91
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	210	6,364	12	0,90
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)	210	11,454	12	0,49
31. Yalan söylemeleri	210	38,538	12	0,00**
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	210	40,018	9	0,00**
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	210	4,847	9	0,85
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	210	1,648	6	0,95

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile ilgili görüşleri arasında sınıf mevcutları değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 16) verilerini incelediğimizde, “sınıfta söz almadan konuşmaları”, “yalan söylemeleri” ve “küfürlü ve argo içerikli konuşmaları” maddelerinde anlamlı farklılık görülebilir. Ancak bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### 4.2.5 Beşinci Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaçta, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile a) cinsiyet, b) meslekî kıdem, c) öğrenim durumu, d) okutulan sınıf ve e) sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulanmıştır.

### a) Cinsiyete Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 17.** Cinsiyete göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Ders sürelerinin uzun olması	210	7,321	4	0,12
2. Teneffüslerin kısa olması	210	14,414	4	0,01*
3. Günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	210	6,753	4	0,15
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	210	3,211	4	0,52
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	210	4,248	4	0,37
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	210	9,111	4	0,06
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması	210	8,233	4	0,08
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	210	1,247	4	0,87
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	210	8,394	4	0,08
10. Öğretim araçlarının yetersizliği	210	8,476	4	0,08
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	210	3,893	4	0,42
12. Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)	210	8,341	4	0,08
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	210	16,565	4	0,00*
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	210	3,548	4	0,47
15. Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	210	5,292	4	0,26
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	210	5,250	4	0,26
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	210	9,764	4	0,04*
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve mesleki tükenmişliği	210	1,259	4	0,87
19. Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	210	4,831	4	0,31
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	210	2,996	4	0,56
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	210	12,401	4	0,02*
22. Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	210	4,701	4	0,32
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	210	6,888	4	0,14
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	210	6,247	4	0,18
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	210	8,571	4	0,07
26. Akran etkisi	210	13,952	4	0,01*
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	210	32,997	4	0,00**
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	210	28,389	4	0,00**

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

\*\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunsu da bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den fazla olduğu için  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşleri arasında öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından anlamlı

bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testine ait veriler yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4. 17).

Tablo verilerini incelediğimizde, “*teneffüslerin kısa olması*” ( $\chi^2$ :14,414;  $p=0,00$ ), “*aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*” ( $\chi^2$ : 16,565;  $p= 0,00$ ), “*küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)*” ( $\chi^2$ : 9,764;  $p=0,04$ ), “*öğretmenin derse hazırlıksız girmesi*” ( $\chi^2$ : 12,401;  $p=0,02$ ), “*akran etkisi*” ( $\chi^2$ : 13,952;  $p=0,01$ ) maddelerinde anlamlı farklılığın olduğunu görmekteyiz.

“*Teneffüslerin kısa olması*” durumunun disiplin sorunlarının nedeni olarak görülmesine kadın öğretmenlerin %14,1’i “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katılırken; erkek öğretmenlerin üçte birinden fazlası (%29,7) “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 5).

“*Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*” durumunun disiplin sorunlarının nedeni olarak görülmesine kadın öğretmenlerin yarıya yakını (%48,9) “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katılırken; erkek öğretmenlerin üçte birinden fazlası %27,1’i “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 6). “*Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)*” durumunun disiplin sorunlarının nedeni olarak görülmesine kadın öğretmenlerin yarıya yakını (%38,0) “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katılırken; erkek öğretmenlerin üçte birinden fazlası %23,7’si “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 7). “*Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi*” durumunun disiplin sorunlarının nedeni olarak görülmesine kadın öğretmenlerin %27,2’si “*büyük oranda katılıyorum*” düzeyinde katılırken; erkek öğretmenlerin %13,6’sı “*büyük oranda katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 8). Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok öz eleştiriye açık olmalarından kaynaklanıyor olabilir. “*Akran etkisi*” durumunun disiplin sorunlarının nedeni olarak görülmesine kadın öğretmenlerin %38’i (*büyük oranda katılıyorum*) ve yine kadınların %23,9’u “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katılırken; erkek öğretmenlerin %24,6’sı “*büyük oranda katılıyorum*” ve %11,9’u “*tamamen katılıyorum*” düzeyinde katıldıklarını

belirtmişlerdir. Bu durumda, ‘*akran etkisi*’ni kadınların erkeklerden daha fazla disiplin sorunlarının nedeni olarak gördüklerini söyleyebiliriz (Ek-4, Tablo 9).

“*Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar*” ( $\chi^2$ : 32,997;  $p=0,00$ ) ve “*öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı*” ( $\chi^2$ : 28,389;  $p=0,00$ ) maddelerinde anlamlı farklılık görülebilir. Ancak bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5’ten daha düşük değer %20’den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

### b) Meslekî Kıdeme Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Meslekî kıdem değişkeninin sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 18.** Meslekî kıdeme göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	f	$\chi^2$	sd	p
1.Ders sürelerinin uzun olması	210	10,121	16	0,86
2.Teneffüslerin kısa olması	210	25,346	16	0,06
3.Günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	210	33,675	16	0,01**
4.Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	210	16,100	16	0,45
5.Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	210	15,844	16	0,46
6.Sınıf mevcudunun fazla olması	210	14,828	16	0,54
7.Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması	210	17,097	16	0,38
8.Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	210	13,979	16	0,60
9.Okulun fizikî yetersizlikleri	210	18,873	16	0,28
10.Öğretim araçlarının yetersizliği	210	19,854	16	0,23
11.Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	210	20,465	16	0,20
12.Ailevî problemler (Şiddet, boşanma vb.)	210	15,972	16	0,46
13.Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	210	16,358	16	0,43
14.Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	210	26,475	16	0,05
15.Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	210	13,213	16	0,66
16.Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	210	10,117	16	0,86
17.Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	210	15,220	16	0,51
18.Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve meslekî tükenmişliği	210	21,245	16	0,17
19.Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	210	18,206	16	0,31
20.Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	210	16,347	16	0,43
21.Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	210	8,611	16	0,93

**Tablo 4.18.** (devam)

<b>Disiplin Sorunlarının Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
22.Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	210	12,038	16	0,74
23.Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	210	13,951	16	0,60
24.Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	210	12,948	16	0,68
25.Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	210	22,820	16	0,12
26. Akran etkisi	210	50,744	16	0,00**
27.Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	210	29,018	16	0,02**
28.Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	210	33,784	16	0,01**

