

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMADA
KULLANDIKLARI YÖNTEMLERİN ÖĞRENCİLER
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Hayran GÜNDOĞDU

İSTANBUL, 2007

T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMADA
KULLANDIKLARI YÖNTEMLERİN ÖĞRENCİLER
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**
(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan;
Hayran GÜNDOĞDU
050712306

Danışman;
Yrd. Doç. Dr. C. Gazi UÇKUN

İSTANBUL, 2007

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMADA KULLANDIĞI YÖNTEMLERİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hayran GÜNDOĞDU

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak üzere kullandıkları ödül uygulamaları psikolojik, sosyal ve maddi ödül uygulamaları olarak 3 boyutta, ceza uygulamaları ise psikolojik, sosyal ve fiziksel ceza uygulamaları olarak yine üç boyutta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim düzeyleri, mezun oldukları bölüm ve meslekteki kıdemlerine göre değişip değişmediğine ait toplam 24 adet hipotez test edilmiştir. Araştırma sonucunda istatistiksel olarak;

1. Bütün öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlanması için uyguladıkları yöntemlerden en fazla psikolojik ödül ve psikolojik ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu algıladıkları,

2. Bayan öğretmenlerin psikolojik, sosyal ve maddi ödül ile psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri,

3. Lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre sosyal ceza uygulamalarının öğrencileri daha fazla etkilendiklerini algıladıkları,

4. Meslekteki kıdemi 1-15 yıla kadar olan öğretmenlerin, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre sosyal ceza ve fiziksel ceza uygulamalarından öğrencilerin daha fazla etkilendiklerini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

5. Diğer hipotezlerin test sonuçlarında istatistiksel bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenci, Sınıf, Disiplin

THE EFFECTS OF THE METHODS USED BY THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN ORDER TO KEEP THE CLASS IN DISCIPLINE

Hayran GÜNDOĞDU

Abstract

In this research, the research examines the effects of the methods on students used by the teachers in order to keep the class in discipline.

The reward methods used by the teachers to keep the class in discipline are viewed in 3 different manners: physiological, social and material; the punishment methods are also viewed in 3 manners; physiological, social and physical.

24 hypotheses were tested in order to understand if the influence of the methods that were used by the teachers depended on the sex, education level, the branch that they graduated from and also the job experience. The statistical result of the research is as follows:

1. All of the teachers perceived that the most successful methods that were used on the students were physiological reward and physiological punishment,
2. The female teachers thought that physiological, social and material rewards and physiological punishment were more effective,
3. The teachers that have a bachelors degree perceived that the students were influenced by the social punishment as to the teachers that have a pre-bachelors degree,
4. The teachers that have less than 15 years of seniority thought that social punishment and physical punishment methods were more effective than the other methods as to the teachers that have more than 16 years of seniority.
5. Other hypothesis test results didn't show any other statistical differences.

Key Words: Teacher, Student, Class, Discipline

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Yemin Metni	
Jüri Sayfası	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract)	
Tablolar Listesi	X
Şekiller Listesi	XIII

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Amaç	2
1.3. Hipotez	3
1.3.1. Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezler	3
1.3.2. Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezler	4
1.4. Önem	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Varsayımlar	7

II. BÖLÜM

SINIF DİSİPLİNİ

2. DİSİPLİN	8
2.1. Disiplin Kavramı	8
2.2. Disiplin Nedir? Ne Değildir?	10
2.2.1. Disiplin Ne Değildir?	10
2.2.2. Disiplin Nedir?	11
2.3. Disiplin Sorunlarında Okulun Rolü	12
2.3.1. Okulda Disiplin	12
2.3.2. Sınıfta Disiplin	15
2.3.2.1. Sınıftaki Disiplin Sorunları	20

2.3.2.1.1. Öğrencilerin Disiplin Sorunları	22
2.3.2.1.2. Öğretmenlerin Disiplin Sorunları	23
2.4. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Disiplini	26
2.4.1. Sınıf Yönetimi Modelleri	30
2.4.1.1. Tepkisel Model	30
2.4.1.2. Önleyici Model	30
2.4.1.3. Gelişimsel Model	31
2.4.1.4. Bütünsel Model	32
2.5. Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf	32
2.5.1. Sınıfın Fiziksel Ortamı	32
2.5.2. Sınıfın Sosyal Ortamı	37
2.5.3. Sınıfın Psikolojik Ortamı	39
2.6. Disiplin Anlayışları	40
2.6.1. Düşük Denetimli Disiplin Anlayışı	40
2.6.1.1. Transaksiyonel Analiz	41
2.6.1.2. Ginott Model	42
2.6.1.3. Grup Yönetimi	43
2.6.2. Orta Denetimli Disiplin Anlayışı	44
2.6.2.1. Mantıklı Sonuçlar ve İşbirliği	44
2.6.2.2. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Teorisi	46
2.6.2.3. Kounin Model	46
2.6.3. Yüksek Denetimli Disiplin Anlayışı	47
2.6.3.1. Jones Model	48
2.6.3.2. Davranış Biçimlendirme	48
2.6.3.3. Kendine Güvenli Disiplin	49
2.6.4. Gelişimsel Disiplin Anlayışı	50
2.7. Öğrenci Davranışları	52
2.7.1. Öğrencilerden Beklenen Davranışlar	55
2.7.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları	56
2.7.2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Sebepleri	57
2.7.2.1.1. Sınıf İçindeki Faktörler	59
2.7.2.1.1.1. Akademik Açından Problemler	59
2.7.2.1.1.2. Sosyal Açından Problemler	61

2.7.2.1.2. Sınıf Dışındaki Faktörler	64
2.7.2.1.2.1. Toplumsal Faktörler	64
2.7.2.1.2.1.1. Aile	65
2.7.2.1.2.1.2. Akran Grubu	66
2.7.2.1.2.1.3. Okul	67
2.7.2.1.2.1.4. Ulaşım	68
2.7.2.1.2.1.5. Çevre	69
2.7.2.1.2.1.6. Teknoloji	69
2.7.2.1.2.2. Psikolojik Faktörler	71
2.7.2.1.2.3. Biyolojik Faktörler	72
2.8. Sınıf İçi Disiplin	74
2.9. Sınıfta Disiplinin Sağlanması	76
2.9.1. İstenmeyen Davranışların Önlenmesi	76
2.9.1.1. Görmezlikten Gelme	78
2.9.1.2. Sözel Olmayan Önlemler	79
2.9.1.3. Sözel Olan Önlemler	83
2.9.1.4. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi	94
2.10. Geleneksel Yapıdaki Disiplin Stratejileri	96
2.10.1. İtaat	98
2.10.2. Ceza	99
2.10.3. Ödül	102
2.10.4. İtaat, Ceza ve Ödül Niçin Hala Kullanılmaktadır?	104
2.11. Sınıf İçi İletişim	105
2.12. Öğretmenin Sınıftaki Rolü	109
2.13. İyi Bir Öğretmen Nasıl Olmalıdır?	114

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3. YÖNTEM	119
3.1. Araştırmanın Modeli	119
3.2. Evren ve Örneklem	119
3.3. Verilerin Toplanması	119
3.3.1. Ölçme Araçları	119

3.3.2. Uygulama	120
3.4. Verilerin Çözümlemesi	120

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4. BULGULAR VE YORUM	122
4.1. Örneklemeye Ait Temel Karakteristik ve Bulgular	122
4.2. Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Testleri ve Faktör Analizleri	124
4.2.1. Eğitimde Ödül Kavramına İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Testleri ve Faktör Analizleri	125
4.2.2. Eğitimde Ceza Kavramına İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Testleri ve Faktör Analizleri	127
4.3. Hipotezlerin Test Edilmesi	130
4.3.1. Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	130
4.3.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Belirlenmiş Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	132
4.3.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Belirlenmiş Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	137
4.3.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	141
4.3.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	144
4.3.2. Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	148
4.3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Belirlenmiş Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	150
4.3.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Belirlenmiş Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	154
4.3.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	157
4.3.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi	161

V. BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	166
5.1. Sonuç	166
5.2. Öneriler	169
KAYNAKÇA	173
EKLER	
EK-1 Anket Çalışması Yapılan Okullar	
EK-2 Anket Soruları	
EK-3 Milli Eğitim Bakanlığına Yazılan Onay İstek Dilekçesi	
EK-4 Milli Eğitim Bakanlığı Onay Yazısı	

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No:</u>	<u>Sayfa</u>
1. Öğrencilerin Disiplin Sorununa Kaynaklık Eden Davranışlar	23
2. Eski ve Yeni Disiplin Anlayışının Özellikleri	24
3. Öğretmenlerin Disiplin Sorununa Kaynaklık Eden Davranışlar	26
4. Öğrencinin Temel İhtiyaçları	59
5. Sınıftaki Sorun Davranışlara Olabilir Etkiler	77
6. Etkili Sınıf Yöneticilerinin Ders Akışını Yönetme Davranışları	112
7. Ankete Katılanların Cinsiyet Dağılımı	122
8. Ankete Katılanların Eğitim Düzeyi Dağılımı	122
9. Ankete Katılanların Mezun Oldukları Bölüm Dağılımı	123
10. Ankete Katılanların Meslekteki Kıdem Dağılımı	123
11. Ankete Katılanların Okuttukları Sınıf Dağılımı	124
12. Ankete Katılanların Aynı Sınıfı Kaç Yıldır Okuttuklarının Dağılımı	124
13. Sınıf Disiplinini Sağlamada Ödül Uygulamaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi	126
14. Sınıf Disiplinini Sağlamada Ceza Uygulamaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi	129
15. H-1-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	132
16. H-1-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	133
17. H-1-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	134
18. H-1-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	134
19. H-1-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	135
20. H-1-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	135
21. H-2-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	137
22. H-2-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	137
23. H-2-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	138
24. H-2-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	138
25. H-2-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	139
26. H-2-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	139

27.	H-3-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	141
28.	H-3-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	141
29.	H-3-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	142
30.	H-3-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	142
31.	H-3-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	143
32.	H-3-3Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	143
33.	H-4-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	144
34.	H-4-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	145
35.	H-4-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	146
36.	H-4-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	146
37.	H-4-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	147
38.	H-4-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	147
39.	H-1-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	150
40.	H-1-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	150
41.	H-1-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	151
42.	H-1-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	152
43.	H-1-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	152
44.	H-1-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	153
45.	H-2-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	154
46.	H-2-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	154
47.	H-2-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	155
48.	H-2-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	155
49.	H-2-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	156
50.	H-2-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	156
51.	H-3-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	157
52.	H-3-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	158
53.	H-3-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	159
54.	H-3-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	159
55.	H-3-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	160
56.	H-3-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	160

57.	H-4-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	161
58.	H-4-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	161
59.	H-4-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	162
60.	H-4-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	162
61.	H-4-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri	163
62.	H-4-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No:</u>	<u>Sayfa</u>
1. Sınıfta Yanlış ve Doğru Yerleşim	18
2. Öğretmenin Kabul Penceresi	54
3. Sen İletisi	88
4. Ben İletisi	88
5. Rahatsız Edici Davranışlar ve Önleme Yolları	93
6. Öğretme-Öğrenme Ortamında İletişim Süreci	106
7. İletişim ve Öğeler	109

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Hababam Sınıfı” yazıldığı günlerden günümüze değin toplumca zevkle okuduğumuz, filmi tekrar tekrar çekilen, tiyatrolarda belli zaman aralıklarıyla sahneye konan klasikleşmiş bir yapıttır. Hababam sınıfının bu kadar sevilmesinin en önemli nedeni herkese kendi öğrenciliğini hatırlatan bir yönünün olmasıdır. Pek çok öğrenci de bu sınıfa özenmekte ve böyle bir sınıf oluşturma gayretine girmektedir.

Hababam sınıfı öğrencilerin özlemi olmakla birlikte öğretmenlerin de kâbusudur. Öğretmenlerimiz bu eseri okurken ya da izlerken keyif almakla birlikte, herhalde böyle bir sınıfta öğretmen olmayı dilemezler.

Eskiden olduğu gibi günümüzde de hababam sınıfının örneklerini çokça görmek mümkündür. Ancak gerçekte, bu sınıflarda görülen yaramazlıklar eserdeki kadar sevimli ve tatlı olmamakta, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumsuz yönde etkilemekte ve öğretmenleri hayatından bezdirmektedir. İşte sınıf disiplininin kabaca amacı hababam sınıfını ortadan kaldırmak, bunların yerine öğrencilerin mutlu olduğu, ancak öğrenmelerinin engellenmediği sınıflar oluşturmaktır.¹

Sınıflar, öğrencilerin davranışlarının geliştiği önemli ortamlardan biridir, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır. Bu alanlarda eğitimsel amaçlar gerçekleştirilir. Eğitimsel amaçların gerçekleşebilmesi için öğrenme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, sınıf içerisinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, kayıplara yol açmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıf düzenini sağlayabilmek, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisidir. Öğrenme düzeninin sağlıklı bir şekilde oluşturulması disiplin kavramı ve buna bağlı olarak kural kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Disiplin kavramı bir süreci ifade etmektedir. Bu

¹Erden, M., *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, 2003, s.13.

süreç sınıf yönetiminin tüm boyutları ile ilişkilidir. Disiplini öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesiyle sınırlı tutmak yanıltıcı olacaktır. Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların ortaya çıkması bir sonuçtur.¹

İlköğretim Okullarında 1. kademedeki görevli sınıf öğretmenleri eğitim-öğretim esnasında, sınıf içindeki disiplini sağlamada bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerini disiplin konusunda güçlüğü iten sebeplerin başında, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında olduğu gibi, disiplin sorunlarının çözümünde başvuracağı bir ilköğretim disiplin yönetmeliğinin bulunmaması gelmektedir. Çünkü "İlköğretim kurumlarında disiplin cezası verilmemesi esastır. Ancak, istenmeyen davranışlarda bulunmakta ısrar eden öğrenciler hakkında, davranışlarının düzeltilmesi amacıyla okul yönetimi, veli ve şube rehber öğretmeni ile iş birliği yaparak gerekli önlemleri alır."²

Sınıf öğretmenleri için sınıf içi disiplini sağlamak hâlâ bir problem görünümündedir. Bazı öğretmenler geleneksel disiplin anlayışını kullanmakta iken bazıları da modern disiplin anlayışını uygulamaktadırlar. Disiplin konusunda öğretmenler yeterli bilgi ve beceriye sahip değildirler. Bu sebepten öğretmenler arasında disiplin uygulamalarında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar yazılmış yayınlar takip edilse de, bu işin asıl uygulayıcılarının geleneksel yöntemlerdeki ceza yöntemlerini sıklıkla kullandıkları, bu yöntemlerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri tahmin edilmektedir.

Bu kapsamda problem cümlesi;

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi nedir? şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

KOCAELİ Merkez İlçedeki İlköğretim Okullarında görevli öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini saptayıp, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamadaki rollerini geliştirmeleri

¹ Kıran, H., & diğerleri, **Etkili Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2005, s.243.

² **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, Sekizinci Bölüm, Madde 118.

yönünde katkı sağlamak ve kullandıkları yöntemleri daha etkili hale getirebilmek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, disiplin sorunlarını çözerken uyguladığı yöntemlerin ne derece uygun olduğunu düşünmelerini sağlamak hedeflenmektedir.

1.3. Hipotez

İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi farklıdır.

Bu genel hipotez kapsamında ödül ve ceza uygulamalarına ait alt hipotezler belirlenmiştir.

1.3.1 Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezler

H-1-1 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-2 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-3 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-1 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-2 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-3 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül

uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-1 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-2 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-3 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-1 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-2 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-3 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

1.3.2 Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezler

H-1-1 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-2 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

ilişkin algıları farklıdır.

H-1-3 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-1 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-2 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-3 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-1 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-2 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-3 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-1 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-2 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-3 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

1.4. Önem

İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin, okulda ve sınıfta disiplini sağlamada ortaya çıkan yönetmelik boşluğunu doldurabilmek amacıyla, sınıf içinde disiplini sağlamada, öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşündüğü yöntemlerin neler olduğu araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçların;

1. İlköğretim hizmetlerine doğrudan veya dolaylı yollardan katılan sınıf öğretmenlerine,
2. İlköğretim okulu müdürlerine,
3. İlköğretim müfettişlerine,
4. Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların akademik personeline ve öğrencilerine,
5. İlköğretim ve sınıf öğretmenliği alanında araştırma yapan kişi ve kuruluşlara hizmet edeceği, bilgi, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandıracığı değerlendirilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma konu açısından, ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ile sınırlıdır.

2. Araştırma zaman açısından, 2006–2007 öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Araştırma rneklem açısından, Kocaeli İli, merkez ilçesindeki (Ek-1 listedeki) resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

1. Bu araştırmada; sınıf ğretmenlerinin sınıftaki disiplini sağlamaya çalışırken kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinden hangilerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu tespit edebilmek için, sınıf öğretmenlerine anket uygulanmış, bu anketteki sorulara samimi ve ciddi cevaplar verildiği varsayılmıştır.

2. Kullanılan lme aracı(Ek-2), sınıf öğretmenleri hakkında kişisel bilgileri toplamaya, sınıf ğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini saptamak için yeterlidir.

II. BÖLÜM

SINIF DİSİPLİNİ

DİSİPLİN

2.1. Disiplin Kavramı

Genel anlamda disiplin kavramı, bir amaçla bir araya gelmiş insan grubunun düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla seçilip konulmuş kuralları, hükümleri ve bunlara uyulması için alınan önlemleri ifade eder. Disiplin deyince akla genellikle ceza gelir. Ancak yukarıdaki tanımda da işaret edildiği gibi, disiplin sadece ceza vermekten ibaret bir iş değildir. Disiplin, olumsuz davranışların meydana gelmesini önlemek için tutarlı ve kararlı davranışlarda bulunmaktır. Disiplin, yapılan işlerin belirli bir düzen içinde yürütülmesidir.¹

Bir anlamı öğretim demek olan disiplin, Latince disciplina kelimesinden türemiştir. Bu kavram bugün daha çok öğretim için uygun bir ortam yaratmayı ifade etmektedir.²

Disiplin, ortamın düzen ve güvenliğini ya da öğrenmeyi olumsuz etkileyen, engelleyen öğrenci davranışlarına yönetimin gösterdiği tepki ve eylemleri içerir. Öğrenci kuralları öğrenmenin yanında, kuralların gerekçelerini ve sonuçlarını bilmek durumundadır.³

Disiplin, huzur bozucu/bozguncu öğrenci davranışına bir öğretmenin tepki gösterirken kullandığı teknikler ve stratejilerdir.⁴

Disiplin, en kısa şekilde davranış denetimi olarak tanımlanmaktadır.⁵

¹ Erdoğan, İ., *Sınıf Yönetimi*, İstanbul, 2001, s.109.

² Alderman, T., *In Good Discipline One Size Doesn't Fit All*, *Education Digest*.<http://www.eddigest.com>, 2001, s.38-41.

³ Karip, E., *Sınıf Yönetimi*, Ankara, 2003, s.2.

⁴ Tosun, Ü., *Onurlu Disiplin*, İstanbul, 2002, s.210.

⁵ Balay, R., *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Ankara, 2002, s.103.

Disiplin sorunları yeni değildir; tersine yetişkinler, anne babalar, öğretmenler ve din adamları arasında disiplin sorunları uzun süredir olağan sayılmaktadır. Çocukların zor davranışlarının arttığı düşünülürse, disiplin sorunlarının günümüzde evlerde, okullarda ve toplumlarda daha da yaygın olduğunu söylemek yerinde olur.¹

Disiplin de bir öğrenme sürecidir. Öğrenci okul öncesi eğitimden başlayarak gerek toplumsal, gerekse okulca konulan ilke ve kurallara göre davranmasını öğrenerek sosyalleşir. Böyle bir sosyalleşmede hem ailenin, hem de okulun disiplin sisteminin önemli rolü vardır.

Disiplinin asıl amacı, öğrencinin kendi davranışlarını kendisinin denetlemesinde yeterliliğini artırmaktır. Öğrencilerin küçük yaşlarından başlayarak ailede ve okulda, davranışlarını kendilerinin denetlemesine ortam hazırlanmalı, öz denetimleri geliştirilmelidir.

Bir öğrencinin davranışlarını denetleme yeterliliği; yaşı, gelişim seviyesi ve vicdan gelişimi ile orantılıdır. Disiplin sistemi, öğrencilere gelişim seviyelerine göre ilke ve kurallar koymalıdır.

Disiplinin genel amacı; öğrencilere okulda uyulması gereken davranış ilke ve kurallarını öğretmek, öğrencilerin bu ilke ve kurallara uygun davranıp davranmadığını izlemek, iyi davranış sergileyenleri ödüllendirmek, kötü davrananları uyarmak ve iyi davranış geliştirmelerini sağlayacak metotları uygulamaktır.

Disiplin sadece ilke ve kurallardan sapan öğrencileri cezalandırmak için uygulanmaz, aynı zamanda bilinçli davranan, ilke ve kuralları özümseyen başarılı öğrencileri ödüllendirmek için de uygulanır.²

Disiplinin sıkıdüzen olarak tanımlanması nedeniyle,³ demokratik bir yaşam ortamı olarak düşünülen sınıfta disiplin yerine düzenden söz edilmesi uygun görülmüştür. Okulda disiplin olmaz, olursa okul, okul olmaz, öğrencileri amaçlara

¹ Humphreys, T, **Disiplin Nedir? Ne Değildir?**, çev Çelik B., İstanbul, 2002, s.9.

² Özsoy, O., **Etkin Öğretmen Etkin Öğrenci Etkin Eğitim**, 2002, s.108 - 109.

³ TDK, **Türkçe Sözlük**, Ankara, 1974, s. 229.

ulaştıramaz. Öğrencilerde yaratıcılık, cesaret, girişimcilik, farklılık, özgürlük, atılganlık gibi gelişimci özellikler engellenir.¹

Disiplinin altında yatan motivasyon, öğrenme fırsatından ziyade kontrol ve ceza olduğunda çok az şey başarılacaktır.² Pozitif bir sınıf kurma, bir bulmacanın parçalarını bir araya koyma işlemidir. Parçalarımızsa; şefkate, kararlılığa, saygınlık ve karşılıklı saygıya dayanan müşfik bir atmosferi sağlamaktır.

Kısaca disiplin; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır. Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.³

2.2. Disiplin nedir? Ne değildir?

2.2.1. Disiplin Ne Değildir?

Disiplin kontrol etmek değildir. Bu ayrım bazı yazarlarca özdisiplin ve baskıcı disiplin olarak ta yapılmaktadır. Özdisiplin ve baskıcı disiplin olarak yapılan bu ayrımında birincisinde özgür kılma, ikincisinde baskı uygulama söz konusudur. Birincisinde davranışlara makul, ikincisinde ise davranışlara gereğinden fazla sınırlama getirilmesi söz konusudur.⁴

Başkalarını kontrol etmeye dönük bir bakışla kullanıldığında, disiplinin başarılı olması olası değildir. Asayiş getirmesi olanaklı olsa da genellikle getirmeyecektir ve diğer insanların gereksinimlerinin engellenmesine yol açan saldırgan ya da edilgen davranışları önlemeyecektir. Disiplinin, toplumsal bir sistemin tüm üyeleri tarafından karşılıklı saygı ve özen olması gereken nihai hedefini kesinlikle desteklemeyecektir.

Zamanlarının ağırlıklı bir bölümünü sınıfta öğrencilerin asi davranışlarını kontrol etmeye çalışarak geçiren öğretmenler, çoğu anne-babaların çocuklar üzerinde

¹ Başar, H., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2005, s.113.

² Nelson, J., Lott, L., Glenn, Çev. Koyuncu, M. S., **Sınıfta Pozitif Disiplin**, İstanbul, 2001, s.8.

³ Kıran & diğerleri, a.g.k., s.243.

⁴ İpek, C., **Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen- Öğrenci İlişkisi**, Doktora Tezi, Ankara, 1999, s.110.

etkili olmadığından yakınır. Pek çok anne-babanın da benzer şikâyetleri vardır. Bu disiplin girişimleri özellik olarak sıkıyönetimci ve saldırgan olma eğilimindedir ve yetişkinlerin kendileri adına istedikleri bir başka insana yönelik temel saygıyı içinde barındırmadığından başarısızlığa mahkûmdur. Yetişkinler saldırgan, hükmedici, alaycı, küçümseyici ya da manevracı kontrol yöntemlerini işler kıldıklarında ateşe ateşle karşı koymaya çalışmakta ve kontrol etmeye uğraştıkları çocuklarına benzer bakımlardan “istismarcı” olmaktadır. Bu stratejiler yalnızca daha fazla disiplinsiz davranış üretir ve bu noktada bir kısır döngü yaratılabilir.¹

Disiplin, fert ya da grupların eğitim amaçlarına ulaşmaları için davranışlarını kontrol altına almalarıdır. Disiplin, öğrencilerin bir asker davranışına girmesi, sınıfta kıpırdamadan oturması, öğretmenin karşısında korku ile durması, öğretmenin kızarak, azarlayarak onları yönetmesi değildir.²

2.2.2. Disiplin Nedir?

Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir. Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, işyerlerinde, topluluklarda ve de çocukların olduğu kadar yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinme duyulur.