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşleri arasında, meslekî kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 18) verilerini incelediğimizde, “günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması”, “akran etkisi”, “öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar”, “öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı” maddelerinde anlamlı farklılık görülebilir. Ancak bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

### c) Öğrenim Durumuna Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Öğrenim durumu değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 19.** Öğrenim durumuna göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

<b>Disiplin Sorunlarının Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
1.Ders sürelerinin uzun olması	210	9,163	12	0,69
2. Teneffüslerin kısa olması	210	12,595	12	0,40
3. Günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	210	12,339	12	0,42
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	210	11,972	12	0,45
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	210	9,046	12	0,70
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	210	13,364	12	0,34
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması	210	12,058	12	0,44
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	210	9,104	12	0,69

Tablo 4.19. (devam)

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	f	$\chi^2$	sd	p
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	210	9,176	12	0,69
10. Öğretim araçlarının yetersizliği	210	7,132	12	0,85
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	210	26,605	12	0,01**
12. Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)	210	6,556	12	0,89
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	210	9,435	12	0,67
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	210	10,044	12	0,61
15. Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	210	8,353	12	0,76
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	210	14,098	12	0,30
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	210	9,605	12	0,65
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve meslekî tükenmişliği	210	9,338	12	0,67
19. Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	210	8,529	12	0,74
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	210	6,804	12	0,87
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	210	14,554	12	0,27
22. Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	210	4,403	12	0,98
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	210	13,185	12	0,36
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	210	8,436	12	0,75
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	210	17,157	12	0,14
26. Akran etkisi	210	27,428	12	0,01**
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	210	15,886	12	0,20
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	210	15,553	12	0,21

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan Ki-Kare testi (Tablo 4. 19) verilerini incelediğimizde, “*yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)*” ve “*akran etkisi*”, maddelerinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### d) Okutulan Sınıfa Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Okutulan sınıf değişkeninin sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir:

**Tablo 4. 20.** Okutulan sınıfa göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

<b>Disiplin Sorunlarının Nedenleri</b>	<b>f</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
1.Ders sürelerinin uzun olması	210	15,731	12	0,20
2. Teneffüslerin kısa olması	210	10,922	12	0,54
3. Günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	210	19,490	12	0,08
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	210	9,071	12	0,70
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	210	11,928	12	0,45
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	210	21,187	12	0,04*
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapıyor olması	210	14,782	12	0,25
8.Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	210	7,255	12	0,84
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	210	10,706	12	0,55
10.Öğretim araçlarının yetersizliği	210	10,175	12	0,60
11.Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	210	8,620	12	0,74
12.Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)	210	15,233	12	0,23
13.Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	210	5,244	12	0,95
14.Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	210	9,982	12	0,62
15.Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	210	5,779	12	0,93
16.Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	210	9,461	12	0,66
17.Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimler (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	210	7,364	12	0,83
18.Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve meslekî tükenmişliği	210	12,771	12	0,39
19.Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	210	11,074	12	0,52
20.Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	210	15,735	12	0,20
21.Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	210	14,390	12	0,28
22.Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	210	7,357	12	0,83
23.Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	210	12,212	12	0,43
24.Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	210	9,910	12	0,62
25.Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	210	10,217	12	0,60
26. Akran etkisi	210	6,251	12	0,90
27.Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	210	24,614	12	0,02**
28. Öğrenme gücü ve düşük akademik başarı	210	12,665	12	0,39

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşlerinde, okutulan sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 20) verilerini incelediğimizde,

sadece “sınıf mevcudunun fazla olması” maddesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, “sınıf mevcudunun fazla olması”nın disiplin sorunlarına neden olduğuna birinci sınıfa okutan öğretmenler %30 oranında, ikinci sınıf öğretmenleri %11,3 oranında, üçüncü sınıf öğretmenleri %32,3 oranında, dördüncü sınıf öğretmenleri %26,7 oranında “tamamen katılıyorum” düzeyinde bu durumu disiplin sorunlarının nedeni olarak görmüşlerdir. Ayrıca, ikinci sınıf öğretmenlerinin yarıya yakını bu durumun disiplin sorunlarına neden olduğuna “hiç katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 10).

#### e) Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Sınıf mevcudu değişkeninin sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 21.** Sınıf mevcuduna göre karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenleri tablosu

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Ders sürelerinin uzun olması	210	5,151	12	0,95
2. Teneffüslerin kısa olması	210	8,525	12	0,74
3. Günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	210	12,342	12	0,42
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	210	14,798	12	0,25
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	210	23,520	12	0,02**
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	210	68,096	12	0,00**
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapıyor olması	210	16,028	12	0,19
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	210	10,562	12	0,57
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	210	13,472	12	0,34
10. Öğretim araçlarının yetersizliği	210	13,598	12	0,33
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	210	16,367	12	0,18
12. Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)	210	18,165	12	0,11
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	210	17,955	12	0,12
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	210	15,760	12	0,20
15. Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	210	12,921	12	0,38
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	210	11,614	12	0,48
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	210	9,479	12	0,66
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve meslekî tükenmişliği	210	11,144	12	0,52
19. Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	210	10,062	12	0,61
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	210	10,093	12	0,61



Tablo 4.21. (devam)

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	f	$\chi^2$	sd	p
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	210	15,412	12	0,22
22. Öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	210	13,056	12	0,37
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	210	11,564	12	0,48
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	210	13,024	12	0,37
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	210	15,289	12	0,23
26. Akran etkisi	210	29,737	12	0,00**
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	210	75,687	12	0,00**
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	210	11,504	12	0,49

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri ile ilgili görüşlerinde, sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 21) verilerini incelediğimizde 5., 6., 26. ve 27. maddelerde anlamlı farklılık görülse de bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### 4.2.6 Altıncı Alt Amaç İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt amaçta, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri ile a) cinsiyet, b) meslekî kıdem, c) öğrenim durumu, d) okutulan sınıf ve e) sınıf mevcudu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulanmıştır.

##### a) Cinsiyet Değişkenine Göre Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri

Cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

Tablo 4. 22. Cinsiyete göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	210	4,549	4	0,34
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	210	7,057	4	0,13
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	210	8,095	4	0,09

Tablo 4.22. (devam)

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	210	6,911	4	0,14
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	210	7,287	4	0,12
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )	210	5,622	4	0,23
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	210	6,829	4	0,15
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	210	7,257	4	0,12
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	210	4,197	4	0,38
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	210	3,379	4	0,50
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	210	0,705	4	0,95
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	210	2,763	4	0,60
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	210	4,646	4	0,33
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	210	7,130	4	0,13
15. Sorumluluk veririm	210	3,676	4	0,45
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	210	7,550	4	0,11
17. Sorunu anlamaya çalışırım	210	7,449	4	0,11
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	210	5,747	4	0,22
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	210	1,350	4	0,86
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	210	4,197	4	0,38
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	210	4,237	4	0,38
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	210	13,540	4	0,01*
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	210	6,247	4	0,18
24. Öğrenciyi azarlarım	210	10,213	4	0,04*
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım	210	2,527	4	0,64
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	210	5,542	4	0,24
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	210	3,455	4	0,49
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	210	6,037	4	0,20
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	210	2,232	4	0,69

\* $\chi^2 p < .05$  değerinde anlamlı bulunmuştur

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleriyle ilgili görüşlerinde, cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi verilerini (Tablo 4. 22) incelediğimizde “öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım” ( $\chi^2$ : 13,540;  $p = 0,01$ ) ve “öğrenciyi azarlarım” ( $\chi^2$ : 10,213;  $p = 0,04$ ) maddelerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Buna göre, “öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım” yöntemini kadın öğretmenler %17,4 oranında; erkek öğretmenler ise %5,9 oranında “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde disiplin sorunlarıyla baş etmede yöntem olarak kullandıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 11).

“Öğrenciyi azarlarım” yöntemine kadın öğretmenler %31,5 oranında “hiçbir zaman” başvurmazken; erkek öğretmenlerin ise yarısından fazlası (%51,7) bu yöntemi

hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Ek-4, Tablo 12). Buna göre, kadın öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede bir yöntem olarak “öğrencileri azarlarım” ve “öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım” yöntemlerini erkek öğretmenlere oranla daha fazla kullandıkları sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu durum, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, sınıfta disiplini sağlamada daha fazla zorlanmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir.

### b) Meslekî Kıdeme Göre Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri

Meslekî kıdem değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 23.** Meslekî kıdeme göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	210	32,267	16	0,01**
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	210	16,454	16	0,42
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	210	27,076	16	0,04**
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	210	40,621	16	0,00**
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciyi yaklaşıyorum (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	210	48,618	16	0,00**
6. Öğrenciyi dokunurum (baş, omuz veya masasına )	210	35,429	16	0,00**
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	210	23,275	16	0,11
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	210	29,160	16	0,02**
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	210	26,012	16	0,05
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	210	12,627	16	0,70
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	210	24,423	16	0,08
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	210	11,937	16	0,75
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	210	20,688	16	0,20
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	210	12,256	16	0,73
15. Sorumluluk veririm	210	7,620	16	0,96
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	210	13,596	16	0,63
17. Sorunu anlamaya çalışırım	210	20,186	16	0,21
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	210	13,720	16	0,62
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	210	19,565	16	0,24
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	210	22,253	16	0,14
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	210	15,469	16	0,49
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	210	35,672	16	0,00**
23. Öğrenciyi ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	210	22,952	16	0,12
24. Öğrenciyi azarlarım	210	29,033	16	0,02**
25. Öğrenciyi fiziksel ceza uygularım	210	18,544	16	0,29
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	210	18,749	16	0,28
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	210	12,182	16	0,73

**Tablo 4.23.** (devam)

28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	210	8,768	16	0,92
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	210	14,347	16	0,57

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleriyle ilgili görüşlerinde, meslekî kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 23) verilerini incelediğimizde 1, 3, 4, 5, 6, 8, 22 ve 24. maddelerde anlamlı farklılık görülse de bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

### c) Öğrenim Durumuna Göre Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri

Öğrenim durum değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 24.** Öğrenim durumuna göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	210	9,977	12	0,62
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	210	7,669	12	0,81
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	210	21,307	12	0,05**
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	210	25,599	12	0,01**
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	210	28,338	12	0,01**
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )	210	30,944	12	0,00**
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	210	7,051	12	0,85
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	210	19,440	12	0,08**
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	210	16,456	12	0,17
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	210	9,935	12	0,62
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	210	3,383	12	0,99
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	210	10,737	12	0,55
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	210	11,146	12	0,52
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	210	4,868	12	0,96
15. Sorumluluk veririm	210	3,935	12	0,99
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	210	13,525	12	0,33
17. Sorunu anlamaya çalışırım	210	37,977	12	0,00**
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	210	7,752	12	0,80
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	210	17,019	12	0,15
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	210	23,315	12	0,03**
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	210	17,886	12	0,12
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	210	23,541	12	0,02**
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	210	22,760	12	0,03**

**Tablo 4.24.** (devam)

24. Öğrenciyi azarlarım	210	17,788	12	0,12
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım	210	36,035	12	0,00**
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	210	22,723	12	0,03**
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	210	6,534	12	0,89
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	210	6,296	12	0,90
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	210	12,577	12	0,40

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleriyle ilgili görüşleri arasında, öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 24) verilerini incelediğimizde 3, 4, 5, 6, 8, 17, 20, 22, 23, 25 ve 26. maddelerde anlamlı farklılık görülse de bu maddelerin hepsinde bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

#### d) Okutulan Sınıfa Göre Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri

Okutulan sınıf değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 25.** Okutulan sınıfa göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	210	6,502	12	0,89
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	210	9,039	12	0,70
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	210	13,707	12	0,32
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	210	7,824	12	0,80
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	210	16,966	12	0,15
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )	210	7,823	12	0,80
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	210	19,913	12	0,07
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	210	17,482	12	0,13
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	210	12,198	12	0,43
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	210	17,505	12	0,13
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	210	16,087	12	0,19
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	210	5,357	12	0,95
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	210	3,382	12	0,99
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	210	8,743	12	0,73
15. Sorumluluk veririm	210	9,660	12	0,65
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	210	12,054	12	0,44
17. Sorunu anlamaya çalışırım	210	10,350	12	0,59
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	210	3,456	12	0,99
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	210	17	12	0,15

**Tablo 4.25.** (devam)

<b>Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri</b>	<b>f</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	210	8,108	12	0,78
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	210	11,242	12	0,51
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	210	10,896	12	0,54
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	210	10,948	12	0,53
24. Öğrenciyi azarlarım	210	12,116	12	0,44
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım	210	11,929	12	0,45
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	210	9,723	12	0,64
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	210	5,909	12	0,92
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	210	18,417	12	0,10
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	210	18,393	12	0,10