Önemli bir ilke, insanların kendi gereksinimlerinin karşılanmasından sorumlu oldukları ve diğer kişilerin sosyal açıdan zor davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. İkinci bir ilke, 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. Çocukların, yetki sahibi kişilerin ve anne babaların sorumlu davranışlarının güçlü bir biçimde desteklenmesi, doğru disiplin ve “disiplin ötesi” sistemlerinin kurulmasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır.³

¹ Humphreys, a.g.k., s.16.

² Büyükkaragöz, S. & Çivi, C., **Genel Öğretim Metotları**, Konya, 1994, s.67.

³ Humphreys, a.g.k., s.17-18.

Yapıcı disiplin anlayışında öğretmenin istenmeyen davranışlara tepkisi, istenmeyeni azaltmak ve isteneni çoğaltmak biçiminde ifade edilebilir. Temel amaç, istenmeyen davranışların meydana gelme riskini azaltmak, sınıf içi disiplini bozan davranışları çabuk ve etkili şekilde zayıflatmak ve aynı zamanda iyi davranışı güçlendirmektir. Disiplin anlayışında bütün ilgi, bir yandan sorun yaratan davranışları tasfiye etmek, öte yandan da sınıfta olumlu bir atmosferin oluşturulmasını sağlamaktır.¹

2.3. Disiplin Sorunlarında Okulun Rolü

2.3.1. Okulda Disiplin

Okul formal ve bürokratik bir örgüttür. Okulun kuruluşu, işleyişi, yönetimi ve denetimi yasalarla düzenlenmiştir. Biçimsel ve bürokratik özellikler okulda her şeyin tanımlanmış kural, ilke ve esaslara göre yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Okul tanımlanmış amaçları ve hedefleri doğrultusunda büyük bir toplumsal sorumluluk yüklenmiştir. Öğrenciyi çok yönlü, çok amaçlı, çok boyutlu yetiştirerek hem bireysel hem ailesel hem kurumsal hem de toplumsal hayata ilişkin rollere hazırlar. Söz konusu roller için gerekli bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kazandırmanın yanında, kişiliklerinin gelişmesi için uygun ortamlar ve fırsatlar yaratır. Toplum okuldan, her açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi beklemektedir. Okul böyle bir toplumsal beklentiyi boşa çıkarma hakkına sahip değildir. Özetle, gerek okulun yaşaması, amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve etkili olabilmesi, gerekse seçkin özelliklere ve niteliklere sahip öğrenciler yetiştirebilmesi için okulda bu sonuçları gerçekleştirebilecek amaç, ilke, değer ve kurallar içeren bir düzene gereklilik vardır.²

Okulda disiplinin amacı, öğrenciye kendi davranışını istenen davranışlarla kıyaslayarak öz denetleme, öz değerlendirme alışkanlığı ve yeterliği kazandırmak, öğrencilerin sosyalleşmelerini geliştirmek, onlara doğru düşünme ve değerlendirme kriterleri çerçevesinde hareket etme alışkanlığı vermek biçiminde ifade edilebilir. Öğrencinin böyle bir kıyaslama, denetleme değerlendirme yapabilmesi için kendisinden beklenen davranışların, kuralların ve ölçütlerin belirlenmesi ve açıklanması gerekir.

¹ Balay, a.g.k., s.71.

² Küçükahmet, L. & Diğerleri, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, 2003, s.54.

Başka bir açıdan disiplinin amacı, istenmeyen davranışların caydırıcı ve yasaklayıcı etkisinden yararlanarak, aynı ve benzer eylemlerin tekrarını önlemek, tanımlanmış ortak kurallara uygun olmayan davranışlar sonucunda uygulanacak yaptırımlar hakkında öğrenciye somut örnekler göstermektir.¹

Okulun kendine özgü ortam ve olanakları da istenmeyen davranışlara yol açabilir. Okul ortamı fiziksel, duygusal ve toplumsal faktörlerin bir bileşkesidir. Bu alanların herhangi birisinde görülen eksiklikler, hatalar, boşluklar öğrencileri olağan davranışları dışında bir tepkiye sevk edebilir.²

Öğretmenler ve yöneticiler, şu koşulları oluşturduğunda disiplin sorunlarına ortam hazırlamış olurlar:

1. Yanlış anlaşılmiş öğrenme koşulları ve öğrenciler için anlamlı olmayan bilgiyi öğrenmek için öğrencileri zorlamak.
2. Öğrencilerde bağımsız düşünce örüntüleri geliştirmeye yöneltmede yetersiz kalmak.
3. Duyguların kabul edilmesi için öğrencilere katı koşullar oluşturmak.
4. Öğrenciler üzerinde yoğun kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kalmak.
5. Yanlış davranışı ön plana çıkaran disiplin süreçleri kullanmak.

Yaşantıya yönelik olmayan öğretim: Okulların çocuklara öğrettiği bilgiler okul dışı yaşamdan uzak olduğunda ve öğrenci okul dışındaki gerçek yaşamda sorunla karşı karşıya kaldığında yetersiz kalmaktadır. Anlamsız buldukları öğrenme ortamını anlamlı hale getirmeye dönük çabalar disiplin sorunlarının doğmasına sebep olabilir. Çocuklara aşırı derece dersle ilgili alıştırmalar ve ev ödevleri yaptırıldığında da disiplin sorunları olabilir.

¹ Küçükahmet, a.g.k., s.55.

² Küçükahmet, a.g.k., s.59.

Düşünme becerilerini öğretmede yetersizlik: Çocuklar sürekli olarak sorun çözmede yetersiz kaldıklarında sık sık alkol, uyuşturucu ve diğer kötü alışkanlıklara başvurabilmektedir. Öğretmenlerin geleneksel yöntemleri öğrencileri edilgen olmaya yöneltmektedir.

Gerçek olmayan başarı beklentisi: Öğretmenler, bazı öğrencilerin gösterdikleri başarı derecesini kabul etmezler, daha yüksek başarı beklerler. Öğrenciye gerçek olmayan bir başarı beklentisi iletisi gönderirler, bu durum öğrencinin kendine olan güvenini azaltır.

Yarışmacı sınıf ilişkiler dokusu: Öğrencileri birbirleriyle yarıştırmaya dayalı sınıf ilişkiler dokusu, yıkıcı bir rekabeti öne çıkarır ve sınıf içi disiplin sorunlarının oluşmasına kaynaklık edebilir. Öğrenciler arasındaki birbirlerini karşılaştırmaya dayalı yarışmacı anlayış okulun bulunduğu aile çevresinden de kaynaklanabilir. Aile okul üzerinde baskı kurabilir.

Yanlış disiplin süreçleri kullanma: Cezalandırmanın ön planda tutulduğu, yanlış davranışı ön plana çıkaran disiplin süreçleri kullanmak okuldaki disiplin sorunlarını artırır. Öğrenciler üzerinde kontrol kurmak ve çocukların özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevrenin sağlanmasında yetersiz kalmak da aynı sorunlara kaynaklık edebilir.

Toplumda akran baskısı çocuk davranışında önemli rol oynamaktadır. Akranların özellikleri, diğer öğrencilerin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olabilmektedir. Özellikle çete grupları öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır.¹

Okulda disiplin sağlamaya yardımcı faktörlerin belli başlıları şöyle sıralanabilir:

1. Uygun bir eğitim programı: Amaçlarına, yeteneklerine, isteklerine ve geçmiş bilgilerine uygun olarak hazırlanan bir eğitim programı öğrencinin ilgisini çekerek işbirliği içinde olmasını sağlayacaktır.

¹ Edwards.C.H., *Classroom Discipline and Management*, New Jersey, 1997, s.8.

2. İyi bir rehberlik sistemi: Böyle bir sistem aracılığıyla sorunlar ortaya çıkmadan gerekli işlemler yapılabilecektir. Sonuçta kendisinin ruh sağlığıyla da ilgilenildiğini bilen öğrenci ilgililere yardımcı olma ve okul çalışmalarına katılma isteği duyacaktır.

3. Etkin veli-okul ilişkisi: Veliler ve öğrenciler okulda en iyisinin ve doğrusunun yapıldığına inandıkları müddetçe okul çalışmalarına destek olmaktadır.

4. Okul binasının etkin kullanımı: Okul binaları ve görsel-işitsel araçların kullanım biçimi disipline şaşılacak derecede yardımcı ya da engel olabilmektedir. Örneğin, karanlık bir binada elektrik enerjisinden tasarruf düşüncesiyle ışıkların yakılmaması ciddi disiplin sorunlarına neden olmaktadır. Öğrencilerin bir binada bulunmaktan hoşnut olmaları onların disiplinli olmalarına yardımcı olacaktır. Yalnızca öğrenciler değil, hiç kimse dinlenme saatini karanlık ve kasvetli tünellerde geçirmek istemez. Buna karşılık aydınlık ve ferah koridorları olan bir okul binası öğrenciyi her zaman rahatlatmaktadır. Okul binasının yalnızca koridorlarının değil, duvarlarının badanasının renginden iç döşemesine kadar her şeyin disipline uyumu kolaylaştıracağı ya da zorlaştıracağı bilinmelidir.

Disiplinli bir eğitim ortamı istendiği takdirde okul binalarının yetersizliklerini giderici önlemler almak gerekmektedir.¹

2.3.2. Sınıfta Disiplin

Öğretmenin sınıf önündeki duruşundan, ödevleri kontrol edişine kadar pek çok husus sınıf disiplinini etkilemektedir. Bu hususlardan bazıları şunlardır:

1. Öğretmenin sınıf önündeki duruşu: İstekli olmak öğretmenin en önemli davranış özelliklerinden biridir. Bir öğretmenin istekliliği, konu alanını benimsemesine ve enerjisine bağlıdır. Öğrenciler istekli ve isteksiz öğretmenleri ayırt etmekte zorlanmazlar.

¹ Küçükahmet, L., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul, 2001, s.124.

İstekli öğretmenler sabırlıdır, yaratıcı öğretim yaklaşımları geliştirmekten hoşlanır, kendilerinden emin ve cana yakın görünürler, önemli noktaları vurgulamak için canlı ve içten jestler kullanırlar, bütün öğrencilerle göz teması kurmaya özen gösterirler, dersi öğrencilerin anlamasına uygun hale getirmek için gerektiğinde konuyu dramatize ederler, zamanı etkin kullanırlar.

İstekli görünmeyen öğretmenler ise genelde sınırlı görünürler, kendilerini derse vermezler, öğrencilerle göz teması kurmaktan kaçınırlar, monoton ve sıkıcıdır, ders boyunca belli bir yere dikilip beklerler, kusur arama eğilimi içindedirler, öğretmek için içten bir çaba göstermezler, zamanı etkisiz kullanırlar.¹

Öğretmen sınıfta ders anlatırken nasıl bir pozisyonda olmalıdır? Genel kural öğretmenin sınıf önünde ayakta durmasıdır. Oysa bu kuralın değişmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen düşmanla yüz yüze olması gereken bir asker değildir, öğrenen grubun içinde olması gereken bir kişidir. Grubuyla bütünleşmeli, fakat kontrolü elinde tutacak bir pozisyonda da olmalıdır. Grubun tüm üyelerini, öğrencilerini görebilmeli aynı zamanda tüm öğrencilerin de kendisini görmesini sağlamalıdır. Eğer bu pozisyonu sağlayamazsa hem gerçek yöneticilik yapamaz, hem de konuşurken öğrencilerinin dikkatlerini konuşması üzerinde toplamada güçlük çeker.

Bazı öğretmenlerin sınıf önünde konuşurken ilgiyi başka yönlere çekme gibi bir özellikleri vardır. Bundan kaçınmak gerekir. Bu durum öğrencilerin dikkatini belli bir noktada toplamalarını engeller. Konuşurken oldukça sakın durmak ve dikkati çekmek için el ve kolları kullanmak genel olarak daha iyi bir yoldur.²

2. Öğrencilerin sınıfta yerleşimi: Sınıflar ne yazık ki öğrencileri derse heveslendirecek biçimde düzenlenmemiştir. Bu nedenle çocukların isteksiz davranışları öğretmenlere kabul edilemez gelir.

Öğretmenler, yalnızca sınıf ortamını değiştirerek bile, öğrencilerin kabul edemedikleri davranışlarını kısmen önleyebilir. Okullarda sınıfların düzeni dört duvar,

¹ Özsoy, a.g.k, s.101.

² Küçükahmet, a.g.k., s.126.

bir tahta ve hiçbir yerde olmadığı kadar rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur. Böyle durumlarda çevresel sorunlar davranış sorunları yaratabilir. İşte bu nedenle, öğrencilerin fiziksel koşullara bağlı kabul edilemez davranışları, koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamını değiştirebilmeleri, yaratıcı düşünme yeteneklerine bağlıdır.¹

Bazı öğretmenler, sınıflarında konferans verme eğilimindedirler. Normal konferansın sınıfta işi yoktur. Ancak tabii ki öğrencilerle konuşulacaktır. Bunun için sınıfın önünde durmaya ya da bu amaçla sınıftan ayrılmaya gerek yoktur.

Öğrencilerin sıralarından birine oturmak, hatta öğrencilerle birlikte yarım daire şeklinde oturmak en iyi yoldur. Öğrencileri yarım daire şeklinde oturttukça öğretmenin de onların arasında yer almasının iki önemli yanı vardır. Birincisi, öğrenci grubu hangi yaşta olursa olsun, bir ders boyu arkadaşının ensesini seyreten hoşlanmaz. Ders dinleyen, soru soran ya da cevap veren arkadaşlarıyla yüz yüze ilişkide bulunmak ister. İkincisi, öğrenci öğrenirken, öğretmenin karşısında değil yanında olmasından hoşlanır. Öğretimde önemli olan husus çok resmi olmayan bir hava yaratmaktır. Öğrenci öğretmeni pasif bir biçimde dinleyerek değil, öğretmeniyle konuşarak öğrenecektir.²

Öğrenciye rehberlik etmek en önemli yönetim işidir. Sınıfı yönetme başarınız aynı anda bütün öğrencilerinizi görme yeteneğinize bağlıdır. Bunun için öğretimsel alanlar, masanız, öğrenci masası ve bütün öğrencilerin çalıştıkları alanları arasında açık görme hattı olmalıdır.

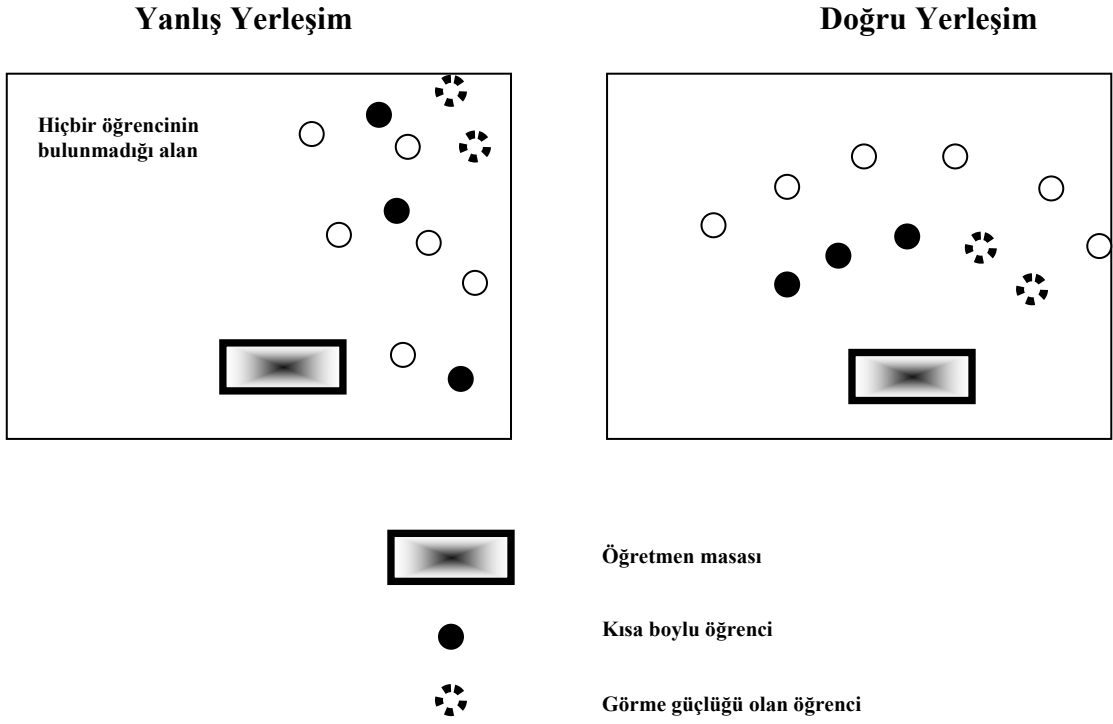
Öğrenci masalarını çok değişik biçimde düzenlemek olasıdır. Ancak düzenlemenin anahtarı sınıfınızda sergilenecek etkinliklerin çeşidine bağlıdır. Çoğu öğrencinin bir araya geldiği alanlar, kullanıma alınan alanlar ve karışık alanlar belirlenmelidir. Bu alanlardan belirgin olarak biri diğerinden ayrılmalıdır.³

¹ Gordon, T., **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, (Çev. Aksay), E., İstanbul, 2006, s.139.

² Küçükahmet, a.g.k., s.126.

³ Celep, C., **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, 2000, s.17-18.

Sıra düzenlemeleri, öğrenci öğretmen iletişimi ve öğrenmenin çevresini oluşturur. İki veya üç öğrenciyle sınırlandırılan öğrenci-öğrenci iletişimine yönelik sıra düzenlemesinin, uzun süre çalışmayı sürdürme, ders dışı hareketlerde azalmaya ve daha sessiz konuşmayı sağladığı görülmüştür.¹



Şekil: 1 Sınıfta Yanlış ve Doğru Yerleşim

Kaynak: Küçükahmet, 2001:127²

3. Öğretmenin konuşmasının etkinliği: Öğretmenler derste genellikle çok konuşurlar. Öğretmenin genellikle dersin başlangıcında.”kitabımızı kapayın, doğru oturun, kollarınızı kavuşturun ve beni dinleyin” gibi sözler söylediği duyulur. Daha sonra da kendince iyi disipline olmuş öğrencilerin gözlerini kırpmadan ve dikkatli bakışları altında yarım saat açıklama yaparlar. Ancak görünüşe aldanmamak gerekir. Dikkatle öğretmenlerini dinliyormuş görünen öğrencilerin akılları pencereden gelen trafik gürültüsü, yemek kokusu ya da güneş ışığıyla kilometrelerce uzakta olabilir.

¹ Weinstein, C., **The physical environment of the school:** E review of the research. Review of Educational Research, 1979, s.49.

² Küçükahmet, a.g.k., s.127.

Bir öğretmen konuşmasına ne kadar süreyle dikkatleri çekebilir? Treneman'ın da belirttiği gibi yetişkinin dikkat sınırı 15 dakikadır ve gittikçe azalır. Okul çocuğu için aralıksız konuşmayı dinleme limiti konuşmanın konusuna ve konuşmacının sesine bağlı olarak aşağı yukarı 10 dakikadır. Öğretmenin görevi öğrenmeyi ilginç hale getirmektir.

Kural olarak, öğretmenin sesi temiz olmalı ve sınıftaki her öğrenciye ulaşabilmelidir. Fakat dışarıdan işitilecek kadar da yüksek olmamalıdır. Kısacası bağırıktan kaçınmalıdır. Bağırarak öğretmeni yoracağı gibi öğrencileri de rahatsız edecektir. Daha da önemlisi bağırmanın öğretime hiçbir yararı yoktur.¹

4. Öğrenci çalışmalarının kontrolü: Öğrencinin hazırladığı her ödevin öğretmeni tarafından kontrol edileceğini bilmesi disiplinli çalışmasına neden olacaktır. Öğrencileri ders dışında, boş zamanlarında gönüllü çalışmalarda bulunmalarına isteklendirmek disiplin sağlamanın diğer boyutudur.

Sınıfta öğrencilerine çalışma yaptıran bir öğretmenin kürsüsünde oturmak yerine sıralar arasında dolaşması gerekir. Ancak bu dolaşmanın amacı öğrencilerin çalışmalarını izlemek ve yanlışlarını düzeltmek olmalıdır. Öğretmen öğrencilerden birinin çalışmasını kontrol için uzunca süre sıranın üzerine eğilmemelidir. Bu takdirde diğer öğrencileri görmesi engellenir. Eğer mutlaka öğrencilerin hatalarını işaretlemesi gerekiyorsa en iyi yol çalışmayı eline alarak ayakta işaretlemesidir. Böylece sınıfın geri kalanına ara sıra bakabilme fırsatı bulabilir. Eğer öğretmen genel bir yanlış fark ederse sınıfı durdurmalı, yanlış açıklamadan önce herkesin kendisini dinlediğinden emin olmalı ve sonra açıklamalarını yapmalıdır. Öğrenciler defterlerini göstermek için masanın etrafını çevrelediğinde öğretmenin masasında oturmaması gerekir. O takdirde öğrenci çemberinin dışındakilerin ne yaptığını göremeyecektir. Eğer öğrencilere kendilerini ders boyu meşgul edecek yeterli ödev verilirse öğretmenin masasının etrafında ayakta beklemek zorunda kalmayacaklardır.²

5. Yazı tahtasının kullanımı: Ders sırasında yazı tahtasının yanlış kullanımının disiplinin bozulmasında önemli bir faktör olduğunu belirtmek gerekir. Kurallarına

¹ Küçükahmet, a.g.k., s.128.

² Küçükahmet, a.g.k., s.129.

uygun bir kullanım hem dersi ilginç hale getirecek, hem de pek çok disiplin sorununun oluşmasına engel olacaktır.

Yazı tahtasının kullanımının ilk kuralı ona yakın durulmasıdır. Yazı tahtasına ne yazılacağı kesinlikle bilinmeli ve çabucak yazılmalıdır. Yazı tahtasını kullanan bir öğretmenin yüzü kesinlikle yazı tahtasına dönük olmamalıdır. Bu takdirde öğrencilere bakamayacağı için ilgileri dağılabilecektir. Zamanın büyük çoğunluğunu tahtaya yazı yazarak harcayan öğretmen öğrencisine de zamanını boşa harcama ve yaramazlık etme fırsatı vermiş olur. Öğretmen yüzünü tahtaya dönerek konuşmamalıdır. Çünkü hem yazı tahtasının kulağı yoktur, hem de öğrenciler kendilerine direkt olarak söylenmeyen sözleri dinlemekten hoşlanmazlar.¹

Mekân olarak fiziksel ortam; insanların sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak mekân düzenleme konusunda en büyük görevin öğretmene düştüğünü ve amaca göre düzenlenmiş bir eğitim ortamının eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene birçok katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.²

2.3.2.1. Sınıftaki Disiplin Sorunları

Genellikle öğretmenler yalnızca kontrolsüz hareketleri disiplin sorunları olarak değerlendirirler, çünkü bu hareketler dersleri ciddi biçimde engelleyebilir. Bununla birlikte, öğretmenler aşırı kontrollü davranışın da yalnızca sınıf düzeni üzerinde değil öğrencilerin duygusal, sosyal ve eğitsel gelişimi üzerinde de zararlı etkileri bulunabileceğini bilmelidirler.

Öğretmenler gergin durumlarda kendilerinin de aşırı kontrollü tepkiler sergileyebileceklerini ve tavır yanlışlıklarının sınıf düzensizliğine katkıda bulunabileceğini, kendi gerginlik düzeylerini artırabileceğini, özgüven düzeylerini düşürebileceğini, çalışma arkadaşları ile ilişkilerinde incinmelere neden olabileceğini kabul etmelidirler. Öğrencilerin aşırı kontrollü tepkilerinin de kontrolsüz tepkiler kadar

¹ Küçükahmet, a.g.k., s.131.

² Vural, B., *Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı*, İstanbul, 2004, s.50.

kaygı nedeni olması gerekir. Aşırı kontrol edilen öğrencinin özellikle kendine karşı sergilediği disiplinsiz davranışın onun yeniden sağlıklı bir yola girebilmesi için düzeltilmesi şarttır.

Sınıftaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Sınıf düzeninin engellenmesi
2. Failin kendi öğreniminin (ya da öğretiminin) engellenmesi
3. Diğer öğrencilerin öğreniminin engellenmesi
4. Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve entelektüel huzursuzluk
5. Öğretmende ilerlemiş gerginlik düzeyleri
6. Öğretmenin ya da öğrencinin kontrolsüz tepkisine kulak misafiri olan öteki sınıfların karışması
7. Öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi¹

Sınıf içindeki istenmeyen davranışların çoğunun kökeni sınıfın dışındadır. Bu nedenle öğretmen, yalnızca sınıf içi davranış değişkenleriyle uğraşrsa başarı düzeyi çok düşük olur, kalıcı da olmaz. Önceliği sınıf dışına vermek koşuluyla, öğretmen, sınıf içi davranış etkenlerini de bilmeli ve denetlemelidir.²

Okullardaki disiplin sorunlarını öğretmenden kaynaklanan ve öğrenciden kaynaklanan sorunlar olmak üzere iki grupta ele almak gerekir. Öğretmen ve öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları kontrolsüz ve aşırı kontrollü olarak iki grupta ele alınabilir.³

¹ Humphreys, a.g.k., s.27-28.