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile ilgi görüşlerinde, okutulan sınıf değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 25) sonucu göre, okutulan sınıf değişkeni ile disiplin sorunlarına karşı kullanılan baş etme yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

#### e) Sınıf Mevcuduna Göre Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri

Sınıf mevcudu değişkeninin, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için yapılan “Ki-Kare” test sonuçlarına ilişkin tablo ve yorumlar şöyledir;

**Tablo 4. 26.** Sınıf mevcuduna göre disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri tablosu

<b>Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri</b>	<b>f</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
1. Küçük hataları görmezden gelirim.	210	11,429	12	0,49
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	210	10,859	12	0,54
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	210	21,386	12	0,05
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	210	4,657	12	0,97
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	210	4,628	12	0,97
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )	210	7,004	12	0,86
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	210	18,571	12	0,10
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	210	22,883	12	0,03**
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)	210	14,270	12	0,28
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	210	5,716	12	0,93
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	210	11,261	12	0,51
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	210	24,935	12	0,02**
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	210	7,681	12	0,81
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	210	8,017	12	0,78
15. Sorumluluk veririm	210	8,464	12	0,75

Tablo 4.26. (devam)

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	f	$\chi^2$	sd	p
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	210	9,706	12	0,64
17. Sorunu anlamaya çalışırım	210	43,165	12	0,00**
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	210	7,977	12	0,79
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	210	10,855	12	0,54
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	210	20,259	12	0,06
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	210	30,548	12	0,00**
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	210	7,195	12	0,84
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	210	15,137	12	0,23
24. Öğrenciyi azarlarım	210	34,056	12	0,00**
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım	210	119,079	12	0,00**
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	210	218,631	12	0,00**
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	210	10,634	12	0,56
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	210	32,496	12	0,00**
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	210	21,828	12	0,04**

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

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleriyle ilgili görüşleri arasında, sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olur varsayımıyla yapılan “Ki-Kare” testi (Tablo 4. 26) verilerini incelediğimizde 8, 12, 17, 21, 24, 25, 26, 28 ve 29. maddelerde anlamlı farklılık görülmektedir. Ancak bir hücrede 5'ten daha düşük değer %20'den daha fazla olduğundan söz konusu maddelerle ilgili  $\chi^2$  yorumu yapılmamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analizine dayalı olarak ortaya çıkan “sonuçlar” ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

#### 5.1 Sonuç

Bu çalışmanın veri analizi sonucuna göre ulaşılan sonuçlar şöyledir;

a) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en fazla karşılaştıkları disiplin sorunlarının “*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*”, “*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikayet etmeleri*” ve “*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıflarında en az karşılaştıkları disiplin sorunları “*sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları*”, “*altını ıslatma*”, “*okul ve sınıf eşyasına zarar verme*”, “*kopya çekme*”, “*sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları*”, “*başkasının eşyasını izinsiz almaları*” ve “*küfürlü ve argo içerikli konuşmaları*” olarak belirlenmiştir.

b) Sınıf öğretmenleri, ilkokullarda karşılaştıkları disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak “*bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri*”, “*eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği*”, “*ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi*”, “*günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*”, “*akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması*” ve “*ailevi problemler*”i değerlendirmektedirler.

c) Sınıf öğretmenlerinin, karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin “*öğrenci ile göz teması kurarım*”, “*sorunu anlamaya*



*çalışırım*”, *“sorumluluk veririm*”, *“sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*”, *“öğrencinin ailesiyle konuşurum*” ve *“sınıf kurallarını hatırlatırım*” olduğu görülmüştür.

d) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile cinsiyetleri arasında, *“sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri*” ve *“kendi koydukları kurallara dahi uymamaları*” maddelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

e) Okutulan sınıf değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının, *“sınıfta izinsiz dolaşmaları*” ve *“sürekli kalem açmak için izin istemeleri*” sorunları açısından farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Buna göre, bu sorunların birinci sınıfta diğer sınıflara göre en az iki kat daha fazla olduğu görülmektedir.

f) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile meslekî kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

g) Cinsiyet değişkeni bakımından, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine dair görüşlerinde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin görüşlerinin *“teneffüslerin kısa olması*”, *“aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*”, *“küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)*”, *“öğretmenin derse hazırlıksız girmesi*” ve *“akran etkisi*” durumları açısından farklılaştığını görmekteyiz.

Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerin iki katından daha fazla oranda *“teneffüslerin kısa olması*” durumunu disiplin sorunlarının nedeni olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla bir oranda *“aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*”, *“küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)*”, *“öğretmenin derse hazırlıksız girmesi*” durumlarını disiplin sorunlarının nedeni olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

h) Okutulan sınıf değişkeni bakımından, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine dair görüşlerinde

farklılaşmanın sadece “*sınıf mevcudunun fazla olması*” maddesinde olduğu görülmektedir.

ı) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleriyle ilgili görüşlerinde, “*meslekî kıdem*”, “*öğrenim durumu*” ve “*sınıf mevcutları*” bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

i) Sınıf öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, sınıflarında karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmede kullandıkları stratejilerle ilgili görüşlerinde “*öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım*” ve “*öğrenciyi azarlarım*” maddelerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre “*öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım*” ve “*öğrenciyi azarlarım*” yöntemlerini daha sık kullandıkları görülmektedir.

j) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerinde meslekî kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

## 5.2 Öneriler

### 5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler

a) İlkokullarda uygulanan mevcut teneffüs sürelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerekir.

b) Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine, teneffüslerin dinlenme ve lavabo ihtiyaçlarının giderilmesi için konulduğunu sık sık hatırlatmaları yararlı olacaktır.

c) Bilgisayar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından amaçsızca ve kontrolsüz bir biçimde kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında ailelere çeşitli eğitimler verilmelidir.

d) Televizyon programları ve dizilerinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinin büyüklüğü konusunda aileler bilinçlendirilmelidir.

e) Ailelere “eğitsel farkındalık” eğitimleri verilerek okul, öğretmen ve aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerekir.

f) İlkokullarda günde 6 saat ders uygulamasının ilgili ve yetkili kurullarda yeniden üzerinde tartışılması yararlı olacaktır.