² Başar, a.g.k., s.131.

³ Kıran & diğerleri, a.g.k., s. 247.

2.3.2.1.1. Öğrencilerin Disiplin Sorunları

Okula her çevreden, her yaşam biçiminden, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler gelir. Bu farklar onların davranışlarına yansır. Öğretmen, bu farklılıkların bilincinde olmalı, tanımalı, okulda istenmeyen ama öğrencilerin geldikleri çevrede kabul edilebilen davranışları tahmin edebilmelidir. Öğrencilerin bu tür davranışlarını yanlış anlamamak için, onları tanımak gerekir.¹

Öğrencileri tanımanın ikinci adımı, onların davranışlarına yön veren ikinci değişken olan duygularını anlamaktır. Öğrenciler, gelişim dönemini yaşadıkları delikanlılık çağında alıngan, kavgacı, çabuk öfkelenen, cinsel gelişimin baskı altında olurlar.²

Öğrencilerin disiplin sorunlarını incelerken hiçbir biçimde suçlama ya da yargılama değil, yalnızca bu tür davranışların başkalarının gelişimini engellemesine izin verilemeyeceğini açıkça gösterme amacı gütmelidir. Gerçekte görüleceği üzere, huysuz davranışlarda bulunan öğrencilerin kendileri başkalarının sorunlu davranışlarının kurbanlarıdır.³

Aşırı kontrollü tepkilerde bulunan öğrencilerin diğerlerinin yaşamını önemli ölçüde karıştırmadıkları görülebilir, ancak fazlasıyla tehlike içindedirler ve acil yardıma gereksinimleri vardır.

Her iki kümedeki disiplin sorunlarının yaygınlığı okuldan okula ve bölgeden bölgeye değişir. Kendi disiplin sorunlarının düzeyini belirlemek ve okulun bütün üyelerinin onurunun ve haklarının belirlendiği, savunulduğu özenli bir disiplin sistemi geliştirmek her okulun görevidir.⁴

¹ Grossman, H., **Multicultural Classroom Management**, Spring, 1991, s.162.

² Tierno, M.J., **Adolescence** Fall, 1991, s.570.

³ Humphreys, a.g.k., s.29.

⁴ Humphreys, a.g.k., s.32.

Tablo:1
Öğrencilerin Disiplin Sorununa Kaynaklık Eden Davranışlar

Öğrencilerin Kontrolsüz Disiplin Sorunları	Öğrencilerin Aşırı Kontrollü Disiplin Sorunları
<ul style="list-style-type: none">• Sınıfa gürültülü biçimde girmek,• Diğer öğrencilerin üzerine yürümek ve onları iteklemek,• Başkalarına bağırarak,• Otururken sıraya vurmamak,• Komik olmaya çalışarak,• Derste çevresine dönmek,• Sınıfta söz almadan konuşmak,• Sınıfta izinsiz dolaşarak,• Arkadaşlarla konuşmak ve fısıldaşarak,• Sırayı dizlerle kaldırmak,• Dikkat dağıtıcı sözlü ya da fiziksel gürültü yaratmak,• Sürekli nesnelere oynamak,• Diğer öğrencilerin çalışmasına müdahale etmek,• Diğer öğrencileri kızdırmak ve onlara sataşarak,• Huysuzluk patlamaları sergilemek,• Diğer öğrencilerin sahip olduklarını çalmak,• İlgisiz yorumlarda bulunmak,• Diğer öğrencilerin ya da öğretmenin eşyasına zarar vermek,• Sınıftan kaçmak,• Derslere geç kalmak,• Münasebetsiz ya da küstah ifadeler kullanmak	<ul style="list-style-type: none">• Uç nokta utangaçlık,• Çekingenlik,• Yeni durumlara karşı korku içinde olmak,• Seçici dilsizlik,• Aşırı akademik çalışmalar,• Sıklıkla hayallere dalma,• Zayıf öğrenme dürtüsü,• Başka bir dünyada kaybolmuş görünmek,• Takıntılı ya da içsel duyumların esiri olmak,• Gereğinden fazla kesinlik,• Kılı kırk yarma,• Kabul görme ve övgüye zayıf tepki verme,• Seslenildiğinde yanıt vermede başarısızlık,• Sınıf öğretmenine aşırı bağlanma,• Hiçbir biçimde yardım rica etmeme,• Göz göze gelmeme,• Soruları yanıtlarken uç noktada gerginlik,• Sorulara ilgisiz yanıt verme,• Sıklıkla bir cümlenin ortasında iken konuşmasının kesilmesi,• Okul oyunlarından uzak durma,• Diğer öğrencilerle bağlantı eksikliği,• Yanlışlar ya da başarısızlıklar konusunda yersiz gizli huzursuzlanma

Kaynak: Celep, 2000:s.112¹

2.3.2.1.2. Öğretmenlerin Disiplin Sorunları

Öğretmenin tavır ve davranışları sınıf havasını etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin kişilikleri sınıf içindeki kimi problemlerin çözümünde olumlu etki yapabileceği gibi, kimi zaman yeni problemlerin ortaya çıkmasına da zemin hazırlayabilir. Öğretmenin, öğrencilerin çeşitli eksik ve kusurlarını sınıf içinde yüzlerine vurması, öğrencilerin haklı sorularına cevap vermekten kaçınması, kaba ve dogmatik olması, kararsız olması, adil olmaması gibi özellikleri öğretmenin sosyal davranış yetersizliğinden kaynaklanabileceği gibi, öğrencilere gereksiz baskı yapması, güçlük olsun diye zor ödevler vermesi, gönül kırıcı konuşması, dersi monoton idare etmesi,

¹ Celep, a.g.k., s.112.

hakkında bilgi vermediği konulardan imtihan etmesi, aşamalı öğretmeyi becerememesi gibi etkenler de öğretmenin beceri eksikliğine ilişkin yetersizliklerdir ve bu konular sınıf içi disiplini olumsuz etkileyen hususların başında gelir.

Tablo:2

Eski ve Yeni Disiplin Anlayışının Özellikleri

Eski disiplin anlayışının özellikleri	Yeni disiplin anlayışının özellikleri
Öğrenciler korkutularak kontrol edilir.	Öğrencilerin problem ve arzularına rehberlik edilir.
Olumsuz davranışların cezalandırılmasına önem verilir.	Öğrencilerin ilgi ve isteklerine yön verilir.
Öğrencilerin ilgi ve istekleri baskı altına alınır.	Öğrenci-öğretmen işbirliğine önem verilir.
Öğretmen tarafından hazırlanan katı kurallar uygulanır.	Olumlu davranışlar teşvik edilir.
Öğrencilerin öğretmen tarafından katı bir şekilde ve subjektif yargılara göre kontrolüne önem verilir.	Çalışkanlığa, işbirliğine ve yardımseverliğe önem verilir.

Kaynak: Özsoy, 2002: s.113¹

Öğrencilere karşı güç ve otoritenin ölçsüz kullanılması, ifadelerin tam olarak yerini bulmaması, incitici olması ve bunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi de öğretmen- öğrenci ilişkilerine büyük zarar verir.

Öğrenciler öğretmenin kendisine değil, onun kayıtsız şartsız güç kullanmasına karşı gelme eğilimi içerisindedirler. Öğretmenler güç kullanmaktan vazgeçtiklerinde gençlerin isteklerine ve söylemek istediklerine kulak verdiklerinde öğrenci tepkileri de büyük ölçüde ortadan kalkar.²

İyi öğretmen her şeyden önce, ruh sağlığının, eğitimin ayrılmaz parçası olduğunu kavramış kişidir. Bu bakımdan, iyi bir öğretmen sınıftaki öğrencilerini kıyasıya bir yarışmaya itmez. Sınıfında bir iki öğrenciyi, en çalışkan, en beğenilen, “gözde öğrenci” diye seçip, çocukların erişemeyeceği bir örnek olarak, ikide bir öne sürmez. Başarısız öğrencileri de destekler ve gelişme gösterdikçe övgüsünü esirgemez. Öğrencileri birbiriyle açıktan karşılaştırmanın sakıncalı olduğunu bilir. Öğrencinin

¹ Özsoy, a.g.k., s.113.

² Özsoy, a.g.k., s.114.

başarısızlık nedenleri üzerinde durup düşünür, araştırır ve aile ile işbirliği yapar. Gerekirse ruh hekimi, ruhbilimci ve kılavuz öğretmenlerin yardımını sağlar.¹

Öğretmenler, zaman zaman edilgin hareketsizlikten tutun da katılımı açıkça geri çevirmeye varan biçimlerde, öğrencilerin öğrenmeye karşı direnmeleriyle karşılaşabilirler. Ne yazık ki pek çok öğretmen, çocukların bu direnmesinin onların öğrenme zorluklarının belirtisi olduğunu algılayamaz, onlara yardımcı olmak yerine, engellerle karşılık verir.²

Öğretmenler bu davranışlarda bulduklarında bunu bilinçli olarak öğrencileri incitmek için değil, kendi gizli güvensizliklerinden dolayı yaparlar. Ne olursa olsun, öğrencilerin esenliği üzerindeki etkileri yıkıcıdır. Ayrıca bu öğretmenlerin kendileri tam tersi bir durum sergilerken öğrencilerden “kontrollü” olmalarını beklemeleri çok zordur. Öğrenciler, aşırı kontrollü öğretmenlerin de sınıfta kontrolsüz öğretmenler kadar sorun yarattığını fark edebilirler. Edilgen öğretmenlerin hareket eksikliği belirgin bir hayal kırıklığı ve zorlanmaya yol açar. Öğrenciler, edilgen ve kararlılıktan yoksun öğretmenleri kontrol edebileceklerini çabucak fark ederler ve bu öğretmenlerin hayatlarını çekilmez hale getirebilirler.³

Öğretmenlerin göz önüne almaları gereken bir konu, kendilerinin de her iki türden disiplin sorununu sergileyebilecekleri ve hatta sergiledikleridir. Bu gerçeğin kabul edilmesi ve buna ilişkin sorumlu tavır almada isteklilik, okullarda disiplin sorunlarını çözmeye konusunda yol kat edecektir.⁴

¹ Yörükoğlu, A., **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul, 1997, s.81.

² Gordon, a.g.k., s.95.

³ Humphreys, a.g.k., s.33.

⁴ Humphreys, a.g.k., s.33.

Tablo:3

Öğretmenlerin Disiplin Sorununa Kaynaklık Eden Davranışlar

Öğretmenlerin Kontrolsüz Disiplin Sorunları	Öğretmenlerin Aşırı Kontrollü Disiplin Sorunları
<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere bağırarak,• Öğrencilere emretmek, hükmetmek ve onları kontrol etmek,• Alaycılığı ve küçümsemeyi kontrol aracı olarak uygulamak,• Dalga geçmek, azarlamak, eleştirmek,• Öğrencileri “donuk”, “zayıf”, “tembel” vb. olarak nitelemek,• Öğrencileri fiziksel olarak tehdit etmek,• Öğrencilere dik dik bakmak,• Öğrencilerin üzerine yürümek ve onları iteklemek,• Öğrencileri gözden çıkarmak,• Yanlışlar için asla özür dilememek,• İlk dersi iyice öğrenmemiş öğrencilere aldırmandan sonraki derse geçmek,• Yargılayıcılık,• Bazı öğrencileri sevmemek,• Gözde öğrencilere sahip olmak,• Yanlışlıkları ve başarısızlıkları cezalandırmak	<ul style="list-style-type: none">• Utangaç ve sıkılgandırlar,• Edilgendirler,• Çekingendirler,• Kayıtsızdırlar,• Memnun etmek için aşırı kaygı içindedirler,• Hayır demekte zorlanırlar,• Mükemmeliyetçidirler,• Değişimden nefret ederler,• Öğrencilerin kendilerinden hoşlanmalarını isterler,• Öğrencilerden korkarlar,• Meslektaşlarının kendilerine dair görüşlerinden kaygılıdırlar,• Öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının fark edilmeden geçilmesine göz yumarlar,• Sınıf yönetimine ilişkin sorunları açığa vurmazlar,• Derslere hazırlanırken gereğinden fazla çaba harcarlar,• Kendilerinden emin değildirlirler,• Öğretmenler odasından uzak dururlar,• Kendilerini aşırı derecede öğrenmeye adanmışlardır,• Meslektaşları ile toplantılarında sessiz kalırlar

Kaynak: Celep, 2000: s.112–113¹

2.4. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Disiplini

Öğretmenin temel görevi öğrencilerde hedefler doğrultusunda istendik davranış değişikliği meydana getirmektir. Ancak öğretmen bu temel görevini yerine getirirken, öğrencilere yeni bilgiler sunmanın yanı sıra derslere devam etmeyen öğrencileri belirleme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerini ve ödevlerini kontrol etme, öğretim materyallerini düzenleme, sınıftaki çalışma koşullarını geliştirme, öğretimi engelleyici etmenleri ortadan kaldırma gibi görevleri de üstlenir. Tüm bu işlerin belli bir düzen içinde yapılması sınıf yönetimi becerisini gerektirir.²

¹ Celep, a.g.k., s.112–113.

² Erden, M., **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2003, s.17.

Sınıf yönetiminin geniş bir kitle tarafından benimsenmiş tek bir tanımını yapmak oldukça zordur. Sınıf yönetimi çok boyutlu bir süreç olduğu için eğitimciler tarafından farklı biçimde tanımlanmıştır. En genel tanımıyla **Sınıf yönetimi**;

Sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesidir.¹

Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir.²

Sınıf yönetimi ve disiplin kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu iki kavram birbiriyle ilişkili fakat aynı anlamda değildir. Emer'e göre sınıf yönetimi; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri için yaptığı etkinlikleri, disiplin ise öğrencilerin uygun şekilde davranmaları ve öğrenme etkinliklerine katılmalarının ölçüsüdür. Bu nedenle disiplin, sınıf yönetiminin temel bir fonksiyonudur. Etkisiz sınıf yönetimi disiplin eksikliğine yol açar. Sınıf yönetimine bir süreç olarak bakılırsa disiplin bu sürecin bir ürünüdür.³

Sınıf yönetimi; sınıf içi normları, okul ve sınıf kurallarını, öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tepkilerini ve öğrenmeyi artırıcı sınıf atmosferinin oluşmasını sağlayan öğretim durumlarını içerirken, disiplin; öğrenme ortamının düzenini bozucu ve öğrenme yaşantısını engelleyici öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen tepkilerini içermektedir.⁴

Sınıf ortamı, diğer ortamlardan farklı özelliklere sahip olan bir yerdir. Sınıfın bu özel niteliklerinden dolayı, sınıf disiplini ile ilgili verilecek kararlarda bu özellikler dikkate alınmalıdır. Sınıfta meydana gelen olaylar çok boyutlu olduğundan, gösterilen tepkiler birçok olayla ilgili olabildiği gibi, tepkinin birçok sonucu da olabilir. Sınıfta,

¹ Lemlech, K. J., **Classroom Management**, New York, 1998, s.127.

² Waterhouse, R., **Classroom Management, Educational Press**, Stafford, 1990, s.5.

³ Maccown, A.N., **Discipline with Dignity in the Classroom**, New York, 1993, s.58.

⁴ Gürşimşek, I. Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri, **Eğitim Bilim Dergisi**, cilt:23, İstanbul,1999, s.112.

aynı anda birçok olay cereyan eder, bu olaylar hızla gerçekleşir. Bu özelliğinden dolayı öğrenciyi ve öğrenmeyi birçok yönden olumlu ya da olumsuz etkiler. Bunları önceden bilmek ve tahmin etmek mümkün değildir. Bütün bu olaylar öğrencilerin gözü önünde cereyan ettiği için, bir öğrenciyeye verilen tepki diğer öğrencileri de olumlu ya da olumsuz etkiler ve buna göre davranışlar gelişir. Öğretmen, sınıfın bu özelliğini dikkate alarak hareket etmelidir.¹

Sınıf düzeninin kurulması ve sürdürülmesi sınıf yönetiminin ana alanlarından biridir.²

Eğitim bunaltı yaratan bir iştir, düzensizlikten kaynaklanan bu bunaltıyı, düzeni sağlayamamak daha da artırır. Sık yinelenen, kaçınılmaz haldeki düzensizlikler, öğretmen etkili bir başa çıkma becerisine sahip değilse, öğretmende umutsuzluk, patlama hatta yıkım oluşturabilir.³

Öğretmenin görevi, sınıf düzenini sağlamak ve böylece sınıfı eğitsel işler için hazır, uyanık tutmaktır. Bir araştırmada öğretmenleri zamanlarının % 19'unu sınıf düzenine ayırdıkları görülmüştür. Özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında sınıf yönetimi öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Ancak davranış yönetimi ile karşılaşılan güçlükler, sadece deneyimsiz öğretmenlerle sınırlı değildir. Deneyimli öğretmenlerin de sınıf yönetimiyle ilgili stratejilere gereksinimi vardır.⁴

Sınıf düzeni ve sınıfta uyum ile öğrenci başarısı arasında önemli ilişki bulunmuştur. Sınıf karmaşada ve düzenlenmemişse başarı düşer.⁵ Düzen aşırı hale getirilmiş ve öğretmen başatlığı artmışsa kaygı da artar, bu öğrenmeyi engeller. Sınıfın düzenindeki denge ne düzensizliğe ne de aşırı düzene kaymamalıdır.

Sınıf yönetiminde öğrenci disiplininin temel ilkesi, demokrasi anlayışının sınıf içinde hâkim olmasıdır. Demokrasi eğitimi, hak ve sorumluluğun paylaşımını öğrenme

¹ Bacanlı, H., Eğitim Psikolojisi, İstanbul, 1997, s.174.

² Doyle, a.g.k.,s.423.

³ Emer, E. T., **Teacher Emotion and the Dicipline and Management Functions**, Spring, 1991, s.171.

⁴ Özyürek, M., **Sınıfta Davranış Yönetimi**, Ankara, 1996, s.9.

⁵ Taner, D., Taner, L., **Süpervision in Education. Problems and Practices**, New York, 1987, s.219.

süreci olarak tanımlanabilir. Demokrasi anlayışının kazandırılmasında eğitim, bir teraziye benzetilebilir. Bu terazinin bir kefesinde sorumluluk, diğer kefesinde ise hak vardır. Sorumluluk ve hak dengesi terazide bozulacak olursa demokrasi anlayışının kazandırılması güçleşecektir. Hak sahibi olmadan sadece sorumluluğun kazandırılmasıyla otoriteye şartsız boyun eğen bireyler yetiştirilir. Sorumsuz hak sahibi olmak bir toplumda demokrasiyi anarşizme dönüştürebilir.¹

Öğretmenlerin en büyük sorunlarından birisi sınıfı kontrol edememeleridir. Öğretmenler sınıfa girdiklerinde her şeyin kendi istedikleri gibi olmasını beklemektedir. Bir kısım öğretmen için “gözlerimi kaparım vazifemi yaparım” ilkesi geçerlidir. Bazı öğretmenlere disiplin nedir diye sorarsanız size şöyle cevap verebilir: “öğrenciler elinizin içindeki bir kuş gibidir, çok sıkarsanız ölür, gevşek bırakırsanız elinizden kaçar”. Buradaki temel yaklaşım öğrencilerin mutlaka kontrol edilmesi gereğidir. Öğrenciler mutlaka öğretmenler tarafından kontrol edilmeli mi? Öğrencilere kişisel sorumluluk kazandırılarak, kendini kontrol edebilmesi öğretilir mi? Bu sorulara verilecek cevaplar öğretmen ve öğrencinin kişisel özelliklerine bağlı olarak değişmektedir.²

Sınıf yönetimi, sınıfta etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşmesi ve sonuçta beklenen eğitimsel başarıya ulaşılabilmesi için öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanıp sürdürülmesini ifade eder. Bir başka deyişle sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf ortamını oluşturan öğeler olarak, öğrenci, fiziksel ortam, zaman, sosyal-psikolojik ortam ve diğer materyalleri etkili bir öğretme-öğrenmenin gerçekleşebilmesi, öğrencilerin sınıf içi süreçlere en üst düzeyde katılımlarının sağlanması ve onlara istendik davranışların kazandırılarak istenmedik davranışların önlenmesini ifade etmektedir.³

¹ Sarı, E. “**Demokrasi Anlayışının Boyutları**” Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 2001.

² Kıran, H. & diğerleri, a.g.k., s.243.

³ Şişman, M., **Öğretmenliğe Giriş**, Ankara, 2004, s.147.

2.4.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunları farklı modellere bağlanmayı kolaylaştırır. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonra da gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik gruplarının, farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir.

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi modellerini baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir. Bu yönelimlerin seçimi yine de yönetim durumuna, ortama, olaylara, sınıf sisteminin çevresine göre kaymalar gösterebilir.¹ Sınıf yönetimi modelleri tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört grupta toplanabilir:

2.4.1.1. Tepkisel Model

İstenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Amacı, kabul edilemez davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın caydırıcı gücünden yararlanılır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştiricilerle önlenmesi esastır. İstenmeyen sonuç mutlaka tepki görür. Model, ‘teпки karşı tepki doğurur’ endişesi ile çok dikkatli kullanılmalıdır. Bu özellikleri nedeniyle tepkisel model, klasik sınıf yönetimi modeli olarak nitelenebilir. Bu modelin daha çok sınıf yönetimi hakkındaki bilgi, beceri, deneyimi zayıf ve diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir.²

2.4.1.2. Önleyici Model

İstenmeyen davranışı ve sonucunu oluşmadan önleme ilkesine dayanır. Amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmaktır. Bunun için ortam ve işleyiştten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır.

¹ Başar, a.g.k., s.8.

² Küçükahmet, L. & diğerleri, a.g.k., s.48.

Ortamlar, plan ve programlar, kurallar dahil her şey bu anlayışla ele alınır. Önlemler, bireyler değil, sınıfın tümü dikkate alınarak oluşturulur. Model sınıfın istenmeyen davranışa olanak vermeyen bir sosyal sisteme dönüştürülmesini öngörmektedir. Model iyi işletilirse tepkisel modele başvurmaya gerek kalmaz.¹

Bu model sınıf etkinliklerini bir ‘kültürel sosyalleşme süreci’ olarak ele alır, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışın kolayca gösterilebileceği bir ortamı, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir.²

2.4.1.3. Gelişimsel Model

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim çizgilerinin gerektirdiği etkinliklerin gerçekleştirilmesi ilkesine dayanır. İlköğretimden, lise düzeyine kadar olan gelişim dönemleri dikkate alınmaktadır. Bu modelin uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır olması gerekir. Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Öğrenci olmanın gereklerini kazanma sürecinde öğretmene çok iş ve önemli sorumluluklar düşer. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On-on iki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzeyine uymaya gayret eder, öğretmeni üzmemek isterler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci evresine denk düşen on iki- on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşarlar. Sınıfın yönetim kurallarını sorgulamaya çalışırlar. Kendini gösterme eğilimleri artar. Birbirlerini koruyup, destekleyerek akranlarının beğenisini kazanma, öğretmeni zor durumda bırakma, bağımsız davranma, güç gösterisi eğilimi gösterebilirler. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişimi ve sosyalleşme süreci hızlıdır. Kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini

¹ Küçükahmet, L. & diğerleri, a.g.k., s.49.

² Jacopsen, D. & Others, **Methods for Teaching**, Colombus, 1985, s.243.

sorgularlar. Bu yüzden denetim sorunları azalır. Birbirlerinden etkilenme düzeyi yüksektir. Öğretmen gelişim özelliklerinin sınıf yönetimi açısından yaratabileceği sonuçları dikkate almak zorundadır.¹ Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır, sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar. Bu iki etkinin kesiştiği on iki yaş dolayı, öğretmen ve ana baba için sıkıntı yıllarıdır.²

2.4.1.4. Bütünsel Model

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Duruma göre, diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılması kabul edilmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Aynı bağlamda, gruba yönelme kadar, bireye de yönelmenin, istenen davranışı gösterebilmek için istenmeyen kaynağını yok etmek için, iyi düzenlenmiş ortamlar istedik davranışlara yönelir gerçeğinden hareketle uygun ortamlar yaratmanın gereği üzerinde durmaktadır. Model bütün önlemsel yönetim girişimlerine karşın, istenmeyen davranışın sürmesi durumunda son çare olarak tepkisel sınıf yönetimi modelinin araçlarından (ödül-ceza) yararlanabileceğini kabul etmektedir. Bütünsel sınıf yönetimi modeli bu özellikleriyle yönetimde sistem yaklaşımına benzerlik gösterir.³

Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Modelin çevre boyutunda okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır.⁴

2.5. Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf

2.5.1.Sınıfın Fiziksel Ortamı

Etkili sınıf yönetimi sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi ile başlar. Fiziksel ortamın düzenlenmesinde sınıfın genel görünüş ve düzeni, sınıfın yoğunluğu, öğretim materyal ve araçlarının yeri ve düzeni, sıraların yerleşim biçimi etkilidir. Çekici, iyi

¹ Küçükahmet, L. & diğerleri, a.g.k., s.49.

² Brophy, J., **Teaching and Teacher Education**, New York, 1988, s.6.

³ Küçükahmet, L. & diğerleri, a.g.k., s.50.

⁴ Başar, a.g.k., s.10.

düzenlenmiş bir sınıf öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine, başarılı olmasına ve kendine güvenmesine yardımcı olur.¹

Sınıf etkinliklerinin yer aldığı ortam; öğrencinin, öğretmenin en yakın çevresi, sürekli, etkileyici değişkenidir. Bu ortam, öğrenci güdüsünü, devamını, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini etkiler.²

Öğretme-öğrenme ilişkileri, öğretim çevresinin işlevidir.³ Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Yalnızca ortamda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görünüşü de eğitsel açıdan etkileyicidir.⁴ Öğrenci tutum ve davranışının önemli bir etkeninin sınıf düzenlemeleri olduğu, bunun az da olsa başarı ve sözel etkileşimi etkilediği belirlenmiştir.⁵ Fiziksel ortamın insan davranışları üzerindeki etkisi, ekolojik psikolojinin çalışma konuları arasındadır. Buna göre içinde bulunulan ortam, insanları çeşitli yönlerden etkilemektedir. İyi aydınlatılmamış veya soğuk bir havada iyi ısıtılmamış bir sınıfta etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez.⁶

Sınıftaki sıra, masa, dolap, uzaklık, öğrenci gibi fiziksel engeller, öğretmen-öğrenci arasında psikolojik engel de oluşturur. İletişim ve etkileşimi değiştirir. Sınıfta öğretmen ve öğrenci için sağlanan olanaklar, öğretmen ve öğrenci davranışı, ders yılı başladıktan sonra sınıftaki öğrenci değişimleri, sınıfı etkiler.⁷

Sınıf, ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır, çünkü davranışı değiştirmenin çok etkili bir yolu, çevreyi değiştirmektir. Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır.

¹ Erden, a.g.k., s.138.

² Houston, G., S. & R., "Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behavior", **The Clearing House**, London, 1990, s.375.

³ Hiebert, J. & Vearne, D., **American Educational Research Journal**, New York, 1993, s.393.

⁴ Becher, R., **Dissertation Abstracts International**, London, 1993, s.3741.

⁵ Doyle, W., **Handbook of Research on Teaching**, New York, 1986, s.392.

⁶ Şişman, a.g.k., s.146.

⁷ Pauly, E., **The Classroom Crucible**, New York, 1991, s.144.

Uyarıcı ve çeşitlenmiş ortamda öğrenme daha iyi gerçekleşir. Yaratıcı bir eğitim için sınıfların geniş, esnek olması gerekir.¹

Sınıftaki öğrencilerin sayısı, duvar ve eşya renkleri, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri ve görünüm sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir.²

Öğrenci Sayısı: Bir sınıfta şu kadar öğrenci olmalıdır demek gerçekçi olmaz. Bu sayının belirleyicilerinden biri, sınıfın düzeyidir. İlk yıllarda öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar, ilgi çevreleri henüz dardır. Bu nedenlerle ilk sınıflarda öğrenci sayıları az tutulmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir.³ Öğrenci sayısının ikinci değişkeni ders ve konunun türü ile izlenen yöntemdir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen ve öğrenci başarısı arasında ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, öğrenci sayısındaki fark birkaç kişi olunca değil, daha fazla olunca belirginleşmektedir.⁴

Sınıflarda öğrenci sayısı az olsa bile, sınıf alanının küçük olması sorun yaratabilir. Öğrencilerin sıkışık oturmaları yer paylaşımından doğan olumsuz davranışlara neden olur. Ayrıca sınıfta oksijenin azalmasına, öğrencilerin ve öğretmenin kendisini rahatsız hissetmesine yol açar.⁵

Kalabalık olmayan sınıfların yararlarından biri, öğretmene sağladığı kolaylıklardır. Bu sınıflar, öğretmene ek zaman kullanma, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir. Böyle sınıflar, uygulama, güdüleme, tavır değiştirme, etkileşim, öğrencileri tanıma kolaylıkları verir. Kalabalık olmayan sınıflarda bireysel dikkat çoğalır, bozucu davranışlar azalır,

¹ Johnson, S., *Teachers At Work. Achieving Success in Our Schools.*, New York, 1990, s.330.

² Başar, a.g.k., s.29.

³ Finn J. D. & Achilles, C. M., *American Educational Research Journal*, New York, 1990, s.574.

⁴ Harder, H., *Contemporary Education*, London, 1990, s.29.

⁵ Erden, a.g.k., s.139.

sınıf etkinliklerine katılma fırsatı artar.¹

Öğretmenin morali, tutumu, doyumunu, davranışları açılarından da kalabalık olmayan sınıflar yararlı bulunmuştur.² Sınıfın kalabalık olması öğretmenlere göre de eğitimi ve düzeni olumsuz etkilemektedir.³

Işık: Işıktaki değişimler, psikolojik sistemimizi de etkiler.⁴ Sınıfta görme ve okumanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlık olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğü yapar.⁵

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı olarak gelmeli, doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Işık ve pencere düzeninin, güneşe ve mevsimlere göre değişebilir olması işleri kolaylaştırır. Sınıf ışığının birden çok düğme ile değiştirilebilmesi, güneş ışığı değişmelerine uyarlanma olanağı verir. Pencerelerin alanı, güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır.⁶

Isı: Ortama uygun giyinen bir insan için gerekli oda ısısının yirmi derece dolayında olduğu söylenebilir. Sınıfın ısısı, mevsime, neme olduğu kadar, öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziksel koşulları, ısının etkisini değiştirir.⁷

Sınıf ısısının düzenlenmesi ısıtıcı ve soğutucularla yapılabileceği gibi, öğrenciler de ısı değişimleriyle tutarlı giysi seçimi yapabilmelidir. Isının aşırı yükselmesi, fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara yol açmaktadır. Düşük ısı, çabaları ısınmaya yöneltmekte, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir.⁸

¹ Lemlech, a.g.k., s.174.

² Kounin, J.S., **Discipline and Group Management in Classroom**, New York, 1970, s.171.

³ Alıç, M., **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**, Eskişehir, 1990, s.99.

⁴ Hataway, W., **Important Elements of the Learning Environments**, Canada, 1987, s.36.

⁵ Barker, L. L., **Communication in the Classroom**, London, 1982, s.87.

⁶ Taylor, A., **How Schools Are Redesigning Their Space?**, New York, 1993, s.39.

⁷ Barker, a.g.k., s.84.

⁸ Başar, a.g.k., s.31.

Renk ve Görünüm: Renkler öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Nefes alışımız, kan basıncı, nabız, kas etkinliği renklere göre değişebilmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyusu uyarıcı, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal rengi uyarıcı olarak görülmektedir. Bir araştırmada, başarı ve tutum üzerinde fazla etkili bulunmamakla birlikte renkler, duyguları ve edimi etkileyebilmektedir.¹

Sınıf için liseye kadar, sıcak renklerden sarı, pembe şeftali rengi, lise ve sonrasında ise mavi-yeşil tonları önerilmektedir.² Renk yalnızca duvarlar için değil, eşyalar için de önemlidir. Renklerin hepsinin karışımı ile yapılan aydınlanma, yalnızca beyazla olandan daha olumlu davranışa yol açmıştır. Renkler öğrenciye ve mekânların, araçların kullanım amaçlarına göre de değiştirilmelidir.³

Sınıfın görüntüsü, öğrencinin sınıfa isteyerek gelmesini sağlamalıdır. Sınıf ölçülerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarların boyalı, badanalı, eşya ve duvar renklerinin uyumlu, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici olması, halı, perde, çiçek, masa örtüleri, albenili bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğrenci dersin bir an önce bitmesini beklememeli, sınıfta rahat bir ev ortamı bulabilmeli, sınıfa isteyerek gelmelidir. Sınıfın görünümünde güzellik ve uyum, öğrencinin moral ve enerjisini artırır.⁴

Temizlik: Sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların, eşyaların, havanın temiz olması, sağlık, albeni, kullanım isteği, fiziksel ve düşünsel rahatlık açılarından gereklidir. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Oksijen azlığı öğrencileri dikkatsiz, uykulu yapar. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi suçlayacağına, örneğin pencereyi açtırabilmelidir.⁵

Sınıf kurallarında temizlik ile ilgili kurallar bulunabilir. Temizlik alışkanlığı aile ve çevre ile birlikte yürütülebilecek bir etkinliktir.

¹ Hataway, a.g.k., s.39.

² Barker, a.g.k., s.86.

³ Hataway, a.g.k., s.41.

⁴ Grubaugh, S.& Houston, R., **The Clearing House**, New York, 1990, s.376.

⁵ Hull, J., **Classroom Skills.A. Teacher Guide**, London, 1990, s.21.

Havalandırma: Araştırmalar sınıftaki havanın temiz olması gerektiğini vurgulamakta ve oksijen azlığının öğrencileri dikkatsiz ve uykulu yapacağını belirtmektedirler. Ayrıca içerideki havanın kirlenmesi durumunda hastalık düzeyinin yükselebileceğini vurgulayanlar, doğal temizliği ve tazeleme aşamalarının havanın sınırlı olduğu binalar içinde söz konusu olmadığını ve bina içindeki havanın kirlilik içerebileceğini, bunun da rahatlık seviyesini ve insanın kendisini nasıl hissettiğini etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Özellikle ders aralarında sınıfların havalandırılması konusunda öğretmenlerin yönetimle iş birliği içine girmesi, eğitimin öğrencide alışkanlık kazandırmak varsayımına yardımcı olacak ve görerek öğrenmek hususunda katkı sağlayacaktır.¹

Gürültü: Rahatsız edici, işitmeyi engelleyici, dikkati dağıtıcı, fiziksel ve ruhsal sağlığı bozucu bir değişkendir. Sınıf dışından gelen gürültünün engellenmesi daha güçtür, bu iş okul yapımı sürecinde düşünülmelidir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanı temel yolu, sınıf kurallarının, gürültüyü de içermesi, bu kurala özenle uyulmasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, öğretmene söylemekten de çekiniyorsa eksik, yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Gürültü var diye öğretmen sesini yükseltmemelidir. Bu gürültüyü daha da artırır. Kısa bir süre sessiz kalmak, varlığını hissettirici bir davranış yapmak veya söz söylemek, ara sıra rastlanan gürültülü durumlarda yararlı olabilir.²

2.5.2.Sınıfın Sosyal Ortamı

Sınıf okul gibi bir sosyal sistem olarak ele alınabilir. Sınıfta bulunan öğrenciler, toplumun farklı kesimlerinden gelmiş, farklı ortamlarda sosyalleşme süreci içinde yer almış, farklı eğitim yaşantılarına, hazır bulunuşluk, düzeylerine ve giriş davranışlarına sahip olabilirler. Bu öğrenciler, okulda olduğu kadar sınıfta da yeni bir sosyalleşme süreci ile karşı karşıyadır. Bu süreçte öğrenciler, okul ve sınıfta egemen kuralları öğrenir, okul ve sınıf toplumunun birer üyesi haline gelirler. Böylece okul kültürü

¹ Vural, a.g.k., s.75.

² Başar, a.g.k., s.32.

yanında bir sınıf kültürü oluşur. Sınıf kültürü, okul kültürünün bir alt kültürü olarak bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında egemen olan değerleri, normları, sembolleri ifade eder. Öğretmen, sınıfı oluşturan öğrencilerin farklı bir takım değer ve alışkanlıklara sahip olarak okula geldiklerini unutmamalıdır. Öğretmene düşen görev ise sınıfta olabildiğince ortak davranışları ödüllendirerek istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya çalışmaktır.

Öğrencilerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması hem öğretimi, hem de öğrenciler arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenin bir yandan her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunu kabul etmesi, diğer yandan öğrencilerin ortak özelliklerinden yararlanarak öğretim etkinliklerini düzenlemesi gerekir.

Sınıf öğrenciler için bir sosyalleşme ortamıdır. Sınıfta sadece formal öğretme-öğrenme etkinlikleri gerçekleşmez. Sınıf yaşamının informal yanları da vardır. Sınıf yaşamında grup davranışının kuralları olarak normlar önemli bir yer tutar. Sınıfta genelde grup halinde eğitim-öğrenim söz konusu olduğundan öğretmenin her öğrencinin seviyesini düşünerek orta bir yol izlemesi gerekecektir. Ancak böyle bir yöntem, çok ya da az başarılı öğrencileri memnun etmeyecektir. Onun için de öğretmenin yerine göre bireyselleştirilmiş öğretim uygulaması yapması gerekebilir. Grup halinde öğretimin amacı ise öğrenciler açısından sosyalleşmelerini sağlamak, planlama, karara katılma, yardımlaşma, işbirliği yapma, rol ve sorumluluk alma gibi becerileri geliştirmektir.¹

Sınıf, çocuğun yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği yerdir. Çocuk ait olma, sevme sevilme, başarılı olma, kendini güvende hissetme gibi birçok sosyal ihtiyacını sınıf ortamında karşılamaya çalışır. Çocuğun bu ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için öğrenciler arasında olumlu ilişkiler oluşması gerekir.

Sınıfta arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler kuran öğrenciler okula severek gelir, derslerinde daha başarılı olur. Sınıfta öğrenciler arasında olumlu ilişki oluşturulmasında öğretmene ve okula önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin sınıfı bir toplumsal grup

¹ Şişman, a.g.k., s.146.

olarak görmesi, bu grubun dinamiklerine dikkat etmesi ve olumlu bir grup ortamı yaratması gerekir.¹

2.5.3.Sınıfın Psikolojik Ortamı

Öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmak ve sürdürmektir. Bunlardan biri de sınıftaki duygusal havadır. Sınıfın havası, ilişkilerde gözlenebilir. Bu hava, gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak, demokratik bir mahiyette de olabilir. Sınıfın havası, sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkiler. Öğretmen, sınıfta etkili bir öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için rahat bir psikolojik ortam oluşturmalıdır. Bütün öğrencilerin kaygı ve korkudan uzak olarak derse katılmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, sınıfa girdiğinde, öncelikle öğrencilerin rahatlamasını sağlamak için güler yüzle onları selamlamalı, yerinde şakalar yapmalı, öğrencilere bazı sorular yönelterek onları dinleyip anlamaya çalışmalıdır. Öğretmenin sınıfta herhangi bir güç gösterisinde bulunmaması, güven ortamının oluşmasını sağlar. Sınıfta, “ben” yerine “biz” duygusunu egemen kılınması gereklidir.²

Öğretmen ve öğrencilerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri sınıf eğlenceli bir ortam olmalıdır. Öğretmen ve öğrenci sınıfa istekli ve sevecen gelmelidir. Böyle bir ortamın yaratılmasında öğretmenin sevecen, anlayışlı ve şakacı olması çok önemlidir. Sınıfta öğretmen tarafından yapılan küçük şakalar ve espriler öğrencileri çok mutlu eder ve dersten daha fazla zevk almalarını sağlar, sınıf ortamını yumuşatır.

Sevecen öğretmen, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurar. Öğrencilere adları ile hitap eder, onların kişisel sorunları ile ilgilenir, her öğrencinin ayrı bir birey olduğunun farkındadır ve onlara bunu hissettirir. Bu yaklaşımlar sonucu öğrencinin güvenini kazanır. Genellikle sevecen öğretmenler öğrencinin olumsuz davranışlarından çok olumlu davranışları üzerinde durarak bol pekiştireç verirler. Böylece öğrencinin dersi sevmesi de kolaylaşır.

¹ Erden, a.g.k., s.72.

² Şişman, a.g.k., s.147.

Esprî anlayışına sahip öğretmenler, dersi eğlenceli hale getirebilirler. Esprî, sınıftaki gerilimi azaltır, öğretmenle iletişimi kolaylaştırır, güveni artırır ve disiplin sorununu azaltır. Hoşgörüsü olmayan öğretmen, öğrenciler kendi beklentileri doğrultusunda davranışta bulunmayınca kolayca sinirlenir ve sınıf ortamının gerginleşmesine neden olur.¹

Güven duygusu öğretmenin sınıfta rahat olmasını sağlar. Kendine güvenen öğretmen olumsuz öğrenci davranışları karşısında alınganlık göstermez, kaygı düzeyi düşük olur. Sinclair ve Ryan, kaygı düzeyi yüksek öğretmenlerin, öğrencileri de kaygılandırıldığını ve öğrencilerin kaygılı öğretmenleri güvensiz ve daha az etkili bulduklarını göstermiştir.²

2.6. Disiplin Anlayışları

2.6.1. Düşük Denetimli Disiplin Anlayışı

Düşük denetimli disiplin anlayışının temel felsefesi, öğrencilerin kendilerinden sorumlu olabileceği ve uygun kararlar verebileceği ilkesine dayanmaktadır. Düşük denetimli disiplin anlayışı kontrole karşıdır. Sürekli kontrolün sorumluluk üzerinde olumsuz etkileri olacağı anlayışı düşük denetimli disiplinin temel ilkesidir. Sorumluluk duygusunun gelişebilmesi için öğrenciye karar verme fırsatı sağlanmalıdır.

Öğrencinin duygu, düşünce ve davranışları öğretim, yönetim ve disiplinle belirlenmektedir. Eğitim, hak ve sorumlulukları davranış haline dönüştürülmelidir. Yönetim, hak ve sorumluluklara uygun davranmalıdır. Disiplin ise, hak ve sorumlulukların sınırını belirlemelidir. Hak ve sorumluluğun sınırlarının belirlenmesi, denetim anlayışını ortaya koymaktadır. Bu nedenle düşük denetimli disiplin anlayışında kurallar belli ve sınırları çizilmiştir. Öğretmen, öğrencilere kuralları açıklar ve kurallara nasıl uyulması gerektiği konusunda rehberlik yapar. Öğrenciler kuraldışı davrandığında

¹ Erden, M., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul, 1998, s.27.

² Sinclair, E. K.,& Ryan, G., **Teaching and Teacher Education**, London, 1987, s.74.

öğretmen öğrencilere nasıl hata yaptıklarını gösterir ve hatalı davranışı düzeltmeleri konusunda ne yapmaları gerektiğini bildirir.

Düşük denetimli disiplin anlayışında “insan doğuştan iyidir” ilkesi geçerlidir. İnsanlara saygı, kabul ve güvenle yaklaşıldığında doğuştan iyi olan özelliklerinin ortaya çıkartılacağı savunulmaktadır. En sorunlu öğrencilerin dahi temelde iyi olduğu ancak iyi olmada seçtikleri yolun yanlış olduğu ilkesi düşük denetimli disiplin anlayışının temel çerçevesini belirlemektedir.¹

2.6.1.1. Transaksiyonel Analiz

Eric Berne tarafından geliştirilen, Transaksiyonel Analiz ‘e göre; her kişi ana-babasını içinde taşır; herkesin yetişkin bir yanı vardır ve her kişinin içinde bir çocuk vardır. 0-5 yaşları arasında dışarıdan dayatılan, sorgulanmadan benliğimize mal ettiğimiz yaşam kayıtları, kişiliğimizin ‘ana-baba’ yönünü oluşturur. Görmek, duymak, hissetmek anlamakla ilgili bilgiler bütününe çocuk benliği denilir. Çocukta bilişsel yetiler geliştikçe bir şeyler yapabileceğini keşfetmeye başlar. Çocuğun kendi yaşamı ile öğretilmiş ve hissedilmiş yaşam kavramları arasındaki farkı keşfetmeye başlaması yetişkin benliğini oluşturur.²

Berne’ye göre, insanlar beyindeki bilinçli ve bilinçaltı hatırlamalarından ve yaşam deneyimlerinde benlik durumları geliştirirler. Bu deneyimler kaydedilmiş gibi biriktirilir ve bazı durumlarda ortaya çıkar. Ebeveyn, çocuk ve yetişkin gibi üç ego durumu vardır.³

Düşük kontrol disiplin yaklaşımında transaksiyonel analizin uygulanması için öğretmen ve öğrenciler iletişimde kullandıkları ego durumlarının farkında olmaları gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerle yetişkin ego durumuyla iletişime girmeli ve öğrencilerin yetişkin ego durumlarını kullanmalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmen

¹ Burden, F.R., Classroom Management and Discipline. New York, 1995, s.38.

² Güleç, C., **Psikoterapiler**, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 1993, s.130.

³ Burden, a.g.k., s.38.

öğrenci etkileşiminde yetişkin ego durumunun yer alması, sorunlara yaklaşımı duygusallıktan uzaklaştırır ve gerçekçi çözümlere doğru yönelmeyi sağlar.¹

2.6.1.2. Ginott Model

Ginott, yetişkinlerin çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini incelemektedir. Ginott'a göre yetişkinler eğer çocukların kişilik özelliklerinden çok durum ve eyleme atfetmelerde bulunurlarsa, çocuğun benlik saygısı üzerinde olumsuz etkilerde bulunmayacaklardır. Ginott modele göre uygun iletişimde bulunmak disiplin sorunlarının çözümü için bir anahtardır.²

Ginott, Öğretmen ve Çocuk adlı eserinde uygun iletişim kurmanın temel ilkelerini aşağıdaki gibi belirlemektedir:

1. Mantıklı mesajlar vermek
2. Kızgınlığını uygun ifade etmek
3. Paylaşımına davet etmek
4. Öğrencinin duygularını bilmek ve kabul etmek
5. Etiketlemeden kaçınmak
6. Düzeltmeye yönelik direktifler kullanmak
7. Zararlı sorulardan kaçınmak
8. Öğrencinin yorumlarını kabul etmek
9. Alay etmemek
10. Aceleci yardımlardan kaçınmak
11. Küçük talihsizlikleri kısaca tanımlamak

Öğretmen disiplinsizliği öğrencinin kişilik özelliğinden çok duruma atfeder ise öğrencilere değişim için bir şans tanıyacaktır. Kızgınlık ifadesinin uygunluğu

¹ Sarı, E., *Sınıf Yönetimi*, Ankara, 2002, s.138.

² Ginott,H.G., *Between Parent and Child*, New York, 1965, s.89.

öğrencilerde empatik anlayışı geliştirirken, davranışlarının düzeltmek için onlara bir şans tanımaktadır. Öğretmen kızgınlığını uygun bir şekilde ifade etme alışkanlığı kazandıkça duygularının davranışları üzerindeki etkisini azaltarak kendini ayarlama becerisi kazanacaktır.

Öğretmenler öğrencilerini dinlemeli ve onların dünyasından sorunlara bakabilmelidir. Öğrencilerin sorunlarıyla ilgili gerekçelerini dinlemeli ve haklı oldukları yanları belirtmelidir.¹

2.6.1.3. Grup Yönetimi

Fritz Redl ve William Wattenberg grup dinamiğinden faydalanılarak sınıfta disiplinin sağlanabileceğini ileri sürmektedirler. Redl ve Wattenberg'e göre sınıfta öğretmen ve öğrenciler grubun bir parçası olarak etkileşimde bulunmaktadır. Birey grup tarafından kendisine verilen rol doğrultusunda davranışlarını biçimlendirmektedir. Bir sosyal grup olarak sınıf öğrencilerin bazılarını yönetici, eğlendirici ve kışkırtıcı rolleri vermektedir. Öğrenci disiplini, sınıfta öğrencilerin birbirlerine verdikleri rollerle oluşmaktadır. Sınıf her zaman yöneticilik rolünü öğretmene vermeyebilir. Bu durumda öğretmen çaresizdir; vereceği her ceza ise öğrencilerin istenilmeyen davranışlarda tutkunluğunu arttıracaktır.

Öğretmen bu tür çatışmalarla baş etmek için grup dinamiğini teşhis etmelidir. Teşhis edici düşünmede yapılması gereken ilk işlem problemin kaynağını tespit etmektir. İkinci işlem ise grup dinamiğini belirlemektir. Grup dinamiği sınıfın öğretmene ve öğrencilere verdiği rolleri ile belirlenir. Üçüncü evrede ise öğretmen grubun verdiği rolleri belirler veya kendi hedefleri doğrultusunda yönlendirir. Sınıfta zaman zaman tahrik edicilik ve eğlendiricilikle görevlendirilen öğrenciler, öğretmen tarafında yer alırsa grup dinamiği öğretmene yöneticilik rolünü daha kolay verecektir.²

¹ Ginott, **Teacher and Child**, New York, 1972, s.136.

² Redl,F.& Wattenberg,W.W.,**Mentah Hygiene in Teaching**, 2nd ed. New York, 1959, s.236.