### **5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler**

a) Bu araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın aynısı görüşme tekniği kullanılarak da yapılabilir.

b) Okullarda görülen disiplin sorunları üzerinde ailenin etkileri farklı teknikler kullanılarak araştırılabilir.

c) Bu çalışma, sınıf öğretmenleri değerlendirmelerine dayanmaktadır. Okul yöneticileri, okul rehberlik servisleri ve öğrenci görüşlerine dayalı mukayeseli araştırmalar da yapılabilir.

d) Bilgisayar, tablet ve internet erişimli akıllı telefonların çocukların davranışları üzerindeki etkileri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?* Ankara: Nobel Yayını.
- Ada, S. ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(4), (1023-1041).
- AFT. Classroom tips before the year begins. *American Federation of Teachers*, New Jersey Ave. N.W. Washington, DC. Retrieved from [http://ms.aft.org/files/ct-beforeyearbegins\\_0.pdf](http://ms.aft.org/files/ct-beforeyearbegins_0.pdf). [15.12.2014].
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Kaya Z. (ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İzmir: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 51, 353-370.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar, Karip, E. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). Türk eğitim tarihi. İstanbul: *Kültür Koleji Yayınları-4*.
- Allen, K. P. (Spring, 2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1).
- Altıntaş, E. ve Çamur, S. (2001). *Sözsüz iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Babaoğlu, E. (2008). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. Çelikten, M. (Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem ve Asal Yayıncılık.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 1-24.
- Balcı, A. (2006). Yeni paradigmalarda Türkiye eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Barrett, E. R. (1985). *Assertive discipline and research*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288875.pdf>. [16.12.2014].
- Baron, E. B. (1992). Discipline Strategies for Teachers. *Phi Delta Kappa Educational Foundation*, Bloomington, Indiana, USA.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2007). *Sınıf yönetimi öğretmen kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık, Ankara.
- Bayrakçı, M. (2011). Sınıfta zaman yönetimi, Sarpkaya, R. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012a). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2012b). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Ankara: Kuzucular Ofset.

- Büyükkaragöz S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, L. (1989). Assertive Discipline: More than Names on the Board and Marbles in a Jar, *Phi Delta Kappa International*, 71(1), 57-61.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2011). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheney, C. O. (1989). *Preventive discipline through effective classroom management*. Exploring the Theory/Practice Link in Special Education, April 2-3. San Francisco.
- Chung, K. (2003). *Classroom discipline and socialization*. American Educational Research Association, April 21-25. Chicago.
- Conley, A. (2013). *Positive reinforcement behavior plans and the effects on student behavior*. Education and Human Development Master's Theses. The State University of New York College at Brockport.
- Çağlar, Ç. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. Çelikten, M.(Ed.). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Curwin, R. L. ve Mendler, A. N. (1988). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED302938>. [17.12.2016].
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (1977). Eğitim yönetimi. Küçükahmet, L. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Çelik, K. (2012). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. Kıran, H. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, S. (2006). Disiplin İle Sınıfta Kural ve İşlemlerin Belirlenmesi ve Uygulanması. Yalçınkaya, M. Ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.

- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çelik, V. (2006). *Eğitimde moral liderlik*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu. 4-5 Kasım 2006, Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Çelikkaleli, Ö. ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2(2), 15-28.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(11), 91-103.
- Değirmencioğlu, C. (1977). Eğitime bilimsel yaklaşım: Eğitim bilimi. Küçükahmet, L. (Ed.). *Eğitim bilime giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2014). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri. Kıran, H. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Emmer, T. E. (1986). *Effects of teacher training in disciplinary approaches*. U. S. Department of Education. University of Texas at Austin.
- Erdem, A. R. (2011). Sınıf disiplini ve kuralları. Sarpkaya, R. (Ed.). *Sınıf yönetimi*, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alık Yayınevi.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*. Rider University, Lawrenceville, New Jersey, 43(1), 34-47.
- Gelişli, Y. (2011). Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. Özdemir, Ç. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Geng, G. (2011). Investigation of Teachers' Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students' Behaviours within a Classroom Environment. *Australian Journal of Teacher Education*. Charles Darwin University, 36(7), 17-30
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. First Revised Edition. New York: Three Rivers Press
- Gözde, Ö. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürten, E. (2013). Öğrencilerin Kendi Hazırladıkları Vaka Örnekleriyle Öğretimin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla Başa Çıkmadaki Rolü. *Eğitim ve bilim*. 38(168), 413-426.
- Günbayı, İ. (2006). İstendik davranışları destekleyen bir sınıf disiplini oluşturma. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik sınıf ortamı için profesyonel sınıf yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve Çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Jackson, C., Simoncini, K., ve Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46.
- Johansen, A., Little, S. G., ve Little, A. A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers' Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekisik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Kaya, C. (2003). *Öğretmenlere öneriler*. İstanbul: Zambak Yayınları Eğitim Serisi.
- Kayabaşı, Y. (2009). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamada farklı yanları ve temel özellikleri. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kızılok, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kocabey, A. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği niteliği ve özellikleri. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Kuyumcu, N. (2007). *Oyun ve ders*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Küçükahmet, L. (1994). Sınıf yönetimi-disiplin. Hakan, A. (Ed.). *İlkokul programı ve Öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Eğitim Önlisans Programı Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:90.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Külahoğlu, Ş. (2004). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş, Yeşilyaprak, B. (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Logan, J. G. (2003). Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure That Discipline "Rules" in Your Classroom. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479639.pdf>. [25.12.2014].
- MacMasters, C. (2002). *Student and teacher perceptions of discipline at the middle school level* (Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Education Degree). The Graduate School University of Wisconsin-Stout Menomonie.
- Malmgren, K. W., Trezek, B. J. ve Paul, P. V. (2005). Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom". *The Clearing House*. (79)1.<http://www.drradloff.com/documents/models-of-classroom-management-as-applied-to-the-secondary-classroom.pdf>. [(28.12.2014)].