2.6.2. Orta Denetimli Disiplin Anlayışı

Orta denetimli disiplin anlayışında öğretmen ve öğrenci ortak sorumluluğa sahiptir. Orta denetimli disiplin anlayışında öğrenciyi merkez alan yaklaşım benimsenmekle beraber grubun birey üzerindeki etkisi de benimsenir. Öğrencinin bireysel ihtiyaçları ile birlikte grup ihtiyaçları davranışların kontrolü üzerinde etkilidir. Orta denetimli disiplin yaklaşımında öğrenciye kişisel gelişimini engelleyen davranışların fark ettirilmesi önemlidir. Öğrenci davranışlarının sonuçlarını çarpıtarak algılıyorsa disiplin sorunları oluşmaktadır. Orta denetimli disiplin anlayışında öğretmenlere düşen görev, öğrenciye davranışlarının nedenlerini fark ettirmektir.

Orta denetimli disiplin anlayışında özgürlüğün sınırları grubun ihtiyaçları ile belirlenir. Öğretmen, öğretimin hedefi ile öğrenci ihtiyaçlarını uzlaştırmaya çalışmalıdır. Orta denetimli disiplin yaklaşımında kurallar öğrencilerle belirlenir. Öğrencilerin benimsedikleri kurallar öğretim hedefinden uzak ise öğretmenin her zaman reddetme hakkı vardır.

Orta denetimli disiplin anlayışında grup amacını engellememe koşuluyla kişisel özgürlüğe yer verilir. Bu anlayışın uygulanmasını güçleştiren en önemli etmen öğrencilerin öğretimin hedefini benimsememeleridir. Öğretmenin öğretim hedeflerini öğrencilere benimsetme becerisi orta denetimli disiplin yaklaşımının uygulanmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenci grubunun çoğunluğu öğretim hedefini benimsediğinde seçilen kuralların uygulanmasında grup baskısı kullanılmaktadır.

Orta denetimli disiplin yaklaşımının uygulanmasında Mantıki Sonuçlar ve İşbirliği, Gerçeklik Terapisi / Kontrol Teorisi ve Kounin modelleri kullanılmaktadır.¹

2.6.2.1. Mantıklı Sonuçlar ve İşbirliği

Adler'e göre insanlar başkaları tarafından kabul edilme gereksinimi tarafından güdülenirler. Sınıfta bir öğrencinin davranışı diğer öğrenciler tarafından kabul edilmez ise davranışın orta çıkma sıklığı azalacaktır. Sosyal kabul görme sınıfta ortaya çıkan davranışların üzerinde önemli bir etkide bulunmaktadır.

¹ Burden, a.g.k., s.42.

Rudolf Dreikurs¹ sosyal kabul ile ilgili öğrencilerin davranışları ile hakkında içgörü kazanmalarının önemi üzerinde durmaktadır. Dreikurs'un mantıklı sonuçlar olarak adlandırdığı yöntem Adler'in bireysel psikolojisinin sınıf yönetimine uygulanmasıdır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının uygun hale getirilmesinde mantıklı sonuçlar yöntemi aşağıdaki biçimde uygulanabilir:

1. İstenmeyen Davranışların Amaçlarının Belirlenmesi: Öğretmen, istenmeyen davranışların nedenlerinin belirlenmesinde ön yargısız davranmalıdır. Öğretmen, kendi ön yargularının dışında öğrencinin nedenlerini anlamaya çalışmalıdır. Öğrencinin istenmeyen davranışları altındaki nedenler kabul, güven ve saygıyı içeren bir görüşmeyle daha iyi anlaşılacaktır. Öğretmen, öğrenciyi savunmaya yönlendirmeden davranışları ile yüzleştirirse öğrenci hatalı davranışının altında yatan güdülerini anlayabilecektir.

2. Öğretmenin Tepkilerini Değiştirmesi ve Alternatif Davranışların Seçilmesi: İstenmeyen davranışların amaçları belirlendikten sonra öğretmen bu davranışlara kendi tepkisinin ne olduğunu belirlemelidir. Bundan sonraki aşama ise öğrenciyle istenmeyen davranışın yerini alacak alternatif davranışların tartışılması ve belirlenmesidir.

3. Cesaretlendirici İfadeler: Alternatif davranışlar belirlendikten sonra öğretmen bu davranışları ortaya koyması için öğrenciyi cesaretlendirmelidir. Cesaretlendirme, övme ile karıştırılmamalıdır. Cesaretlendirmede öğrencinin kendi gücüne inanması sağlanmalıdır.

4. Ceza Yerine Davranışın Mantıklı Sonucunu Göstermek: İstenmeyen davranışların sonuçlarının öğretmenler tarafından gösterilmesi davranışların düzeltilmesinde etkili olacaktır. Ceza, istenilmeyen davranışın engellenmesidir. Ceza ile belirli bir davranışın yapılması engellenir ancak istenilen davranışın ne olduğu belirsiz kalmaktadır.

Dreikurs'un Alfred Adler'in bireysel psikolojisinden faydalanarak geliştirdiği disiplin uygulaması işbirliği disiplini olarak adlandırılır. Dreikurs'un işbirliği disiplini aşağıdaki üç temel üzerine kurulur:

¹ Dreikurs, Grunwold & Pepper, F. C., **Maintaining In The Classroom Management Technigues**, New York, 1982, s.156.

1. Öğrenciler davranışlarını kendileri seçerler.
2. Öğrencilerin davranışları ait olma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.
3. Disiplinsiz davranışlar dikkat çekme, güçlü olma, intikam alma ve başarısızlıktan kaçınma gibi dört faktörün birinden kaynaklanır.¹

2.6.2.2. Gerçeklik Terapisi / Kontrol Teorisi

Gerçeklik terapisinin genel amacı insanların ihtiyaçlarını karşılamada daha etkin olmalarına yardımcı olmaktır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturdukları dünyanın değiştirilmesi, gerçeklik terapide kontrol teorisi olarak adlandırılmaktadır. Glasser, gerçeklik terapisinin temel ilkeleri okul ortamına uygulanarak disiplin sorunlarının çözüleceğini ileri sürmektedir.² Gerçeklik terapisinin okul disiplinine uygulanmasındaki temel amaç öğrencilerde başarılı kimlik oluşturmaktadır. Başarılı kimlik gerçekler kabul edilerek sorumluluğun üstlenmesi ve topluma katılmakla gerçekleşmektedir. Başarısız kimliğin değiştirilmesindeki ilkeler katılım, şu anki davranışa odaklaşma, davranışı değiştirme, sorumlu davranışı değiştirme, sorumlu davranışı planlama, kendini adamak, bahane bulmamak ve cezalandırmamak şeklinde belirlenmektedir.

Gerçeklik terapisinin başarısız kimliği değiştirmedeki yedi ilkesi okul disiplin problemlerine uygulandığında öğretmenler için etkin bir disiplin planı oluşmaktadır.³

2.6.2.3. Kounin Model

Kounin istenmeyen davranışların önlenmesiyle ilgili iki teknik ileri sürmektedir. Bunlar içindelik ve binişiklik şeklinde adlandırılmaktadır. İçindelik terimi, öğretmenin sınıfta olup bitenden haberdar olması anlamındadır.⁴

¹ Burden, a.g.k., s. 44.

² Nelson-Jones, R. **Danışma Psikolojisi Kuramları**,(Çev. Akkoyun F., Duyan, V., Doğan S., Eylen, B., Korkut, F.), Ankara,1995, s.37.

³ Sarı, E., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2002, s.148.

⁴ Aydın, A.,**Sınıf Yönetimi**, İstanbul,2000, s.98.

Öğretmenler sınıfta olup bitenden haberdar olmalı ve istenmeyen davranışa uygun ve düzeltici bir şekilde müdahale etmelidir. Sınıfta istenmeyen davranışlara müdahale gecikirse istenmeyen davranışlar artacak ve diğer öğrencilere yayılacaktır. İçindelik koruyucu hekimlik gibi düşünülmelidir.

Binişme terimi kendiliğinden ortaya çıkan iki veya daha çok olayı öğretmenin nasıl yöneteceğini ifade eder.¹ Örneğin; öğretmenin bir grup öğrenciyle ilgilenirken diğer öğrencilerin kendi aralarında konuşması ve gürültü yapması binişme durumunu ortaya çıkarır. Öğretmenler sınıfın tümüne dikkat etmeli belli bir gruba veya bireye yöneldiğinde diğer öğrencilerin de farkında olmalıdır. Sınıfta her an neler olup bittiğinin farkında olan öğretmen istenmeyen davranışlara anında müdahale edebilecektir. Binişiklik durumunda öğretmenler birden çok istenmeyen davranışlara beden dili ile müdahale ederler ise dikkatleri dağıtmadan sınıf yönetimini sağlayabileceklerdir.²

2.6.3. Yüksek Denetimli Disiplin Anlayışı

Yüksek denetimli disiplinde dış koşulların insan davranışları üzerindeki etkilerine önem verilir. Bu disiplin yaklaşımında insanların doğuştan getirdikleri güçler yerine çevre şartları tarafından şekillendiği daha çok ön plandadır. Yüksek denetimli disiplin anlayışına göre bireyler kendi davranışlarını kontrol edememektedir. Bu nedenle insanların davranışları pekiştirilmeli ve uygun olmayan davranışlar söndürülmelidir. Yüksek denetimli disiplin anlayışında yöneticiler, yönetilenler için uygun olanları belirleme durumundadır. Yüksek denetimli disiplinde “yönetilenlerin yaşam tecrübesi eksik olduğundan kendileri için en iyi olanı seçmede hata yapar” inancı yer almaktadır. Hatalar oluşmadan kuralların çizilmesi bu anlayışın temel ilkesidir.

Yüksek denetimli disiplin anlayışında kurallar bireysel ihtiyaçlardan çok grup ihtiyaçlarına göre belirlenir. Yöneticilerin kuralları belirlemesinin nedeni bireylerin farklı isteklerine göre kuralların konulmasındaki güçlüktür.

¹ Burden, a.g.k., s.47.

² Sarı, a.g.k., s.150.

Yüksek denetimli disiplinde kurallar gruba yönelik olmasına karşılık uyma davranışına bireysel yaklaşılmaktadır. Kurallara uymada gösterilen güçlüklerle bireysel yaklaşılmakta ve uygun olmayan davranışlar söndürülmeye çalışılmaktadır.¹

2.6.3.1. Jones Model

Jones model, öğrencilerin davranışlarını kontrol edemediğini ve bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin kendini kontrol etmeyi desteklemeleri gerektiğini ileri sürer. Jones model'e göre öğretmenler uygun destek sağlar ise öğrenciler kendini kontrol etme becerilerini geliştirebilecektir.

Jones model, öğrencilerin kendilerini kontrol edebilmeleri için öğretmenlere şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Sınıfı uygun bir biçimde yapılandırmak.
2. Ortamı sınırlama ve uygun yönetim stratejilerinin kullanılmasıyla kontrolü sağlamak.
3. Öğrencilerle işbirliği yapmak.
4. İstenmeyen davranışları engellemek için uygun yöntemler geliştirmek.²

2.6.3.2. Davranış Biçimlendirme

Skinner insanların seçimlerinin dış koşullar tarafından belirlendiğini ileri sürmektedir. Dış koşullardan alınan pekiştireçler veya cezalar davranışlarımızın sınırlarını belirlemektedir. Davranışın şekillenmesi belirli bir tepkiden sonra ne olduğu ile ilgilidir. Belirli bir davranışın sonunda pekiştireç elde edilmez ise ortaya çıkma olasılığı azalacaktır. Öğretmen davranış biçimlendirmede öğrencilerin gereksinimleri yönünde pekiştireçler belirlemelidir. Bazı öğrenciler sosyal pekiştireçleri arzu ederken, bazı öğrenciler etkinlik pekiştireçleri arzu edebilir. Öğrencilerin pekiştireçleri gelişim düzeyleri ve kişisel ihtiyaçları tarafından belirlenmektedir. Davranış biçimlendirme sınıf

¹ Sarı, a.g.k., s.153.

² Jones, F.H., **Positive Classroom Discipline**, New York, 1987, s.154.

ortamına uygulanarak sınıf disiplini sağlanabilir. Sınıfta davranış biçimlendirmenin iki yolu vardır. Bunlar:

1. İstenilen davranış ortaya çıktığında öğretmenin ödüllendirmesi,
2. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğretmenin ilgilenmemesi veya cezalandırması şeklinde belirlenmektedir.¹

Davranış biçimlendirme beş düzeyde belirlenmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. İstenilen davranışın anında belirlenmesi.
2. Ödüllendirme ve ilgilenmemenin sınıf kuralı olarak haline getirilmesi.
3. Ödül ve ceza yaklaşımının sınıf kuralı olarak konulması. Uygun davranışların ödüllendirilmesi, uygun olmayan davranışların cezalandırılması. Ödül ve ceza yaklaşımı benlik saygısını zedelememesi için bu durum daha çok orta öğretim öğrencilerine uygundur.
4. Kupon kazanma yöntemini sınıfın kuralı haline getirmek. Öğrenci her uygun davranışında bir kupon kazanır. Belirli bir sayıda kazanılan kuponlar maddi bir ödülle değiştirilir.
5. Sözleşme yapmak. Öğrenciyle arzulan davranışları belirten bir sözleşme yapılır. Öğrenci yaptığı sözleşmede, ne yaparsa ödül kazanacağını ve ne yaparsa ceza alacağını bilir. Sözleşmede, istenilen davranışlar basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. Basitten karmaşığa doğru sıralanan görevler her aşamada kontrol edilerek ödül veya ceza verilir.²

2.6.3.3. Kendine Güvenli Disiplin

Kendine güvenli disiplin yaklaşımında Lee Canter, öğretmenin sınıf denetimini olumlu bir biçimde sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Canter, öğrencilerin benlik

¹ Sarı, a.g.k, s.157.

² Charles, C. M., **Building Classroom Discipline** 4th ed, New York, 1992, s.37.

saygılarını yükselterek, başarılarının artırılması için sorumlu davranışı seçmeyi öğretmeye kendine güvenli (assertive) disiplin adını vermektedir. Kendine güvenli disiplin, öğrencilerin kuralları bilmesini, kurallara uymadığında sonucuna katlanmasını ve izleyeceği kuralları bilmesinin yol açacağı kendine güvenin oluşmasını içerir. Bu disiplinde önemli olan sorumluluğu üstlenmesidir.

Kendine güvenli disiplin yaklaşımında öğrencilerin kuralları bilmesi kuralları benimsemesinde ilk adım olarak görülür. Canter kendine güvenli disiplinin uygulanması için aşağıdaki ölçütleri belirlemektedir: ¹

1. Kurallar ve yönergeler kabul edilen ve kabul edilmeyen öğrenci davranışlarını açıkça belirlemelidir.
2. Kural ve yönergeler öğrencilere öğretilmelidir.
3. Öğrenci davranışlarının uygunsuzluğunun giderilmesinde destek gerektiğinde ebeveyn ve yöneticilerden yardım istenmelidir.

Öğretmenlerin tepkileri öğrencilerin benlik saygılarını ve okul başarısını etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenler beklentilerini açık ve samimi olarak belirtmeli ve istenilen davranışları pekiştirmelidir. Kendine güvenli disiplin planının üç özelliği vardır:

1. Kurallara öğrenciler her zaman uymalıdır.
2. Olumlu tanıma kuralları izlendikçe oluşacaktır.
3. Kurallara uyulmadığında sonucuna katlanılacaktır.²

2.6.4. Gelişimsel Disiplin Anlayışı

Gelişimsel disiplin yaklaşımı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişim özelliklerine göre şekillenmiş beş evreli demokratik anlayışın kazandırılmasına çalışılan bir disiplin yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın her biri içerisinde öğretmen kontrolüne göre disiplin modelleri uygulanmaktadır. Gelişimsel disiplin yaklaşımında yanlış

¹ Burden, a.g.k., s:53.

² Burden, a.g.k., s.53.

davranışların düzeltilmesi yöntemleri öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmektedir.

Gelişimsel disiplin yaklaşımının temel felsefesi, Kohlberg'in ahlak gelişiminde belirttiği "Adalet yasanın üzerindedir". Anlayışına öğrencileri ulaştırmaktır.¹

Gelişimsel disiplin yaklaşımı beş evre içersinde uygulanmaktadır:

1. Evre: Okul öncesi dönemi öğrencileri kapsamaktadır. Bu evrede kuralları öğretmen yapmakta ve korumaktadır. Kurallar fiziksel güçle uygulanmaktadır. Bu evre gelişimsel disiplin yaklaşımının en alt düzeyidir. Gelişimsel disiplin yaklaşımının temel anlayışı öğrencileri bir disiplin evresinden hızla diğer bir üst evreye çıkmasını sağlamaktır. Bu nedenle öğrencilerin bir evreye takılı kalması veya aynı evrede disiplin uygulamalarının sürdürülmesi söz konusu değildir. 1. evrenin temel amacı klasik koşullanma durumlarından edimsel koşullanmaya gerçek kuralın anlamının içselleştirilmesini sağlamaktır.

2. Evre: Okul öncesi son dönemden ilköğretim 3. sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu evrede kuralları öğretmen yapmakta ve korumaktadır. Kuralların uygulanması maddi ödüllerle sağlanır ve öğrenciler ödülün yoksun kalmamak için kurallara uyarlar. Bu dönemin bilişsel gelişim özelliğine göre kuralın ne anlama geldiği tam olarak kavranamaz. Kuralın ne anlama geldiği kavranırsa bile ben-merkezci düşünme biçimi kurala uymayı zorlaştırmaktadır. 2. evre öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun düşmektedir. Olumsuz davranışı görmezlikten gelme, olumlu davranışı pekiştirme 2. evre öğrencilerinin yanlış davranışlarını oldukça etkili olabilmektedir.

Gelişimsel disiplin yaklaşımının 1. ve 2. evresinde öğretmenin kontrolü yüksektir. Öğrencilerin bu evrede gelişim özelliklerinden kaynaklanan kuralları anlama düzeyi ve benmerkezci, somut düşünme özelliği öğretmenin disiplinde kontrollü olmasını zorunlu kılmaktadır.

3. Evre: 4. ve 8. sınıf arasındaki öğrencileri kapsamaktadır. Bu evrede kurallar öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle birlikte belirlenmekle beraber yönetici ve

¹ Sarı, a.g.k., s.116.

öğretmenlerin öğrencileri tercihleri yönünde yönlendirmesi söz konusudur. Kurallar öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin katılımıyla korunmaktadır. Kuralların uygulanması grup tartışmasında oluşan görüş birliği ile sağlanır. 3. evrede öğrenciler bilişsel bakımdan somut düzeyden soyut düzeye ulaşmakta ve benmerkezci düşünceden paylaşıma ulaşmaktadırlar. Öğretmenin kontrolü orta düzeydedir. Bu nedenle disiplin kurallarına uymada grup baskısı ve duyguların paylaşımı üzerinde durulmaktadır.

3.evrenin sakıncalı yönü grup baskısı nedeniyle benlik saygısı kaybı ve bireyselliğin yok olmasıdır. Bu evre kurallara katılma açısından demokratik sınıf ortamının ilk adımıdır. 3. evrenin temel anlayışı kuralların bireyi kontrol etmesinden çok bireylerin kuralları kontrol etmesidir.

4. Evre: Bu evre lise dönemi gençleri kapsamaktadır. Bu evrede kurallar tüm okulun katılımıyla belirlenir ve düzenlenir. Kurallar öğrencilerin birbirlerini izlemeleri ve sözleşmelerle uygulanır. Öğrenciler kurallara grup baskısından çok bireysel sorumluluktan dolayı uyarlar.

5. Evre: Bu evre lise ve yükseköğretim öğrencilerini kapsar. Bu evrede kurallar tüm okulun katılımıyla belirlenmekte ve korunmaktadır. Kuralların yaptırımları öğrencilerin oluşturduğu disiplin komiteleri tarafından ve okul-aile birliği toplantılarının sonuçlarına göre uygulanır. Öğrenciler kurallara adalet, hak ve sorumluluk ilkeleri doğrultusunda uyarlar. Bu evrede öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler demokratik bir toplumun gereklerini yerine getirmektedirler. 5.evrenin disiplin uygulamalarının gerçekleşmesi ebeveyn, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin yüksek düzeyde kararlılığını, demokrasi anlayışını ve bilişim yeteneğini gerektirir.¹

2.7. Öğrenci Davranışları

İnsanların bir arada yaşamasının temelindeki neden, yaşamı birbirleri için kolaylaştırmaktır. Bu basit gerçek insanların çoğunun düşüncesinde bile yoktur, bazılarınca da bilinçsizce, alışkanlık olarak uygulanır. Bu alışkanlığın bilinçli çabalara dönüşmesi, insanı 'bir topluluğun üyesi' olmaktan kurtarır, 'bir toplumun üyesi' yapar.

¹ Sarı, a.g.k., s.163-164-165.

İyi davranışı gösteren ‘ahlak’ da kendi çıkarı ile toplum çıkarı arasında bir denge kurabilmektir. İnsan davranışının temelinde bu algı yatıyorsa davranış olumlu, aksi halde olumsuz, istenmeyen olarak adlandırılır.¹

Okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen toplumsal bir kurumdur. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim etkinlikleri sunularak öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır.

Her kurumun işlevini yerine getirebilmesi için, kurum içindeki bireylerin belli statüleri, rolleri ve bu rollerin gerektirdiği davranışlar vardır. Okulda öğrenci statüsünde olan bireylerden de bu rolün gerektirdiği davranışları göstermesi beklenir. Ancak uygulamada bazı öğrencileri kendi rollerine uygun davrandıkları halde, bazı öğrencilerin farklı davrandıkları görülmektedir. İstenmeyen davranışın olumsuzluk derecesi davranıştan davranışa göre farklılık gösterir. Öğrencinin sınıf ortamında gösterdiği her davranışı sorun davranış olarak görmek yanlıştır.² Olumsuz öğrenci davranışlarının sıkça gözlemlendiği sınıflarda ise önemli sınıf yönetimi sorunu yaşandığı söylenebilir.

Sınıf düzeni, öğrenci davranışlarını değiştirmeye yani eğitime hizmet etmelidir. İyi düzen, öğrenciyi davranışlarından sorumlu hale getirendir.³ Bu sorumluluğun temelinde toplu yaşamın nedenleri, koşulları yatmalı, uyumlu davranış, zorlama yöntemlerle değil, inandırmakla sağlanmalıdır. Zorlama ile sağlanan sessizlik ve hareketsizlik, zor sürdükçe süren geçici bir uyum sağlar. Sınıf düzeni, eylemsizlik değildir.⁴ Bu tür barış, adalet yerine öfke ve tepki getirir, bozucu davranışlar daha güçlü şekilde farklı alanlara yansır.⁵

¹ Başar, a.g.k., s.113.

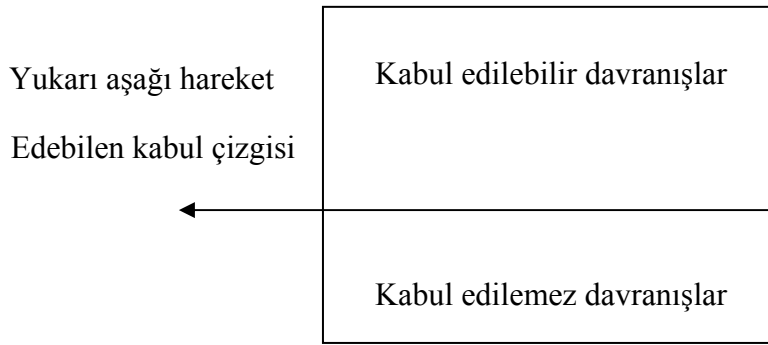
² Çelik,V., **Sınıf yönetimi**, Ankara, 2003, s.171.

³ Wood, G., **Schools That Work**, New York, 1992, s.88.

⁴ Doyle, a.g.k.,s. 424.

⁵ Başar, a.g.k.,s.116.

Her çocuk, yetişkinler tarafından yaramazlık olarak nitelendirilen bazı davranışlarda bulunur. Adler, çocuğun bazı hedeflere ulaşmak için yaramazlık yaptığını belirtir. Bunlar; dikkat çekme, yetki güç mücadelesi, öç alma, yetersizlik ve varsayılan yetersizliktir. Öte yandan yaramazlık olarak nitelendirilen davranışların istenmeyen davranışlar olduğu düşünülürse, istenmeyen davranışların da öğretmenden öğretmene değişeceği söylenebilir. Bir öğretmen için kesinlikle kabul edilemez olan bir davranış, bir diğeri için kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin o anki psikolojik ve fiziksel durumu da bir davranışın kabul edilebilir ya da kabul edilemez olarak görülmesini etkilemektedir.¹



Şekil 2: Öğretmenin Kabul Penceresi

Kaynak: Bozdoğan, 2004:287²

Öğrencilerin davranışlarının çoğunun kabul edilemez olduğunu söyleyen öğretmenler eleştirmeye eğilimlidirler. Öğrencileri için yüksek standartlar koyarlar ve sınıfta alışılmamış davranış ve durumlardan pek hoşlanmazlar.

Öğrenci davranışlarının çoğunu kabul edilebilir gören öğretmenler ise hoşgörülüdürler. Kendi doğru ve yanlış tanımlarını başkalarına dayatmaya gerek duymazlar. Bu gruba giren öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha etkili olması beklenir.³

Öğrencilerin sınıfta, okulda ve okul dışında gösterdikleri eğitim ve öğretimle ilgili tüm davranışlar öğrenci davranışı olarak kabul edilebilir. Öğretimi engelleyen,

¹ Bozdoğan, Z., *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Ankara, 2004, s.286.

² Bozdoğan, a.g.k., s.287.

³ Erden, a.g.k., s.42.

kesintiye uğratan ve öğretim süresinin öğretim dışı etkinliklere ayrılmasına neden olan davranışlar ise olumsuz öğrenci davranışlarıdır. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları anında durdurup olumlu yönde değiştirmektir. Ancak bu davranışlarla başa çıkabilmek için öncelikle hangi davranışların olumsuz olduğunun tanımlanması gerekir.¹

2.7.1. Öğrencilerden Beklenen Davranışlar

Hedef davranışlar yanında, hedef davranışa yardım eden, onu olumlu etkileyen davranışlar istenen davranış grubuna girer. Bu tür davranışların pekiştirilmesi, istenmeyen davranışa yönelimi azaltır. Gürültü yapmama, rahat oturma, kalemiyle oynamama, arkadaşlarıyla etkileşimde incelik ve işbirliği, sınıf etkinliklerine katılım ve ilgi, duruma uygun davranma bu tür davranışlara örnek olarak verilebilir.²

Okulların ve öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri davranışlar birbirinden farklı olmakla birlikte tüm okul ve öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki rolleri gereği aşağıdaki davranışları göstermesini beklediği söylenebilir:

1. Okula düzenli ve zamanında gelme
2. Okul araç-gereç ve materyallerini sınıfa getirme
3. Sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma
4. Sınıftaki etkinliklere katılma
5. Dersi dinleme
6. Okul ve sınıf kurallarına uyma

¹ Erden, a.g.k., s.4-35.

² Yalçınkaya, M.,& Diğerleri, **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2006, s.190.

Yukarıda sıralanan davranışları gösteren öğrencileri sorunsuz öğrenci olarak nitelendirirler ve genellikle bu tip öğrencilerle ilgilenmekten hoşlanırlar. Bu davranışları gösteren öğrenciler büyük ölçüde başarılı olurlar ve öğretim hedeflerine ulaşırlar.¹

Ayrıca sınıfta işbirliği, paylaşma, birlikte planlama, sınıfla ilgili kuralları, kararları birlikte geliştirme, eşit sorumluluk, seçme hakkı verme, mantıklı düşünmeye davet etme, öğrencinin duygularına seslenme, iyi davranışları görüp derhal ödüllendirme, uygun olmayan davranışlarla ilgilenmeme, görmezlikten gelme istenen davranışlara güdüleyici yollardan bazılarıdır.²

2.7.2. İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Öğretmenlerin beklentileri dışında davranan, diğer bir deyişle istenmedik, yanlış ya da disiplinsiz olarak nitelenen davranışlar kısaca olumsuz öğrenci davranışları olarak adlandırılmaktadır.³ Bunların olumsuz etkileri derece derece olur. Bu açıdan istenmeyen davranışlar, yıkıcı olmayandan, çok yıkıcı olana uzanan bir yelpazede sıralanırlar. Gerçekte istenmeyen davranışların sınırlarının çizilmesi zordur. Çünkü davranışın istenmeyen nitelikte olmasını belirleyen etmenler duruma, koşullara, mekâna vb. bir dizi değişkene bağlıdır.⁴

Bazı istenmeyen davranışlar, en büyük olumsuz etkiyi davranışı yapan kişi üzerinde gösterir. Bazı istenmeyen davranışlar ise öğretmeni, sınıfın tümünü ve dersi olumsuz yönde etkiler. Hatta bazı olumsuz davranışlar; okula, aileye ve çevreye zararlar verir. Sınıftaki istenmeyen davranışlar eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkiler.⁵ Ayrıca sınıfın duygusal ortamı bozulur, soruna yol açan da dahil bütün öğrencilerin öğrenimi engellenir, sınıfta huzursuzluk yaşanır öğretmen gerginleşir, kargaşa ve gürültüden diğer sınıflar olumsuz etkilenir, öğrencinin, öğretmenin okul eşyası zarar görebilir. İstenmeyen davranışlar, bilinçsiz, kasıtsız ve

¹ Erden, a.g.k., s.35.

² Küçükahmet, a.g.k., s.66.

³ Erden,a.g.k., s.35.

⁴ Yalçınkaya, M.,& Diğerleri, a.g.k., s.190.

⁵ Çelik,a.g.k., s.171.

irade dışı sergilenenler ile bilinçli, kasıtlı, planlı, sergilenenler biçiminde sınıflandırılabilir.

Davranışın yanlışlığı, yerine, zamanına, sonuçlarına göre değişir. Amaçlanan sonuca zarar verici olmayanlar, yanlış davranış olarak görülmeyebilir. Örneğin; dersin gelişimine katkıda bulunuyorsa, tam yerinde ve zamanında yapılan sırasını beklemeden konuşma eylemi, yanlış davranış sayılmamalıdır. Dersin son dilimi içindeki dikkatsizlikler de yanlış davranış sayılmayabilir.¹

Derse devam etmeme, geç gelme, hazırlıksız gelme, uygun olmayan yer ve zamanda konuşma, kendine, arkadaşlarına ya da eşyalarına zarar verme, arkadaşlarına hükmetme, zorbalık yapma, makul eleştirilere düşmanca tepki gösterme, kırıncı ve küfürlü konuşma, sözle taciz etme, hile yapma, paylaşma eksikliği derste hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma istenmeyen davranışlardan bazılarıdır.²

Özgüven zayıflığı veya eksikliği, güçlü bir yalnız kalma eğilimi, okul korkusu, kendine, çevresine, ödevlerine özen göstermeme, ürkeklik, çekingenlik, yeni sorunlarla karşılaşacağı endişesi, ifade edememe, oyunlardan uzak durma, sık sık dalıp gitme, yersiz kaygılar, öğrenmeye karşı isteksizlik, takıntılı olma, aşırı duyarlılık, yüksek sınav kaygısı gibi çocuğun kendisine ilişkin bazı özellikler de okulda istenmeyen davranışın kaynağı olabilir. Bu gibi özelliklere sahip öğrenciler bir biçimde okul için sorun teşkil eder.³

2.7.2.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Sebepleri

Genel olarak okula uyum sağlayamamış çocuk, okula gitmekten kaçınır veya sorunlar çıkarır. Bazı çocuklar ise okula uyum sağlayamamış olmalarına rağmen okuldan hoşlanırlar görünür. Bir şey öğrenmemekle beraber duygusal ihtiyaçlarını tatmin ederler. Zayıf notlar, gittikçe daha sinirli, daha endişeli olma ve sebepsiz yere korku

¹ Doyle, a.g.k., s.419.

² Bozdoğan, a.g.k., s.287.

³ Küçükahmet, a.g.k., s.68.

duyma gibi davranış bozuklukları, tırnak yeme, kekemelik, zorbalık gibi okula uyum sağlamada karşılaşılan güçlük belirtisi gösterirler.¹

Öğrencilerin kişisel yaşamlarında da karşılaştıkları birçok sorun vardır. Yoksulluk, ihmal edime, kötü davranma ve çocuk üzerinde şiddet kullanma öğrencilerin aile ve toplum yaşamlarında karşılaştıkları temel sorunlardır. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara eğilmezse, bütün öğrencilerin yeterliklerini geliştirme konusundaki sorumluluğunu ihmal etmiş olur. Öğrenciler sadece okul dışında sorun yaşamazlar; aynı zamanda okul ortamında da birçok sorun yaşarlar. Fiziksel şiddet, duygusal üzüntü, açlık, ihmal edime ve diğer sorunlar öğrencinin okuldaki günlük davranışına etkide bulunur. Dezavantajlı çocukların haksız olduklarını düşünmek, daha fazla disiplin sorunları ortaya çıkarabilir. Çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik durumunun kötü olması, ailenin boşanması, çocuğun ihmal edilmesi ve dövülmesi, sonuçta çocuğun sınıftaki davranışını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu sorunların hepsini öğretmen çözemez. Öğretmen, özellikle sınıf içindeki öğrencilerin davranışsal sorunlarına odaklanmak zorundadır.²

Öğrenci gelişim süreci içinde bulunan bir kişidir. Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre ihtiyaçları farklılıklar göstermektedir. İhtiyaçlar öğrenciden öğrenciye değiştiği gibi gelişim düzeylerine göre de değişmektedir. Öğrencinin temel ve zorunlu olarak görebileceğimiz ihtiyaçları olduğu gibi zorunlu olmayan kendi ihtiyaçları da vardır. Bu ihtiyaçların karşılanması, öğrenci açısından büyük önem taşımaktadır. Bu ihtiyaçlar önemsenmeyip, görmezden gelindiği takdirde sınıfta beklenmedik sorunlar doğabilir.³

¹ Vural, B., **Her Öğretmen Rehberdir**, İstanbul, 2004, s.33.

² Fennimore, B, S., **Student-Centered Classroom Management**, New York,1995, s.86.

³ Çelik,a.g.k., s.35.

Tablo: 4
Öğrencinin Temel İhtiyaçları

Brendtro ve diğerleri(1990)	Coopersmith (1997)	Kohn (1993)	Glasser (1990)
Ait Olma Üstünlük Özerklik Cömertlik	Önemli Olma Yeterlik Güç Erdem	İşbirliği Hoşnutluk Tercih	Sevgi Eğlence Güç / Özgürlük Hayatı Yaşama

Kaynak: Çelik, 2005: s.36¹

2.7.2.1.1. Sınıf içindeki Faktörler

Sınıfta gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları, büyük ölçüde öğrencilerin dersten sıkılma, otoriteye karşı gelme ve dikkat çekme ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır. Sınıfta sıkılan, kendisine sunulan öğretim materyalinden hoşlanmayan öğrenciler doğal olarak kendisini oyalayacak başka etkinliklere yönelmektedir.² Sınıf ortamında oluşan davranış problemleri bireyin akademik faaliyetlere yönelik davranışlarında, öğretmen ve arkadaşlarına karşı gösterdiği davranışlarda veya fiziksel ve donanım ortamına zara verme şeklinde olabilir.³

2.7.2.1.1.1. Akademik Açıdan Problemler

Dersten Sıkılma: Öğrenci derste öğretilen bilgiye ihtiyaç hissetmiyorsa, öğrenme gücü çuküyorsa, öğretmen aktif, öğrenci pasif ise, öğretmen etkili ders işlemyorsa öğrenci dersten sıkılabilir.⁴

Öğrenme-öğretme faaliyetleri devam ederken öğrencilerin bir kısmı derse ilgisiz kalmakta ve ortamdaki çeldiricilerle ilgilenmektedir. Sınıf faaliyetleri esnasında

¹ Çelik, a.g.k., s. 36.

² Özdayı, N., **Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış**, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, 2004.

³ Karip, a.g.k., s.134.

⁴ Bozdoğan, a.g.k., s.288.

öğrencilerin elindeki kalemi atıp tutması, kafasını masanın üzerine koyarak uyuma pozisyonuna geçmesi, hayal kurması, pencereden dışarıyı izlemesi, defterine veya herhangi bir kâğıda karalamalar yapması vb. bu davranışlar arasında görülebilir.¹

Uzun Süreli Zihinsel Çaba: Akademik çalışmalar, öğrencinin zihinsel çaba göstermesini gerektirir. Bu süre uzarsa öğrenci yorulur, dikkati dağılır ve olumsuz davranışlar göstermeye başlar.²

Beklenen İşi Yapamama: Sınıfta öğrencilerden belli sürede tahtadaki yazıları defterlerine geçirmeleri, çalışma kâğıtlarını doldurmaları, kitabın belli bir bölümünü okumaları gibi çeşitli işler beklenir. Bu öğrenciler bu işleri yapmada yeterli olmayabilir ya da kendilerinden beklenen işi anlamayabilir. İşi başaramayınca kendilerine başka uğraşlar bularak olumsuz davranışlar gösterir.³

Okul içinde ve dışında verilen ödevleri yapmaz ve çeşitli mazeretlerle kendini savunmaya çalışır. Bazen daha da ileriye giderek bir başka ödevi kopya etme yoluyla öğretmeni aldatır ve bilgi hırsızlığı yapmış olur. Bu davranışlar, bireyin sorumluluk duygusunun zayıflamasına, çalışma oranının düşmesine ve sonuçta ciddi başarısızlık problemlerine yol açar.⁴

Düşük Akademik Özgüven: Bazı öğrenciler akademik olarak kendilerine güvenmezler. Geçmiş okul yaşantılarındaki başarısızlıklar, kendilerine olan güvenini yitirmelerine neden olur. Bu tip öğrencilerin öğrenmeye karşı güdeleri düşük olur ve akademik etkinliklere katılmak istemezler.⁵

Öğrenci gerçekte derse ilgisiz değildir ve örtük olarak derse katılmaktadır. Bir fikri açıklama, anlamadığı noktalarda öğretmene soru sorma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme vb. davranışları açık olarak göstermemektedir. Grup çalışmalarında başarısız olur, ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım alamaz, kendine

¹ Karip, a.g.k., s.134.

² Erden, a.g.k., s.63.

³ Erden, a.g.k., s.63.

⁴ Karip, a.g.k., s.35.

⁵ Erden, a.g.k., s.63.

güveni ve yeterlik algısı oldukça zayıftır. Bu tip çocuklarda öğrenme verimliliğinde düşmeler ve içe kapanmalar gözlenir.¹

2.7.2.1.1.2. Sosyal Açıdan Problemler

Sosyal Olma: Okulda çok yönlü sosyal ortam vardır. Öğrenciler arasında güçlü arkadaşlıklar kurulur, çatışmalar yaşanır ve ilgiler paylaşılır. Teneffüslerde yaşanması beklenen bu ilişkiler bazen sınıfa da taşınabilir.²

Otoriteye Karşı Gelme: Sınıf içi kuralların ve sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci görüşü alınmıyorsa, öğretmenin güç kullanımı varsa, öğretmen abartılı ve anlamsız kurallar koyuyorsa, notu tehdit aracı olarak kullanıyorsa, öğrencinin kapasitesini ve gelişim özelliklerini dikkate almıyorsa bazı öğrencilerde öğretmene yönelik pek çok istenmeyen davranış görülebilir.³

Güçlü Olduğunu Hissettirme: Bazı öğrenciler olumlu davranışlarla kendilerini gerçekleştiremedikleri için kendilerinin güçlü olduğunu öğretmene ve sınıftaki diğer öğrencilere hissettirmek anlayışı ile sınıf kurallarına uymadıklarında veya öğretmene karşı geldikleri zaman kendilerini önemli hissederek.⁴

Özellikle ergenlik döneminde en sık karşılaşılan problemler arasında yer alır. Bir otorite olarak kabul ettiği öğretmeni zor duruma düşürme yoluyla kendi üstünlüğünü kabul ettirme ve bu yolla sınıf içersinde popüler olma düşüncesi öğretmenle çatışmayı başlatır. Çatışma, gereksiz sorular sorma yoluyla öğretmeni zor duruma düşürme düşüncesinden, sözlü sataşmalara ve hatta fiziksel güç kullanma durumuna kadar giden bir süreçte meydana gelebilir. Öğretmenin davranışlarının da bu çatışmanın büyümesinde rolü olduğu söylenebilir.⁵

¹ Karip, a.g.k., s.134.

² Erden, a.g.k., s.63.

³ Bozdoğan, a.g.k., s.289.

⁴ Yalçınkaya, M. & Günbayı, a.g.k., s.192.

⁵ Karip, a.g.k., s.135.

İntikam Alma Anlayışında Olma: Bazı öğrenciler, bazı öğretmenlerin kendilerine iyi davranmadıklarını düşünürler. Öğretmenler bu tür öğrencilere ne kadar olumlu yaklaşırlarsa yaklaşsınlar, bu öğrenciler öğretmeni öç alınacak birisi olarak görürler. Öğretmenlerin bu öğrencileri kazanması kolay değildir. Çünkü öğrenci ön yargılarıyla davranışlarını düzenlemektedir.¹

Dikkat Çekme: Öğrencinin fiziksel sorunu ya da çeşitli kompleksleri var ise, öğrenci evin tek ya da son çocuğu ise, evde yeterli ilgi ve sevgi görmüyorsa, öğretmen ayrımcı davranıyorsa, bazı öğrencilerin dikkat çekmeye yönelik davranışları pekiştiriliyor ve diğer öğrenciler içinde model oluşturuyorsa öğrenci dikkat çekmek için olumsuz davranışlar sergileyebilir.²

Duygusal Güçlükler: Bazı öğrencilerin kendisiyle, ailesiyle ilgili duygusal problemleri olabilir. Bu nedenle sınıfta dikkat çekme ihtiyacı duyarak olumsuz davranışlarda bulunabilirler. Bazı öğrenciler de sorunlarından ötürü otoriteye karşı gelme ihtiyacı duyabilir ve öğretmenin isteklerini reddedebilir.³

Öğrencilerin Kendi Aralarındaki Olumsuz İletişimi: Bunlar içerisinde en masum olanı öğrencilerin kendi aralarında yüksek sesle dersle ilgili veya ilgisiz konuşarak sınıfta gürültünün oluşmasına yol açmasıdır. Bu gürültü, sözlü iletişimi engeller, öğretmen ve öğrencinin dikkatini dağıtır. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi aralarında çatışmaya girmeleri, uygun olmayan bir dille birbirlerine hitap etmeleri, dersle ilgili olarak öğrenci-öğrenci tartışmalarında kullanılan üslubun uygun olmaması ve bazı hareketleri içermesi sınıfta görülen sosyal problemler arasında yer alır.

Derse Geç Gelme: Öğrencinin öğretmenden sonra, yani öğrenme-öğretme faaliyetlerinin aktif olarak başlamasından sonra derse girmesi öğretmenin ve öğrencilerin dikkatini dağıtmaya ve tekrar derse dönünceye kadar belirli zaman diliminin verimsiz kullanılmasına yol açar. Bunun sıklıkla tekrarlanması ise, gelecekteki bazı ciddi disiplin problemlerinin habercisi olarak görülebilir. Çünkü tekrar sıklığı

¹ Yalçınkaya, M. & Günbayı, a.g.k., s.192.

² Bozdoğan, a.g.k., s.290.

³ Erden, a.g.k., s.64.

artıkça bu davranışların tesadüfen veya bir ihtiyaca bağlı olarak meydana gelme ihtimalini azaltır ve amaçlı olarak bir meydan okuma ve istediği gibi davranabileceği imajını vererek kendi üstünlüğünü kabul ettirme düşüncesinin etkin olduğunu ortaya koyabilir.¹

Okula, Derslere Yönelik Olumsuz Tutum: Bazı öğrenciler okulla ilgili geçmiş yaşantılarının etkisiyle ya da öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada güçlük çekmesi sonucu okula, derslere karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Bu öğrenciler sınıftaki etkinliklere katılmada isteksizlik gösterirler.²

Fiziksel Donanım ve Ortama Zarar Verme: Olumsuz davranışlar içerisinde en ciddi tehlike yaratan davranışlar bu kategoride yer alır. Bu tür davranışlar, çocuklarda görülen duygusal problemlerle ilişkili olarak düşünülmelidir. Bu davranışlar içerisinde sert cisimlerle sınıf duvarını yaralama, amaçlı olarak sıraların üzerini çizme veya çeşitli şekiller yapma, öğretim materyallerine kasıtlı olarak zarar verme, okulun malzemelerini çalma vb. yer alır. Bu çocuklarda okula veya öğretmenlere karşı gizli veya açık bir kızgınlık ve zarar verme duygusu hâkimdir. Bu duygusal yapı çocukları okulun malzemelerine zarar vermeye götürmektedir.³

Kuralları Bilmeme: Eğer sınıf kuralları yeterince açıklanmamış ise, kurallar belirlenirken öğrenci görüşleri alınmamışsa, belirlenen kurallar üzerinde tartışılmamış, konulan kuralların gerekçeleri yeterince açıklanmamış ve o kuralların gerekliliği konusunda öğrenciler ikna olmamışsa ya da kurallara uyulmasının değerlendirilmesinde tutarsızlıklar var ise öğrencilerde bu kurallara uymayarak istenmeyen davranışları sergileme tutumu görülebilir.⁴

İstenmeyen davranışla karşılaşan öğretmenin hemen öğrenci hakkındaki bilgi ve gözlemlerini hatırlayıp, sınıfın havasını da göz önünde tutarak öğrencinin davranışının hangi nedenden kaynaklandığına karar vermesi ve ona göre bir tutum izlemesi gerekir.

¹ Karip, a.g.k., s.136.

² Erden, a.g.k., s.64.

³ Karip, a.g.k., s.136.

⁴ Bozdoğan, a.g.k., s.291.

2.7.2.1.2. Sınıf Dışındaki Faktörler

İstenmeyen davranışın kaynakları çok geniş bir yelpaze oluşturur. Bu yelpazede yaklaşımda ilk adım, sorunların görüntülerinin nedenlerinden ayrılmasıdır.¹ Sorunların nedenleri 'kök sorun' belirtileri de 'yansımış sorun' olarak algılanmalıdır. Kök sorunlar asıl neden, kaynaktırlar, yansımış sorunları üretirler. Kök sorunlar yerine yansımış sorunlarla uğraşmak, düşmanla savaşmak yerine gölgesiyle savaşmaya benzer. Çoğu kez kaynak ve umut yitimiyle sonuçlanır. Yapılması gereken, sorunun görüntüsüyle uğraşmak yerine, nedenlerini ortadan kaldırmak, kök sorunla uğraşmaktır.

Öğrencilerin sınıfta, istenmeyen davranışlara yönelmesi bir görüntü, ders etkinliklerinin sıkıcı olması ise bunun nedeni olabilir. Başarısız olması görüntü, başarı önündeki fiziksel, zihinsel engeller birer nedendir. Bu nedenler olmazsa, nedenlerin ortaya çıkması önlenirse görüntüler de olmaz. Sınıf eğitsel işlerin yeridir, bireysel sorunlar sınıf dışında çözülmelidir.²

Çevrenin olumsuz davranışlarının değiştirilmesi, okulun çevreye dönük kültürel etkinliklerinin sayı ve kalitesine bağlıdır. Okul, öğrenciden kendi sınırları içinde sorumlu olduğu şeklinde yanlış bir algılamaya içinde olursa, çevresine duvar da örerek, dışarıdaki oluşumlara ilgisiz kalır. Bu durumda, zaten günün küçük bir dilimini okulda geçiren öğrenci, istenmeyen davranış gösteren arkadaşlarının, sokağın, çevrenin bozucu etkilerine karşı yalnız ve korumasız kalacak, okulun kazandırmaya çalıştığı istenen davranışlar silinip gidecektir.³ Öğrenci davranışlarını daha iyi anlayabilmek için davranışları etkileyen okul dışındaki faktörleri incelemek gerekir.

2.7.2.1.2.1. Toplumsal Faktörler

Öğrenci ilköğretimden yüksek öğretimin bitimine kadar süren formal öğrenme yaşamında çok değişik faktörlerin etkisi altında kalmaktadır.⁴

¹ Jacopsen, D. & Others, a.g.k., s.255.

² Brophy, a.g.k., s.11.

³ Başar, a.g.k., s.127.

⁴ Çelik, a.g.k., s.22.

Disiplin problemlerini etkileyen toplumsal değişmeler çerçevesinde son 30–40 yılın en çok dikkat çeken olguları; (a) bilgi patlaması ve otoriteye saygının azalması, (b) toplumsal şiddetin medyatikleşmesi, (c) aile yapısının değişmesi ve (d) öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz kalması olarak görülebilir. Toplumsal problemler olmasa da okulda disiplin problemleri yaşanacaktır. Farklı ailelerden, toplumsal statülerden gelen ve bireysel özellikleri farklılıklar gösteren çok sayıda öğrencinin uzun bir süre bir arda bulunması doğal olarak yetişkinlerin “olumsuz” olarak tanımladıkları davranışların oluşmasını sağlayacaktır.¹

2.7.2.1.2.1.1 Aile

Aile çocuğun ilk temel sosyal davranışları öğrendiği kurumdur. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri, anne babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu, ailenin çocuğa verdiği değer, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı, eğitime verdiği önem gibi birçok etmen çocuğun okuldaki davranışlarını etkiler.

Yukarıdaki değişkenlerin yanı sıra anne ve babanın çocuğa karşı davranış ve tutumlarının çocuğun davranışları üzerinde çok önemli etkisi vardır. Yapılan araştırmalar sonucu, aşırı baskı ve otoriter tutumla büyüyen çocukların anne ve babalarından intikam almak, dolayısıyla onları cezalandırmak düşüncesiyle suç olgusuna daha eğilimli oldukları belirlenmiştir. Bu tip ailelerde yetişen çocuklar bazen de küskün, silik, çekingen, başkalarının etkisinde kolay kalabilen hassas bir yapıya sahip olabilirler.