- MEB, (2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve İlköğretim kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr>. [18.03.2015].
- Moles, O. C. (1989). *Strategies To Reduce Student Misbehavior*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Office of Research, Washington, D C.
- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (1999). *Positive Discipline in the Classroom*. Rocklin, CA: Prima Publishing. Çeviren: Miyase Koyuncu.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment (A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Bachelors of Arts in Liberal Studies) Dominican University of California San Rafael, California*.
- Özen, A. (2010). Aile eğitimi. Diken, İ. H. (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Ayrıntı Matbaası.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi Özdemir, Ç. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, Y. (1989). Eğitim yönetimi. Hakan, A. (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve yönetimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 91.
- Öztürk, B. (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Karip E. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, H. İ. (2006). İstenmeyen davranışların önlenmesi ve yönetilmesi. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim II. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- PISA, (2011). *Pisa In Focus 2011/4 (May) – © OECD 2011*.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

- Saenz, M. (2011). *Classroom Management: and Emphasis on Positive Discipline*. A Master's Thesis Presented to The Faculty of Fresno Pacific University.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. Gürsel ve diğ. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Sarpkaya, R. (2012). Sınıfın ilişki düzenini oluşturma. Kıran, H. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simpson, R. G., ve Allday, R. A. (2008). "PIE-R2: The area of a circle and good behavior management" *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(4) Article 5. Retrieved from <http://escholarship.bc.edu/education/teplus/vol4/iss4/art5>, [15.12.2014].
- Sirkeci, B. (2010). *Özel ve devlet ilköğretim okulları 1. kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimine karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Skiba, R. ve Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Şahin, Ç., Demir, M. K., Kartal, O. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Disiplin Sağlamada Ödül Uygulamalarını Tercih Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 180-195.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 41-59
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türk eğitim sisteminin Değişmeyen miti*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu. 4-5 Kasım 2006, Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Taş, A. (2012). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. Kıran, H. (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, B. (2009). *Classroom management impacts student achievement: tips to thrive and survive*. Jackson State University, Mississippi, USA.

- Tertemiz, N. (2009). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. Küçükahmet, L. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkçe Sözlük I. Cilt. (1998). *Türk Dil Kurumu*, Ankara.
- Turan, S. (2007). İşini bil okuluna sahip ol. Açıklan A., Şişman, M. ve Turan S.(Ed.). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, S. (2004). Yönetimle ilgili temel teori ve yaklaşımlar. Şişman, M., Turan, S. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, İ. (1998). *Kaostaki eğitim*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Tutkun, Ö. F. (2002). Okul ve sınıf ortamı. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568
- Uygun, S. (2013). *Türk eğitim sistemi sorunları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. Hazar Reklam Matbaacılık.
- Ünal, A. (2011). İstenmeyen davranışların yönetimi. Sarpkaya, R. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Ünsal, H. (2011). Okulda ve sınıfta disiplin. Özdemir, Ç. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın Aktosun, Y. (2008). Lütfen! Benim için. Budak, A. (Ed.). *Çocuğunuzu anlama ve ona yaklaşma metotları*. İzmir: Çağlayan Matbaası.
- Yalçınkaya, M. (2002). Eğitimin psikolojik temelleri. Türkoğlu, A. (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yıldırım, C. (1991). Eğitim-felsefe ilişkisi. Hakan, A. (Ed.). *Eğitim bilimleri*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:85.
- Yıldız, N. (2009). *İlköğretim u. Kadem sınıf-şube rehber öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemler ve öğrenciler üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul

- Yılmaz, F. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza Yöntemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. Turan, Ş. ve Şişman, M. (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

## **EKLER**

EK 1: Disiplin Sorunları Anketi (Anket)

EK 2: Anket Araştırma İzni

Ek 3: Özgeçmiş

EK 4: Anlamalı Farklılığın Olduğu Maddelere İlişkin Tablolar

## EK 1: Disiplin Sorunları Anketi (Anket)

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI, NEDENLERİ VE BU SORUNLARLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli meslektaşım, anket verileri bilimsel bir çalışmaya kaynaklık edeceğinden, anket maddelerinin tümünü içtenlikle ve objektif bir biçimde cevaplandırmanız beklenmektedir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgiler, II. Bölümde sınıfta karşılaşılan disiplin sorunları, III. Bölümde disiplin sorunlarının nedenleri, IV. Bölümde ise disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri yer almaktadır. Lütfen, anket maddelerini yanıtlarken görüş ve uygulamalarınıza en uygun düşen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınızdan ötürü şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Kemal NAZLI  
kemal-nazli@hotmail.com

#### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: 1 Bayan ( ) 2 Erkek ( )

2. Yaşınız: 1) 20 – 30 ( ) 2) 31 – 40 ( ) 3) 41 – 50 ( ) 4) 51 ve üzeri ( )

#### 3. Mesleki kıdem durumunuz

- 1) 1 – 7 yıl (.....)
- 2) 8 – 14 yıl (.....)
- 3) 15 – 20 yıl (.....)
- 4) 21 – 30 yıl (.....)
- 5) 30 yıl ve üzeri (.....)

#### 4. Öğrenim durumunuz

- 1) Öğretmen Okulu (.....)
- 2) Eğitim Enstitüsü (.....)
- 3) Önlisans (.....)
- 4) Lisans (.....)
- 5) Yüksek Lisans(.....)
- 6) Diğer (Belirtiniz):.....

5. Medeni Durumunuz: 1 Evli( ) 2 Bekar ( ) 3 Boşanmış/Ayrı( )

6. Çocuğunuz Var Mı? 1) Var (.....) 2) Yok (.....)

7. Okuttuğunuz Sınıf: 1. Sınıf ( .... ), 2. Sınıf ( .... ), 3. Sınıf ( .... ), 4. Sınıf ( .... ),

#### 8. Sınıf Mevcudunuz:

- a) 15 – 25 (.....)
- b) 26 – 35 (.....)
- c) 35 – 45 (.....)
- d) 45 ve üzeri (.....)

EK-1  
BÖLÜM II

### SINIFTA KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARI

Aşağıda öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışları yer almaktadır. Bu istenmeyen öğrenci davranışları ile sınıfınızda ne sıklıkta karşılaşmaktasınız? Lütfen, anket maddelerini yanıtlarken görüş ve uygulamalarınıza en uygun düşen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Aşağıda verilen davranışların dışında ekleyeceğiniz davranışlar varsa bu bölümün altındaki “Diğer” bölümüne yazarak; belirttiğiniz bu davranışlarla hangi sıklıkta karşılaştığınızı lütfen işaretleyiniz.