Bazı ailelerde ise disiplin yok denecek ölçüde azdır. Ebeveyn çocuğa sıcak davranarak fazla bir denetim çabası göstermez. Bu tür ailelerde çocuğa her şeyi yapma izni verilerek olumsuz davranışlar bile hoşgörülle karşılanmakta, çocuk anne babasına hükmederek çok az saygı göstermektedir. Aşırı hoşgörülle yetiştirilen çocuk bencil, idare edilemez, sabırsız, anlayışsız olabilir.²

¹ Okutan, M., **Disiplin Problemlerinin Sürekliliği**, Ankara, 2002, s.8.

² Aral, N., **Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi**, Ankara, 1991

Anne ve babanın dengesiz ve kararsız tutumu da çocuğun kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Anne ve babanın çocuğun yanında, çocuk konusunda birbirlerini eleştirmeleri, birinin olumlu yaklaşımına diğerinin olumsuz tutumu, çocuğun çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik geliştirmesine neden olabilmektedir.¹

Ana babaların aktif iş yaşamına katılmaları, onların çocuklarıyla ilgilenme derecelerini zayıflatmaktadır. Sabahtan akşama kadar yoğun iş stresi yaşayan ana babalar, akşam eve geldiklerinde çocuklarına yeterince zaman ayırmada güçlük çekebilmektedirler. Özellikle ana babaların televizyon izleme tutkuları varsa ve her akşam 4 saat televizyon izliyorsa, çocuklarını bir kenara bırakabilirler.

Şiddetli geçimsizlik, aile içi tartışmalar, geçim sıkıntısı ve otoriter yönetim gibi nedenlerle aileler arasında boşanma oranının giderek arttığı görülmektedir. Boşanmış ailelerde çocuk, anne ya da babanın yanında kalmaktadır. Örneğin babanın yanında kalan çocuk, anne ilgisinden ve sevgisinden yoksun olarak yetişmektedir.

Kuşak çatışması, öğrenci davranışlarını etkileyen önemli bir sorundur. Ana babalar kendilerini farklı dünyaların insanı gibi görürler. Çocuklarını da kendi yaşadıkları dünyanın çocukluk ve gençliğine uygun davranmasını isterler. Özellikle ergenlik dönemine giren gençlerle ana babalar arasında şiddetli çatışmalar olabilir. Ana babalar bu çatışmayı çocuğun kaybedip kendilerinin kazanacağı biçimde çözerler.²

2.7.2.1.2.1.2. Akran Grubu

Aileden sonra çocuğun sorun veya sorun olmayan davranışlarında oyun ve arkadaş çevresinin büyük etkileri vardır. Çocuk her gün birlikte yaşadığı, oynadığı veya ara sıra birlikte bulunduğu akranlarının, sevdiği kimselerin davranışlarından büyük oranda etkilenir ve onların davranışlarını taklit eder. Hatta onların onayını almak, grubun saygısını kazanmak için belki de o grup üyelerinin gösterdiği davranışları yapmak için çaba harcar. Eğer bu çevre bozuk, uyumsuz davranışlar gösteren kişilerden

¹ Erden, a.g.k., s.49.

² Çelik,a.g.k., s.26.

oluşmuş ise çocuk çevresinin değerlerini ve davranışlarını alışkanlık haline getirebilir. Öğretmenin bu durumu tespit etmesi ve ne yapması gerektiğini bilmesi gerekir.¹

Özellikle ergenlik döneminde akran gruplarının öğrencilerin davranışları üzerinde çok önemli etkisi vardır. Çocuk bu dönemde ailenin kontrolünden çıkarak akran gruplarına yönelir ve grupların normlarına uygun davranmaya başlar.

Çocuğun hangi akran grubunun üyesi olacağı yaşadığı çevreye ve okula bağlı olarak değişir. Eğitime ve akademik başarıya önem veren gruplar çocuğun başarısını olumlu yönde etkilerken, eğitimin önemini kavrayamayan ve zamanını sokak ve eğlence yerlerinde geçiren gruplar ise çocuğun okuldan kopmasına ve sınıfta daha fazla olumsuz davranış sergilemesine neden olur.² Hatta bu gruplar bir çete niteliği de taşıyabilir. Çete grupları kavga çıkarma, bıçak taşıma hırsızlık yapma, uyuşturucu kullanma gibi olumsuz davranışlarda bulunurlar. Birçok öğrenci bu olumsuz amaçlar taşıyan öğrenci gruplarına katılarak, tehlike altına girmektedir.³

2.7.2.1.2.1.3. Okul

Öğrenciler günlük yaşamlarının yaklaşık yarısını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle öğrenci davranışlarının geliştirilmesinde ve değiştirilmesinde okula ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yapılan araştırmalara göre öğretmen ve okul yönetiminin, öğrencinin sosyal çevresinden daha etkili olduğunu göstermiştir.⁴

Çocuğun psikolojik ve sosyal gereksinmelerinin okulda giderilememesi okuldan kaynaklı çıkabilecek sorun davranışların ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir. Çocukların bireysel farklılıklarının tanınması, onlara gerekli rehberliğin yapılması, öğretmenlerin ve okul yönetiminin öncelikli görevlerindedir.. Çocuklar için okula gidiş mutlu bir olay olmalıdır. Okula korkuyla giden ve hep evi düşünen bir çocuğun kendini okuma ve okul öğrenimlerine vermesi kolay olmaz. Çocukları da mutlu eden önemli

¹ Kıran, a.g.k., s.291.

² Erden, a.g.k., s.50.

³ Çelik, a.g.k., s.35.

⁴ Erden, a.g.k., s.50.

olgular, arkadaşlık ve oyundur. Dolayısıyla okul, çocuk için öncelikle arkadaşlık kurabileceği ve oyun oynayabileceği, sonra bu kazanımlarını öğrenimlerle pekiştireceği bir yer olmalıdır. Okul, düzenleyiciler tarafından bu öğeler dikkate alınarak düzenlenmelidir.¹

İnsanların yaşadıkları fiziki ortamlar, o insanların davranışlarını etkiler. Sekiz yıl aynı okula giden öğrenci, okun fiziki ortamından büyük ölçüde etkilenir. Okulun fiziki olanakları, öğrencinin estetik ve diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir.

Ülkemizde özellikle ikili öğretimin yapıldığı okullarda öğrenci sabah çok erken saatlerde okula gelmektedir. Öğrencilerin çok önemli bir kısmı aç karnına okula gelmektedir. Aç olan bir öğrencinin kendini derse vermesi mümkün değildir. Okul kantinleri kahvaltısını yapmadan okula gelen öğrencilere her türlü imkânı sunabilmelidir.²

2.7.2.1.2.1.4. Ulaşım

Eğitimin özellikle son yıllarda karşımıza çıkan önemli sorunlarından biri de ulaşım sorunudur. Uygulamalar genellikle gösteriyor ki aileler, çevre kaygısıyla çocuklarını lüks semtlerdeki okullara gönderme eğilimindedirler. Dolayısıyla öğrenciler, okula servislerle gelmek zorunda kalmaktadır. Sabahın çok erken saatlerinde, büyük şehir trafiğinde okula ulaşmaya çalışan öğrenciler genellikle uykusunu alamamış ve yorgun olarak sınıfa girmektedir. Bu durum kırsal kesimde sonucu aynı fakat biçimi farklı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Okul, köyün içinde ve çocuklar da aynı köyde ise bu açıdan bir sorun yoktur. Ancak dağınık yerleşim yeri olan bölgelerde çocuklar genellikle köydeki tek okula saatlerce yürümek zorunda kalabilmektedir. Bir diğer sorunlu uygulama da taşınmalı eğitimidir. Öğrenciler çok zor doğa koşullarında, zaman zaman tartışmalara ve kazalara neden olan araçlarla, hayatlarını riske ederek okullara ulaşmaya çalışmaktadır.³

¹ Kıran, a.g.k., s.293.

² Çelik,a.g.k., s.34.

³ Kıran, a.g.k., s.293.

2.7.2.1.2.1.5. Çevre

Kültür, içgüdüsel ve kalıtsal değil, her bireyin doğduktan sonraki yaşantısı içinde kazandığı alışkanlıklar (davranış ve tepki eğilimleri)dir.¹ Çocuk, ailenin ve içinde yaşadığı çevrenin görgü ve kurallarını öğrenerek büyür. Bireydeki bu kültürlenme süreci doğumundan ölümüne kadar sürer. Okul da bu sürecin bir parçasıdır. Ancak okuldaki süreci genel kabul görmüş görgü ve kurallar üzerine kuruludur. Bu görgü ve kurallar bazen içinde bulunulan çevrenin görgü ve kurallarıyla çatışabilir. Öğrenci ailesinden, çevreden ve okuldan gelen bu farklı değerlerin üçüne birden uygun davranışlar gösteremeyebilir. Bunlar arasından en çok benimsediği birini kendisi için en uygun davranış ve tutum olarak benimser, ona göre davranır. Bu da öğrencinin bir çevreye uyumlu, diğerine uyumsuz davranmasına neden olur.²

2.7.2.1.2.1.6. Teknoloji

Çocuğun yakın çevresindeki yalnız ilişki kurduğu insanlar değil, televizyon, bilgisayar, sinema, gazete, dergi, resimli hikâye, roman, afiş vb. yayınlar da çocuğun davranışlarını etkilemektedir. Bu yayın araçlarında çocuk ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen yayınlar, uzun süredir çocuk psikologlarının da dikkatini çekmekte, yetkililer bu konuda uyarılar yapmaktadırlar.³

Özellikle ilköğretim döneminde, uzun süre şiddet içeren programların izlenmesi, duygusal rahatsızlıklara, güvensizliğe, saldırgan davranışlara, dikkatsizliğe ve başkalarını rahatsız edici davranışlara neden olmaktadır.⁴

Eğlence endüstrisinin çocuklar üzerindeki etkilerini ilk vurgulayan ve şu anda tüm dünyanın örnek aldığı saptamaları yapan Amerikan Çocuk Hekimleri Akademisi'nin 'Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkileri' raporunda medyanın çocuklarda sorunları şiddet kullanarak rahatlıkla çözülebileceği imajı yarattığı; sigara ve alkol kullanımını özendirerek, zararlarından hiç bahsetmediği, cinsel ilişkinin ise

¹ Güvenç, B., **İnsan ve Kültür**, İstanbul, 1979, s.103.

² Kıran, a.g.k., s.291.

³ Kıran, a.g.k., s.293.

⁴ Yalçınkaya, a.g.k., s.172.

hastalık bulaşması veya istenmeyen hamilelik gibi olumsuz sonuçlarına hiç değinilmeden gösterdiği özetleniyor. Yine reklâmlarda sağlıksız besinlerin tüketiminin tavsiye edildiği, sigara ve alkol kullanımının vazgeçilmez olduğu öğretiliyor.¹ Okullarda bu durum, çocuğun bir televizyon ya da film kahramanını taklit etmesi, herhangi bir reklam cingilini devamlı söylemeye başlaması, bir bira reklamını canlandırması, seksi pozlar vermesi veya arkadaşlarıyla ‘dövüşçülük’ oynaması şeklinde başlıyor. Ancak okuldaki başarının düşmesi, arkadaşlarına olur olmadık zamanlarda vurmak, yetişkinlerle agresif konuşmalar, sık görülen kabuslar, sağlıksız besinlerin tüketiminin artması, sigara veya içki içme gibi durumlar da görüldüğünde olaylar, sorun davranış olarak karşımıza çıkıyor.²

Teknoloji bağlamında, özellikle son yıllarda hızla yaygınlık kazanan cep telefonlarından da söz edilebilir. Öğrenciler tarafından çoğu amacı dışında, yerli yersiz kullanılan cep telefonlarının derste çalması, tüm uyarılara rağmen kapatılmayan cep telefonlarına gelen mesajların okunması ve gelen mesajlara cevap yazılması öğretmenin dikkatini dağıtan, dersin akışını ve sınıf iklimini bozan bir etken olmaya devam etmektedir.³

Teknolojinin gelişimine paralel olarak, bilişim teknolojisi de çoğu yetişkinin izlemekte bile güçlük çektiği bir hızla gelişmektedir. Öğrenciler bilişim teknolojisi aracılığıyla yetişkinlerin çevreyi, ülkeyi ve kendi dünyalarını yönetmede ne kadar yetersiz kaldıklarını görmekteyiz. Öğrenciler yetişkinlerin problemlere getirdikleri çözümleri yetersiz ve etkisiz görmekte, geçmişin bilgili ve bilge öğretmenine olan saygı giderek azalmaktadır. Çünkü birçok konuda öğrenci öğretmeninden daha çok şey bilmektedir. Böylece öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi giderek azalmaktadır.

Bu nedenle öğretmenlerin içerik, materyal ve yöntemlerin bugün ve gelecekle ilişkisini kurmak için daha çok çaba harcaması gerekmektedir.⁴

¹ Günaydın, www. Hüriyetim.com (19.02.2006)

² Kıran, a.g.k., s.293.

³ Dönmez, B., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2004, s.57.

⁴ Yalçınkaya, a.g.k., s.181.

2.7.2.1.2.2. Psikolojik Faktörler

Çocuklar ana-babalarından ayrı düşünülemezler. Kuşaklar arasında sürekli etkileşimler vardır. Toplumda uyumlu, yaşamlarından hoşnut olan ana-babalar, çocuklarını iyi yetiştirirler. Çocukluk dönemi stresleriyle baş edebilme yeterliliğinde olan bu sağlıklı çocuklar, ileriki yaşamlarında uyumlu birer insan olabilirler. Yetişkinler, ekonomik ya da toplumsal bir bunalım geçirdiklerinde, çocuklar da dolaylı yoldan sıkıntı duyarlar. Aynı biçimde çocuklar, çocukluk dönemlerinin daha başında doğuştan gelen sakatlıklar ve olumsuz çevreleriyle savaşmak zorunda kaldıklarında genellikle yetişkinler de olumsuz etkilenirler. Yetişkinlere önerilen herhangi bir tedavinin dolaylı yoldan çocuklara yararı olur. Çocukların içinde buldukları koşullarda özel ilerlemeler sağlanırsa, yetişkinlerde olduğu gibi çocukların da ruhsal sağlıklarının korunmasında katkı bulunulabilir.¹

Bir kuşaktaki olumsuzluklar, sakatlıklar ve psikiyatrik bozuklukların öbür kuşakta da sürmesi ve sosyal çevresinin bunları etkilemesiyle oluşan karmaşık yapı, Rutter ve Madge tarafından özenle araştırılmıştır. Bu koşulları yaratan nedenlerin bilinmesiyle belirleyici etkenleri değiştirmenin gerçekten koruyucu olduğunun kesinliği konusundaki bilgilerimizde bir eksiklik vardır. Birçok nedene bağlı olan psikiyatrik bozukluklarda bu eksiklik özellikle geçerlidir.²

Hızlı bir küreselleşme sürecinin yaşanmasıyla birlikte, bilgi ve düşünce üretiminde büyük bir artış görülmektedir. Değişik düşünce akımları ve ideolojiler ortaya çıkmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde bulunan öğrenciler kendilerine özgü bir yaşam felsefesi geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ergen karınca gibi kaynayan düşünce akımları karşısında neye sarılacağını şaşırılmaktadır. Yaşam felsefesine yön veren temel düşünce akımını seçmekte güçlük çekmektedir.

Hızlı bilgi ve düşünce akımı, ergenin seçim yapmasını güçleştirmektedir. ‘Yaşamdan ne bekliyorum? Yaşam felsefem nedir? Nasıl bir insan olmak istiyorum?’ gibi sorulara cevap vermede güçlük çekmektedir. Düşünce dünyasındaki bu karmaşa,

¹ Wolff, S., **Problem Çocuklar ve Tedavi**, Ankara, 1997, s.256.

² Wolff, a.g.k., s.256.

öğrencinin ruhsal sorunlarına da yansımaktadır. Örneğin satanist bir felsefeyi benimseyen öğrenci, intihar etmeyi göze alabilmektedir. En güzel tercih, öğrencinin kendisinin belirlediği tercihtir. Ancak bu tercihin olumlu bir değer sistemine dayanması gerekir. Öğrenciyi karamsarlıktan kurtaracak ve ona olumlu düşünce gücünü kazandıracak bir yaşam felsefesi, birçok sorunun üstesinden gelmesinde öğrenciye yardımcı olacaktır.¹

Öğrencilerin psikolojik sağlıklarını etkileyebilecek risk unsurlarından bazıları; sosyal izolasyon, yoksulluk, şiddete maruz kalma ya da tanık olma, sübjektif yalnızlık hissi, düşük bilişsel beceriler, kişiler arası ilişkileri kurma ve sürdürmede karşılaşılan güçlükler, düşük özgüven, suçun yaygın olduğu çevre, ailede ihmal ve istismardır.²

Reçeteli ya da reçetesiz haplar kullanan çocuklar içe dönük, saldırgan, rahatsız, uyuşuk ya da çekingen olabilir. Sakinleştiricilerin ve anti depresanların reçete ile verildiği çocukların sayısı kaygı verici bir olgudur.³

Etkili bir rehberlik hizmetiyle, okulda uyum güçlüğü çekebileceği tahmin edilen öğrencilere yönelik tanıtım, eğitim destek hizmeti sağlanabilir. Bu hizmetin önleyici olması, iş işten geçmeden, gecikmeden yapılması, istenmeyen davranışı oluşmadan önleyebilir.

2.7.2.1.2.3. Biyolojik Faktörler

Bazen çocukta nörolojik aksaklıktan ya da salgı bezlerinin iyi işlemeyişinden doğan bir öğrenme güçlüğü ortaya çıkabilir. Bu fizyolojik aksaklıklara bağlı sorunlar da duygusal sorunlarla karıştırılabilir. Nörolojik bir bozukluk, kendini eğitimin ilk basamaklarında belli edebilir. Yaygın belirtiler; okuma güçlüğü, kötü yazı, aşırı hareketli olma ve dikkat süresi kısalığıdır. Bunlara çoğu zaman öğrenme yetersizliğinin neden olduğu duygusal sorunlar eşlik eder.⁴

¹ Çelik, a.g.k., s.35.

² Yalçınkaya, a.g.k., s.169.

³ Humphreys, a.g.k., s.40.

⁴ Vural, a.g.k., s.33.

Bireyin davranışları gelişim döneminden de etkilenmektedir. Bunun en açık ve net görüldüğü dönem ilköğretim II. kademedeki başlayan ergenliktir. Bu dönemde bireyler, fiziksel gelişim açısından organların hızlı ve düzensiz büyümesi, motor kontrolün zayıflaması ile karşı karşıya gelmektedirler. Ortaya çıkan bu değişimler sonucu bireyde kas becerisi gerektiren davranışlarda bir yetersizlik gözlenebilir. Bireylerin bu noktalarda zorlanması yetersizlik algısına ve öğrenmeye karşı olumsuz bir davranış içine girmesine yol açabilir.

Cinsel gelişim bu dönemin en belirgin özelliklerindedir. Bu dönemde bireyin karşı cinse ilgisi artar. Davranışlarının birçoğunda kendini karşı cinse kabul ettirme ve popüler olma eğilimi ağır basar. Bu çerçevede, oldukça fazla olumsuz davranış ortaya çıkar ve bireyler bu davranışları ısrarla gösterme eğiliminde olurlar.¹

Bu dönemde bireyler çok hızlı değişebilen duygular içinde bulunurlar. Dengesiz duygular, farklı kişilere farklı şekillerde yansır. Bu yansıma hayranlık biçiminde olabileceği gibi öfke, isyan, şiddet biçiminde de olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerde kimlik arayışı ve kişilik geliştirmeye yönelik davranışlar ortaya çıkar ve bunlara yönelik eylemler öğrencilerde rol karmaşasına yol açabilir.²

İnsan davranışı üzerine incelemeler, davranış farklılıklarına, biyo-fiziksel, psiko-dinamik, bilişsel, insancıl ve davranışçı psikoloji alanlarında, değişik yaklaşımlara dayandırılmış açıklamalar getirmektedir. Biyo-fiziksel açıklamaya göre; davranışlarla ilgili farklılıklar biyo-fiziksel, biyo-kimyasal ve kalıtsal yapı ve özelliklere dayandırılmaktadır. Çocuğun bazı davranışları, ana-babasından birinin de öyle davrandığına dikkat çekilerek, kalıtımla açıklanmaktadır.³

Biyolojik faktörlerin analizinin karmaşık olması nedeniyle, bu faktör üzerinde araştırmalar yetersizdir. Bu konuda başka bir sıkıntı da, diğer anormal çocuk davranışlarına göre açık bir şekilde gözlenemeyebilir ve ipucu elde edilmez olmasıdır. Bu biyolojik faktörlerden bazıları şunlardır:

¹ Karip, a.g.k., s.142.

² Sarıtaş, M., **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, 2000, s.74.

³ Küçükahmet, a.g.k., s.4.

1. Sinir sistemi,
2. Endokrin bezleri,
3. Kromozomlar,
4. Genler,
5. Hiperaktivite,
6. Epilepsi,
7. Astım.¹

2.8. Sınıf İçi Disiplin

Okullarda genellikle dört tip sınıf görülür:

1. Kargaşalı ve gürültülü sınıf: Öğretmen sürekli öğrencileri denetlemeye çalışır ama başaramaz. Öğretmenin söyledikleri, hatta tehditleri işe yaramaz, ceza bile uzun süre etkili değildir.

2. Gürültülü ama olumlu sınıf: Öğretmen pek çok hikâyeler, filmler ve oyunlarla sınıfı eğlenceli bir yer haline getirmeye çalışır. Akademik çalışmalar çok az ve hoş bir şekilde verilir. Derslerle ötekiler ilgilenir, herkes istediği yere oturur ya da hiç oturmaz.

3. Sessiz ve çok disiplinli sınıf: Öğretmen pek çok kural koyar ve bunlara uyulup uyulmadığını kontrol eder. Suçlar hemen fark edilir ve uyarılır, gerekirse ceza da verilir. Öğretmen disiplinde başarılı görülür. Çünkü öğrenciler öğretmene itaat eder. Ama ortam kolay değildir, sorunlar yüzeyin altındadır. Öğretmen sınıftan çıkınca sınıf azar.

4. Kendi kendine çalışıyor görünen sınıf: Öğretmen zamanının çoğunu öğretime harcar, disiplin sorunlarıyla ilgilenmez. Bağımsız çalışma sırasında öğrenciler çok fazla yardım ihtiyacı duymadan çalışmalarını tamamlarlar. Sınıfta herkes birbiriyle

¹ Yalçınkaya, a.g.k., s.193.

konusur ama uyum bozulmaz. Sesler rahatsız edici boyutlara ulaştığında öğretmenin basit, kısa bir uyarısı yeterli olur. Sınıfta olumlu ve samimi bir ortam vardır.¹

İnsancıl disiplin kuralları içinde öğrenciyle insanca ilgilenmek, öğretmenin çok az zamanını alır ve öğrencide değişiklik yaratır. Öğretmenin öğrencilere, onlar insanmış gibi değil de objeymiş gibi davranmaları yalnızca sorunları artırır. Öğretmenler yeterli zamanları olmadığından yakınırlar. Oysa öğrenciyle insanca ilgilenmek, öğretmenin birkaç saniyesini alır. Öğretmenin hiç temas kurmadığı bir çocuğu ise disipline etmek zordur. Öğretmen disiplinin, öğrencinin kendini değerlendirmesi ve seçmesine dayalı olumlu öğrenme deneyimi olduğunu bilir.²

Konularına hâkim olan öğretmenler, öğrencilerini derse aktif olarak katarlar. Bu öğretmenler öğrenme esnasında karşılaştıkları sorunları bilen, öğrencilerin soruları için hazır ve verdikleri cevaplarda herhangi bir kaçamak ve belirsizlik olmayan öğretmenlerdir. Öğrencilerin etkili katılımını sağlayabilmek için öğretmen, dikkati toplayıcı değişik öğretim yöntemlerini, sınıfla açık bir iletişime girmeyi, konunun gerçek hayatla bağlantılarını kurarak işlemeyi bilir.³

Yanlış davranışa tepkide bulunan öğretmenin yaklaşımı üç türlü olur:

1. Önleyici: Öğretmen yanlış davranış olmadan, onu önler.
2. Destekleyici: Öğretmen öğrenciye örnek olur ve onun uygun davranışlarını destekler.
3. Düzeltici: Öğretmen yanlış davranış meydana geldikten sonra devreye girer.

Önleyici ve destekleyici davranışlar etkili yönetme araçlarıdır. Ama tarihsel olarak öğretmenler, öğrencilerin davranışını düzeltmekle ilgilenirler.⁴

¹ Good, T., **Looking In Classrooms**, New York, 1991, s.54.

² Glasser, W., **Reality Therapy**, New York, 1975, s.44.

³ Woolfolk, A., **Educational Psychology**, Boston, 1998, s.503.