Sınıf Yönetiminde, Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1.Sınıfta söz almadan konuşmaları					
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları					
3.Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri					
4.Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri					
5. Birbirleriyle boğuşmaları					
6.Altını ıslatma					
7.Türkçe konuşma ve anlama yetersizliği					
8.Dersi dinlememeleri					
9.Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları					
10.Derse yeterince katılmamaları					
11.Derste sakız çiğnemeleri					
12.Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri					
13.Defter ve kitabını karalama ve yırtmaları					
14.Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri					
15.Uyarıları dikkate almamaları					
16.Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)					
17.Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri					
18.Kopya çekmeleri					
19.İlgili ilgisiz çok soru sormaları					
20.Sınıfta izinsiz dolaşmaları					
21.Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri					
22.Sürekli kalem açmak için izin istemeleri					
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)					
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları					
25. Parmak kaldırırken bile gürültü çıkarmaları					
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları					
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri					
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları					
29. Verilen çalışmayı yapmamaları					
30. Derse hazırlıksız gelmeleri (ders programına göre hazırlanmamaları)					
31. Yalan söylemeleri					
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları					
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları					
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları					
35. Diğer..					
36.					
37.					



EK-1  
BÖLÜM III

SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARININ NEDENLERİ

Aşağıda öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışlarının muhtemel nedenleri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen istenmeyen öğrenci davranışlarının muhtemel nedenlerine, ne düzeyde katılıyorsunuz? Lütfen, anket maddelerini yanıtlarken görüş ve uygulamalarınıza en uygun düşen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Aşağıdaki verilen sebeplerin dışında ekleyeceğiniz başka sebepler varsa bu bölümün altındaki “Diğer” bölümüne yazarak belirtiniz; belirttiğiniz bu sebeplere hangi düzeyde katıldığınızı lütfen işaretleyiniz.

Sınıf Yönetiminde, Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Muhtemel Nedenleri	Hiç katılmıyorum	Çok Düşük Oranda katılmıyorum	Orta düzeyde katılmıyorum	Büyük oranda katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1.Ders sürelerinin uzun olması					
2. Teneffüslerin kısa olması					
3. Günde 6 saatlik der sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması					
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması					
5. Sınıfın fiziki düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu					
6. Sınıf mevcudunun fazla olması					
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması					
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri					
9. Okulun fiziki yetersizlikleri					
10. Öğretim araçlarının yetersizliği					
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)					
12. Ailevi problemler (Şiddet, boşanma vb.)					
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler					
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi					
15. Bilgisayar oyunları, Tv dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri					
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması					
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (Eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)					
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve mesleki tükenmişliği					
19. Öğretmenin sınıfta etkili yönetememesi					
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu					
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi					
22. Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması					
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması					
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması					
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması					
26. Akran etkisi					
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar					
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı					
29. Diğer(lütfen belirtiniz)					
30. Diğer					

EK-1  
BÖLÜM IV

SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞILAN DİSİPLİN SORUNLARIYLA BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Bu bölümde öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışlarına müdahale ederken; başvurulabilecek müdahale yöntemleri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen **müdahale yöntemlerine hangi sıklıkta başvuruyorsunuz?** Lütfen, anket maddelerini yanıtlarken görüş ve uygulamalarınıza en uygun düşen seçeneğe (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Bu yöntem ve stratejilerin dışında kullandığımız başka stratejiler varsa bu bölümün altındaki “Diğer” bölümüne yazarak belirttiniz. Belirttiğiniz bu yöntem ve stratejileri hangi sıklıkta kullandığınızı lütfen işaretleyiniz.

Sınıf Yönetiminde, Karşılaşılan İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Başetme Yöntemleri	Hiç katılmıyorum	Çok Düşük Oranda katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Küçük hataları görmezden gelirim.					
2. Öğrenci ile göz teması kurarım					
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım					
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım					
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (Fiziksel yakınlıktan yararlanırım)					
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına )					
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)					
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum					
9. Ben dili kullanırım (Bu davranışlar beni rahatsız ediyor. vb)					
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım					
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım					
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum					
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım					
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum					
15. Sorumluluk veririm					
16. Öğrencinin yerini değiştiririm					
17. Sorunu anlamaya çalışırım					
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm					
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım					
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım					
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum					
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım					
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm					
24. Öğrenciyi azarlarım					
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım					
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim					
27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım					
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm					
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım					
30. Diğer(lütfen belirtiniz)					
31. Diğer					

**ANKET BİTMİŞTİR. KATKILARINIZDAN ÖTÜRÜ TEŞEKKÜR EDERİM.**

**EK 2: Anket Araştırma İzni**

T.C.  
BİNGÖL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746/44/592238

19/01/2015

Konu: Anket Uygulanması İçin İzin Verilmesi

**VALİLİK MAKAMINA**

**İlgi** : a) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı ve 2012/ 13 Nolu Genelge  
b) 08/09/2014 tarihli ve 48605746/44/4006763 sayılı Valilik Onayı.  
c) 16.01.2015 tarihli Dilekçe

İMKB Mustafa Kemal Paşa İlkokulu Sınıf öğretmeni Kemal NAZLI' nın "**Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Sorunlarla Baş Etme Yöntemleri**" isimli anket çalışmasını ilimiz merkez ilkokulu sınıf öğretmenlerine uygulanması ilgi (c) dilekçe ile talep edilmiş olup, söz konusu anket formları ilgi (b) Valilik Onayı ile görevlendirilen Müdürlüğümüz "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nce incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda ilgi (a) Genelge esaslarına aykırı olmadığı ekte sunulan Araştırma Değerlendirme Formu ile tespit edilmiştir.

Buna göre; bir nüshası ekte sunulmuş olan anket formlarının ilimiz merkez ilkokulları öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yakup SARI  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
19/01/2015

Numan Tahir ŞİMŞEK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EKLER:**

- 1-Dilekçe (1 adet)
- 2-Anket Formu (4 sayfa)
- 3-Ek 1 Formu (1 sayfa)

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/BİNGÖL  
Web.Ad:bingol.meb.gov.tr  
e-posta: bingolmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Suna DURSUN  
Tel: (0 426) 213 25 85  
Faks: (0 426) 213 48 47

**Ek 3: Özgeçmiş****ÖZGEÇMİŞ*****KİMLİK BİLGİLERİ*****ADI:** Kemal**SOYADI:** Nazlı**D.YERİ:** Genç**D. TARİHİ:** 24.08.1974**D. YERİ:** Genç –Bingöl**M. DURUMU:** Evli 3 çocuk babası***EĞİTİM KAYDI*****İLKOKUL:** Yeşildere İlkokulu – Genç/ Bingöl (1983-1987)**ORTAOKUL:** Diyarbakır İmam-Hatip Ortaokulu (1987-1990)**LİSE:** Diyarbakır İmam-Hatip Lisesi (1990-1994)**ÜNİVERSİTE:** Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi (1994-1998)**BÖLÜM:** Sınıf Öğretmenliği Bölümü**Y. LİSANS:** Özel statüde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında yüksek lisans dersleri aldı .**YAN BRANŞ:** Türk Dili ve Edebiyatı**YABANCI DİL:** İngilizce – İleri Düzey**KPDS (YDS):** 91,25***İŞ KAYDI***

- 1998-2004 Genç YİBO’da sınıf öğretmenliği yaptı
- 2004-2008 Bingöl Merkez Kız YİBO’da Müdür Yardımcılığı yaptı.
- 2008-2013 T.C. Brüksel Eğitim Müşavirliğinde Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenliği yaptı.
- Temmuz 2013 – Mart 2015 İMKB Mustafa Kemal Paşa İlkokulu’nda sınıf öğretmenliği yaptı.
- Şu an itibarıyla Genç Halk Eğitim Merkezi Müdür Yardımcısı olarak çalışıyor.

#### EK 4: Anlamlı Farklılığın Olduğu Maddelere İlişkin Tablolar

**Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığın Olduğu “sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri” Sorunuyla İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
KADIN	F	26	35	16	14	1	92
	%	28,3	38,0	17,4	15,2	1,1	%100,0
ERKEK	F	18	66	29	4	1	118
	%	15,3	55,9	24,6	3,4	0,8	%100,0

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığın Olduğu “kendi koydukları kurallara dahi uymamaları” Sorunuyla İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
KADIN	F	20	38	21	11	2	92
	%	21,7	41,3	22,8	12,0	2,2	%100,0
ERKEK	F	12	56	42	8	0	118
	%	10,2	47,5	35,6	6,8	0,0	%100,0

**Tablo 3. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Farklılığın Olduğu “sınıfta izinsiz dolaşmaları” Sorunuyla İlgili Öğretmen Görüşleri**

Okutulan Sınıf		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
1. Sınıf	F	2	17	20	11	0	50
	%	4,0	34,0	40,0	22,0	0	%100,0
2. Sınıf	F	10	24	14	5	0	53
	%	18,9	45,3	26,4	9,4	0	%100,0
3. Sınıf	F	17	25	19	1	0	62
	%	27,4	40,3	30,6	1,6	0	%100,0
4. Sınıf	F	12	20	10	3	0	45
	%	26,7	44,4	22,2	6,7	0	%100,0



**Tablo 4. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre Anlamli Farklılığın Olduğu “sürekli kalem açmak için izin istemeleri” Sorunuyla İlgili Öğretmen Görüşleri**

Okutulan Sınıf		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
1. Sınıf	F	1	16	16	14	3	50
	%	2,0	32,0	32,0	28,0	6,0	% 100,0
2. Sınıf	F	9	24	13	6	1	53
	%	17,0	45,3	24,5	11,3	1,9	% 100,0
3. Sınıf	F	14	22	20	6	0	62
	%	22,6	35,5	32,3	9,7	0,0	% 100,0
4. Sınıf	F	14	21	7	3	0	45
	%	31,1	46,7	15,6	6,7	0,0	% 100,0

**Tablo 5. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamli Farklılığın Olduğu “Teneffüslerin kısa olması” nedeniyle İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
KADIN	F	18	18	28	15	13	92
	%	19,6	19,6	30,4	16,3	14,1	% 100,0
ERKEK	F	14	20	19	30	35	118
	%	11,9	16,9	16,1	25,4	29,7	% 100,0

**Tablo 6. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamli Farklılığın Olduğu “Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler” Nedeni İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
KADIN	F	1	9	9	28	45	92
	%	1,1	9,8	9,8	30,4	48,9	% 100,0
ERKEK	F	1	9	34	42	32	118
	%	0,8	7,6	28,8	35,6	27,1	% 100,0

**Tablo 7. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri” Nedeni İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
	KADIN	F	2	8	13	34	35
%		2,2	8,7	14,1	37,0	38,0	%100,0
ERKEK	F	4	17	32	37	28	118
	%	3,4	14,4	27,1	31,4	23,7	%100,0

**Tablo 8. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi” Nedeni İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
	KADIN	F	18	28	9	25	12
%		19,6	30,4	9,8	27,2	13,0	%100,0
ERKEK	F	24	37	30	16	11	118
	%	20,3	31,4	25,4	13,6	9,3	%100,0

**Tablo 9. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Akran etkisi” Nedeni İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
	KADIN	F	3	10	22	35	22
%		3,3	10,9	23,9	38,0	23,9	%100,0
ERKEK	F	7	23	45	29	14	118
	%	5,9	19,5	38,1	24,6	11,9	%100,0

**Tablo 10. Disiplin Sorunlarının Nedenleri İle Okutulan Sınıf Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Sınıf mevcudunun fazla olması” Nedeni ile İlgili Öğretmen Görüşleri**

Okutulan Sınıf		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman	Toplam
1. Sınıf	F	15	8	6	6	15	50
	%	30,0	16,0	12,0	12,0	30,0	%100,0
2. Sınıf	F	24	8	6	9	6	53
	%	45,3	15,1	11,3	17,0	11,3	%100,0
3. Sınıf	F	10	8	17	7	20	62
	%	16,1	12,9	27,4	11,3	32,3	%100,0
4. Sınıf	F	11	7	8	7	12	45
	%	24,4	15,6	17,8	15,6	26,7	%100,0

**Tablo 11. Baş Etme Yöntemleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım” yöntemiyle İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
KADIN	F	23	27	16	16	10	92
	%	25,0	29,3	17,4	17,4	10,9	%100,0
ERKEK	F	53	28	22	7	8	118
	%	44,9	23,7	18,6	5,9	6,8	%100,0

**Tablo 12. Baş Etme Yöntemleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Farklılığın Olduğu “Öğrenciyi azarlarım” yöntemiyle İlgili Öğretmen Görüşleri**

CİNSİYET		Hiç Katılmıyorum	Çok düşük Oranda Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Oranda Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	Toplam
KADIN	F	29	41	15	5	2	92
	%	31,5	44,6	16,3	5,4	2,2	%100,0
ERKEK	F	61	37	10	8	2	118
	%	51,7	31,4	8,5	6,8	1,7	%100,0