⁴ Digiulio, R., **Positive Classroom Management**, California, 1995, s.28.

2.9. Sınıfta Disiplinin Sağlanması

Öğrenciler, bir başkası tarafından kontrol edilmek yerine, kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelidir. Bu anlamda disiplin, bir anda gerçekleştirilebilecek bir şey değil, zaman içinde öğrenilebilecek ve içselleştirilebilecek bir alışkanlıktır. Sınıf disiplininin en önemli parçası ise öğretmenin kendi disiplin anlayış ve uygulamalarıdır. Öğretmen, öğrencisinde görmek istediği davranışı önce kendisi göstererek onlar için iyi bir rol modeli oluşturmalıdır.

Öğrencilerde bağımsız iş görebilme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için, her öğrenciye kendi eyleminin sonuçlarını açıklamasına ve yorumlamasına fırsat verilmelidir. Kendine güvenen bir öğretmen, öğrenciye ceza vermekten çok, öğrenciye kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenmesini öğretir.¹

Son zamanlarda disiplin ve disiplinli sınıf anlayışımız değişmiştir. Daha önceleri disiplinde temel ölçü sessizlikti. ‘iğne düşse sesinin, sinek uça vızıltısının duyulduğu’ sınıf disiplini yerini, sınıfın havasının eskiye göre daha az baskıcı olduğu bir anlayışa bırakmıştır. Artık çağdaş eğitim anlayışı, dersin durumuna ve uygulanan yöntemine göre, öğrencilerin derste alçak sesle birbirleriyle konuşmalarına, hatta sınıfta dolaşmalarına karşı daha hoşgörülüdür.

2.9.1. İstenmeyen Davranışların Önlenmesi

Sorun davranışlar, bireysel olarak ya da değişik öğrenciler tarafından çeşitli nedenlerden dolayı gösterilebilir. Birçok sorunlu davranışın ortaya çıkışında, yakın çevre, aile, akran grupları vb. çeşitli sınıf dışı ögeler de etkili olabilir. Öğretmenin, sorun davranışlara vereceği tepkilerde esneklik düzeyini ve sorun davranışın diğer öğrenciler tarafından yapılmaması için sınıfa ne zaman ve nasıl yansıtılacağını ayarlaması ve bilmesi gerekir.²

Sorun davranışların önlenmesinde öncelikle öğretmen gerçek nedenlere inebilecek mesleki ve sosyal yeterliliği gösterebilmelidir. Öğretmenin sorun çözme

¹ Şişman, a.g.k., s.159.

² Kıran, a.g.k., s.298.

sürecinde uygulayacağı yaklaşım sorunu oluşturan değişkenlerin tamamını kapsamalıdır. Davranış modellerine göre kabul edilemez bir davranış, sorunların birbiri ardına gelmesiyle oluşabilir. Bu sıra; meydana gelen olaylar - davranış - sonuç şeklinde dizilir. Sorun davranışların olası nedenlerine ilişkin bir çalışma aşağıdaki tabloda verilmiştir. ¹

Tablo:5

Sınıftaki Sorun Davranışlara Olabilir Etkiler

Örnekler	Olası Nedenler
Uyarılmasına rağmen etrafını rahatsız ederek, bireysel çalışmalarını yapmayıp konuşan çocuklar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sıraların konuşmaya ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmeye elverişli biçimde hazırlanması 2. Eğitim hedeflerinin ya çok kolay ya da çok zor olması 3. Öğrencilerin ortaya çıkacak olan çalışmalarının kaliteli olması gerektiğinin farkında olmamaları 4. Eğer gürültü yapmazlarsa öğretmenlerinin asla onları bırakmayacağını ve çok seveceğini bilmemeleri
Bazı öğrencilerin görüşme ve tartışma sırasında bağırmaları ve söz kesmeleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğretmenin sıklıkla bağırma ve söz kesme davranışını yapması 2. Öğretmenin öğrencilerin bazen bağırma ve söz kesme davranışlarına izin vermesi 3. Öğrencilerin birbirlerinin sözlerine gülüp, alay etmeleri 4. Öğretmenin liderlik otoritesini kuramaması
Çocuklar, bir sırada, bir pastel boya üzerine didişiyorlar, silgilerini birbirlerine atıyorlar ve sık sık oturdukları sıradan dışarı çıkıyorlar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Masalarında yeteri kadar araç-gerecin olmaması 2. Öğrencilerin paylaşmayı yeterince öğrenmemiş olmaları 3. Öğretmenin sınıfın başka bir yerinde meşgul edilmesi

Kaynak: Bull And Solity, 1996: s.137²

¹ Bull, S. & Solity, J. E., **Classroom Management**, London and New York, 1996, s.136.

² Bull And Solity, a.g.k., s.137.

Bir öğrencinin istenmedik davranışı, sınıftaki diğer öğrencilerce fark edilmemiş ise öğretmen önce sözel olmayan önlemlere öncelik verebilir. Çünkü istenmedik davranışların öğrenci ile öğretmen arasında kalması ile sınıftaki diğer öğrencilerin bu olumsuzluktan etkilenmeleri önlenmiş olur. Ancak sözel olmayan önlemlerin istenmedik davranışları ortadan kaldıramadığı durumlarda sözel önlemlere yer verilmelidir.¹

2.9.1.1. Görmezlikten gelme

Öğretmenin sınıfta oluşan her istenmedik davranışa müdahale etmesi gerekmez. Çünkü bazı istenmedik davranışlar anlık olmasından dolayı ortamı etkileyici ve yayılır özellikler taşımayabilir. Bu duruma göre öğretmen, sınıftaki küçük olumsuz davranışları görmezlikten gelerek sönmesini sağlayabilir. Bu tepki özellikle öğretmenin ve diğer öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla yapılan olumsuz davranışların sönmesine yardımcı olur. Örneğin bir öğrenci öğretmeni sınırlendirmek için ona alaycı bir tavırla bakabilir, ya da dikkatini çekmek için sakız çiğneyebilir, gerekli gereksiz soru sormak için parmağını kaldırabilir. Bu durumda öğretmen davranışı gösteren öğrenciye bakmaz ve bu tür davranışa tepki göstermezse, öğrenci giderek bu tür davranışlardan vazgeçer. Ancak öğrencinin davranışları, diğer öğrencileri rahatsız edecek ve öğretimi kesintiye uğratabilecek boyutta ise bu tepki kullanılmamalıdır.²

Görmezlikten gelmenin sağladığı önemli avantajlardan bir tanesi, o davranışı yapan bireyin, grup önünde zor duruma düşmesinin engellenmesidir. Birey yaptığı bir davranıştan dolayı haksız olduğunu kabul etse dahi, grup önünde zor duruma düştüğü zaman savunmaya geçer ve kendisini bu duruma düşüren kişiye karşı bir kızgınlık duyar. Bu, öğrencinin gelecekteki yapacağı davranışlara yönelik olarak bir zemin hazırlayabilir. Elbette, ‘yaptığı her davranışın karşılığında mutlaka bir ceza ödeyen kişi yaptığı her davranışta daha dikkatli olacaktır’ görüşü buna karşılık öne sürülebilir. Ancak böyle bir durumla karşı karşıya gelen bireyler çoğunlukla, bu davranışlarından dolayı pişmanlık duyarlar ve o davranışı bir daha yapmamak için çaba gösterirler. Özellikle öğretmenin bu davranışından dolayı öğrencileri sıkıntıya sokmaması

¹ Yalçinkaya, a.g.k., s.194

² Erden, a.g.k., s.195.

durumunda, öğretmenin ona hoşgörölü davrandığını hisseder ve olumsuz davranışları yapmama noktasında daha dikkatli davranmada bir artış gözlenebilir.

Bir sınıf ortamında öğretmenin en önemli amacı, öğrencilerin dersten kopmalarını ve derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerini önlemektir. Bunu gerçekleştirmenin en etkili yolu ise, öğrencilerle olumlu bir iletişimdir. Bunun için görmezlikten gelme bu iletişimi sağlamada etkili bir yol olabilir.¹

Bozucu davranışlarla uğraşmaktan çok, akademik etkinliklere yönelen, ufak dikkatsizlikleri görmezden gelen öğretmenler, daha etkili olmuşlardır.²

Öğretmenin görmezden gelişini öğrencinin fark edip etmemesi önemlidir. Öğrenci, davranışını öğretmenin fark ettiğini görür, öğretmen de görmezden gelirse, çocuk bunu onay ve ödöl olarak algılayabilir, öğretmenin dersle ilgilenmeye fazla önem vermediğini düşünebilir. O halde, eğer öğretmen sınıfta oluşan davranışları görmüyor ve sınıfa hâkim değilse, öğrenciler sınıfta istediği davranışta bulunabilir görüşü ağır basar. Böyle durumlarda öğretmen, davranışı gördüğünü ve onaylamadığını bir göz, yüz, baş işaretiyle belirtmelidir.³

2.9.1.2. Sözel Olmayan Önlemler

Sınıfta meydana gelen az rahatsız edici davranışlar ister dikkatsizlikten kaynaklansın ister amaçlı olsun, yoğunluğu artıyor ve tekrar ediliyorsa, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrenciler tarafından da bu davranışın yapılma ihtimali artıyorsa, o davranışı görmezlikten gelmek uygun olmaz. Hemen durdurulması gerekir. Bunun için sözel olmayan uyarma yollarından birini veya birkaçını kullanmak faydalı olabilir.

Göz teması: Öğrencilerin istenmedik davranışlarını durdurmanın ilk yolu göz temasıdır. Dersin akışını bozmadan öğretmen mümkün olduğu ölçüde istenmeyen davranışı durdurmaya çalışır. Göz teması ile istenmeyen davranışın önlenmesinde bazı durumlarda öğrencinin yaptığı istenmedik davranışı yalnızca öğretmen fark etmiş

¹ Karip, a.g.k., s.160.

² Brophy, a.g.k., s.4.

³ Başar, a.g.k., s.165.

olabilir. Bu durumda öğretmen diğer öğrencilerin bunu fark etmemesini sağlayarak eğitim etkinliklerinin kesintiye uğramasını engelleyebilir. Öğrenciler istenmedik davranışların birçoğunu öğretmen görmeden yapmaya çalışırlar ve öğretmenlerinin kendilerini gördüğünü anlayınca istenmedik davranıştan vazgeçme eğilimindedirler.

Öğretmen sınıf yönetiminde devamlı olarak öğrencileri ile göz teması oluşturmalıdır. Göz iletişimi baş, yüz ve el işaretleri ile desteklenmelidir.¹ Bu, vücut dilinin uzaktan kullanılmasıdır. Göz teması iletişime davet eder, ilgi ve sıcaklık gösterir.² Öğretmen, istenmeyen davranışlar olmasa da öğrencilerin hepsiyle yönlendirici, dönüt verici göz teması kurmalıdır. Göz işaretlerinin belli anlamları vardır. Örneğin göz kırpma, ‘yaptığının farkındayım’ hafif eğilen bir baş işaretiyle desteklenirse ‘devam et’, göz kapaklarının yukarı kaldırılması, ‘lütfen yapma, onaylamıyorum’ anlamına gelir.³

Öğretmen aynı zamanda bu yolla, ‘sınıfın bütününe hâkim olduğu ve sınıftaki her durumun farkında olduğu’ mesajını da sınıfa gönderecek ve bunun etkisi daha sonra meydana gelebilecek davranışlar üzerinde de etkili olacaktır. Göz kontağı kurma, öğretmenlerin kullandıkları en etkili yollardan biridir. Ancak bütün yapılırken öğrenciyi tehdit edici bir tavırdan uzak durulmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin savunmaya yönelmesi ve dersin akışının bozulması kaçınılmaz olur. Böylece eğitim faaliyetleri kesintiye uğrar. Ayrıca diğer öğrenciler de bundan olumsuz olarak etkilenir.⁴

Fiziksel yakınlık: Öğrenci, öğretmen uzakta olduğu için göremez düşüncesi ile istenmedik davranış düşüncesi içinde olabilir. Bunun için öğretmen bir yerde sabit durarak ders etkinliklerini yürütmemelidir. Öğretmen sınıfın her tarafına hâkim olabilmelidir. Bu ve daha başka nedenlerle öğretmen sınıf içerisinde dolaşmalıdır. Bir öğrencinin istenmedik davranışını göz temasıyla durduramıyorsa ona fiziksel yakınlıkla durdurması mümkün olabilir. Bunun için öğretmen öğrenciye doğal davranışları ile yaklaşmalı ve onun yanında durarak etkinlikleri yürütmesi ile öğrenciye uyarıcı

¹ Yalçınkaya, a.g.k., s.196.

² Barker, a.g.k., s.107.

³ Lemlech, a.g.k., s.81.

⁴ Yalçınkaya, a.g.k., s.196.

mesajlar gönderilmiş olur. Öğrenci öğretmenin kendisine yöneldiğini görünce istenmedik davranışı durdurabilir.

Öğretmen sorun davranışın olduğu yere doğru hareket ederken dikkat etmesi gereken nokta bu hareketin doğal bir gezme gibi yapılması gerektiğidir. Öğretmenin sorun davranışın olduğu yere doğru sertçe yürümesi veya ani bir hareketle söz konusu yere yönelmesi öğrencileri korkutup, strese düşürebilir. Unutulmamalıdır ki, bu tekniklerin asıl amacı öğrenciyi derse, yani öğrenmeye davet etmektir.¹

Dokunma: İstenmeyen davranışı durdurmada, dokunma fiziksel yakınlıktan daha etkili bir aşamadır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşması da olumsuz davranışı durdurmadığı zaman, öğrenciyi dokunarak uyarabilir. Öğretmen dokunma yoluyla sözel olmayan iletişime ek olarak fiziksel bir mesaj göndermektedir. Gönderilen bu mesaj kesinlikle sessiz bir mesaj olmalıdır. Öğrencinin masasına sert bir şekilde vurarak gönderilen sesli mesaj diğer öğrencilerin dikkatini bu noktaya çekeceği ve dersin akışını kesintiye uğratacağı için önerilmemektedir. Bununla birlikte, bireye dokunarak ta fiziksel mesaj gönderilebilir.² Ancak bu temas hafif olmalıdır. Dokunmak için en uygun bölge öğrencinin kolu ve sırtıdır. Bunun yanında sırasına, defterine de dokunulabilir. Böylece öğrenciye gereken mesaj gönderilmiş olur.³

Öğrenci çok kızgın veya sinirli ise bu teknik istenmeyen durumlar doğurabilir. Böyle bir durumda öğrenciye dokunulması bir meydan okumaya dönüşebilir. Yetişkin öğrencilerde de dokunma rahatsızlık verebilir.⁴ Özellikle ergenlik çağındaki öğrencilere bu dokunmada okulun ve toplumun değer yargılarına uygun olarak ve öğrencinin cinsiyeti dikkate alınarak yapılmalıdır. Öğrenciye istenmedik davranışına son vermesini istediğimize ilişkin sözel olmayan bir mesaj olarak dokunduğumuzda, öğrenci kendisini geri çeker ve ‘beni rahat bırak, bir şey yapmadım ki’ gibi bir açıklamaya yönelirse,

¹ Kıran, a.g.k., s.301.

² Karip, a.g.k., s.162.

³ Erden, a.g.k., s.195.

⁴ Kıran, a.g.k., s.301.

öğretmen öğrenciye ‘bunu sonra konuşalım’ açıklamasını fısıldayarak yanından ayrılmalıdır.¹

Öğrenciye not yazma: Bazı öğrencilerle yazılı iletişim kurmak sözel iletişim kurmaktan daha kolaydır. Yazılı ileti çocuğun yaptığı davranış üzerinde düşünmesini ve kendi kendine sorunu fark etmesini sağlar. Öğretmen, olumsuz davranışlarını gördüğü bir öğrenciye ertesi gün derse başlamadan önce sadece öğrencinin görebileceği bir yere kısa bir not bırakabilir. Bu notta öğrencinin hangi davranışının olumsuz olduğu, bu davranışın kendisine, arkadaşlarına ve öğretmenine nasıl zarar verdiği ve doğru davranışın ne olduğu yazılır.²

Umursamama: Öğrenciler zaman zaman sadece öğretmenlerinin dikkatini çekmek amacıyla istenmedik davranışa yönelebilirler. Öğretmen öğrencilerin bazı istenmedik davranışlarına karşı umursamaz davranmalıdır. Ancak bu durumun görmezlikten gelme ile karıştırılmaması gerekir. Görmezlikten gelmede öğrenci bir ihtiyacına yönelik davranış gösterirken, umursamamada öğrenci öğretmenin dikkatini çekmek için istenmedik davranışa yönelmektedir. Öğretmen bu tür davranan öğrenciler karşısında kurallara uygun davranışlar içerisinde olan öğrencilerle ilgilendiği takdirde istenmedik davranışta bulunan öğrenci bu davranışından vazgeçerek istenilen davranışa yönelecektir.

Sessiz kalma: Sınıf ortamında aynı anda birden çok öğrenci istenmedik davranış içerisinde olduğu şartlarda öğretmenin bu öğrencilerin hepsi ile aynı anda diğer önlemlerle bunları durduramayacağı için öğretmenin dersin akışı içerisinde aniden faaliyeti durdurarak sessiz kalması sınıf ortamında bir değişiklik meydana getirir. Öğrencilerin sınıf ortamında dikkatini toplamanın bir yolu da değişikliktir. Öğretmenin sınıf ortamındaki bu değişikliği ile öğrencilerin dikkati bir anda öğretmenin üzerinde yoğunlaşır. Öğretmen kısa bir sessizlik ile öğrencilerin istenmeyen davranışlarının son bulması ile tekrar etkinliklere yönelir.³ Bu, aynı zamanda olumsuz davranış içinde bulunan öğrencilere ise sözel olmayan bir mesaj olma niteliği taşır. Öğretmenler

¹ Yavuzer, H., & diğerleri, *Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri*, Ankara, 2000, s.87.

² Erden, a.g.k., s.195.

³ Yalçınkaya, a.g.k., s.197.

tarafından sıklıkla kullanılmayan bu yol, hem dersin akışını bozmadığı hem de olumsuz davranışları sona erdirerek tüm sınıfın dikkatinin ders üzerinde toplanmasını sağladığı için oldukça etkili bir yoldur ve öğretmenler tarafından kullanılması önerilir.¹

2.9.1.3. Sözel Olan Önlemler

Öğrencilerin istenmedik davranışları sözel olmayan uyarıcılarla önlenemediği takdirde, öğretmenin eğitim etkinliklerinin sürdürüldüğü ortamın bu şartlardan daha olumsuz olarak etkilenmesini önlemek için sözel önlemlere başvurulması gerekmektedir.

Uyarmak: İstenmeyen davranışa karşı öğretmenin beklemeden uyarma eylemine geçmesi önerilmektedir. Aksi halde yanlış davranış sürer, öğrenci öğretmenin gördüğü halde eyleme geçmediğini görürse onay ve cesaret bulabilir. Yanlış davranışın vaktinde görülmesi, öğretmenin sınıftan haberli olduğunu gösterir. Bunun diğer öğrencilerce anlaşılması, olası yanlış davranışlar için önleyici olur.²

Öğretmenin istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyi uarması iki şekilde olur. Birincisi, istenmedik davranışta bulunan öğrenciye yaklaşarak sadece ilgili öğrencinin duyabileceği şekilde uyarılmalıdır. Bu sırada sınıftaki etkinliğe de devam edilmelidir. Öğretmen ilgili öğrenciye uyarıda bulunarak öğrencinin cevap vermesini beklemeden teşekkür ederek öğrencinin yanından uzaklaşmalıdır. Bu şekilde öğretmen öğrencinin ‘evet’ dediğini kabul ederek öğrenciye de bu mesaj iletilmiş olur. Bu yaklaşım ile öğrenciye şu mesajlar iletilmiş olur:

1. Öğrenci ile ilgilendiğinizi,
2. Öğrencinin kendisini değil, davranışını kabul etmediğinizi,
3. Bir tartışmaya girmek istemediğinizi,
4. Kimseyi utandırmak veya küçük düşürmek istemediğinizi,

¹ Karip, a.g.k., s.163.

² Doyle, a.g.k., s.414.

5. Ondan korkmadığınızı,

6. Öğrencinizin kendi isteği ile kurallara uyum sağlayacağına inandığınızı

öğrenciye iletmiş olursunuz. İkincisi, sınıfta istenmeyen davranışı gösteren öğrenci ile birebir iletişime girmeden öğretmenin öğrencilere sınıftaki her şeyden haberdarım duygusunu hissettirmek için etkinlikleri durdurup genel uyarı yapmaya yönelmesidir.¹

Sözel uyarılar, farklı anlam veya duygu taşımayan bir sesle yapılmalı, yumuşak olmalıdır. Uyarı kabul edilmeyenin öğrenci değil davranışı olduğunu belirtmeli, öğrencinin hala değerli ve saygıya layık olduğu, söyleyiş biçimi ve vücut diliyle hissettirilmelidir.² Öğrenciyi kötümek, kötünün kötü davranış göstermesini, değiştirmemesini haklı kılar. Araştırmalar, yumuşakça uyarın öğretmenlerin, sertçe uyarılardan daha etkili olduğunu göstermiştir. Sözel uyarı, öğretmen-öğrenci ilişkisini gerginleştirmemeli, azaltmamalıdır. Uyarı bittikten bir süre sonra öğrenciyle gözle veya sözel olumlu ilişki kurulmalı veya soru sorulmalıdır.³

Soru sorma: Ders dışı etkinliklerle ilgilenen ya da hayal kuran öğrencilere gösterilebilecek en uygun tepkilerden biri soru sormadır. Öğretmen dersle ilgilenmediğini fark ettiği öğrencinin yanına giderek ya da adını söyleyerek işlenen konuyla ilgili bir soru sorduğu zaman öğrenci dersle ilgilenmek zorunda kalır. Ancak bu tepki gösterilirken öğrencinin arkadaşları önünde küçük düşmemesine dikkat edilmesi gerekir. Bu öğrencilere soru sorulduktan sonra söz hakkı verilirse soruyu dinlemedikleri için yanıt veremezler ve içine düştükleri durumdan sıkıntı duyarlar. Oysa önce öğrencinin ismi söylenir, öğrencinin dikkati çekildikten sonra soru yöneltilirse, soruyu yanıtlayarak öğrenmeye karşı güdülenebilirler.⁴

Sözün doğrudan istenmeyen davranışa getirilmesi de bir yöntemdir. ‘Sürekli olarak insanın sözünün kesilmesi insanı nasıl etkiler’ veya ‘konuşma sırasını beklemek

¹ Yavuzer, a.g.k., s.86.

² Haigh,G., **Managing Classroom Problems in the Primary School**, London, 1990, s.44.

³ Brophy, a.g.k., s.12.

⁴ Jones, F. V.& Jones, S.L., **Comprehensive Classroom Management**, Boston, 1998, s.36.

konusunda Ali'ye nasıl yardım edebiliriz' gibi sorular, diğer sözel yöntemlerden daha sonra kullanılmalıdır.¹

İsmiyle uyarma: Öğretmenin bir faaliyet veya öğrenciyle ilgilendiği durumlarda, kendisine uzak konumda bulunan öğrencilerin gözetimden uzaklaştıkları düşüncesiyle bazı istenmeyen davranışlara girmesi durumunda, öğretmenin konumunu değiştirmeden sözlü olarak uyarmasıdır. Bu durum sınıfa 'Benim hangi faaliyet veya konumda olduğum önemli değil, her zaman sınıftaki bütün faaliyetlerin farkındayım ve şu anda istenmeyen bir davranışta bulunuyorsun, hemen bu davranışını durdurmanı istiyorum' mesajını verir. Bu uyarıyı yaparken konumunu değiştirmesi, dikkatin istenmeyen davranışlara yönelmesini sağlayacağından sadece uyarıyla yetinmesi yeterlidir.²

Arkadaşının olumlu davranışını pekiştirme: Özelliklerde küçük sınıflarda öğrenciler bazı olumsuz davranışları, doğru davranışı bilmedikleri için gösterirler. Böyle durumlarda olumsuz davranışı gösteren öğrenciyi uyarmak yerine, sınıfta doğru davranışı gösteren öğrencilerin pekiştirilmesi, öğrencinin model olarak doğru davranışı öğrenmesini sağlayabilir. Öreğin sınıfta 'ben söyleyeyim' diyerek, yerinden kalkarak parmak kaldıran öğrenciler yerine, sakın biçimde parmağını kaldıran öğrencilere söz hakkı verilmesi, zaman içinde diğer öğrencilerin davranışlarını düzeltmelerine yardımcı olabilir.³

Kuralları hatırlatma: Sınıfta birden fazla öğrenci istenmeyen benzer davranışlar ortaya koyduklarında öğretmenin gerek bu öğrencilerin davranışını durdurmak, gerekse öğretim yılı başında öğrencilerle beraber düzenlenen sınıf kurallarının öğrencilere hatırlatılmasını sağlamak amacıyla sınıftaki eğitsel etkinliği durdurarak öğrencilere uymaları gereken kuralları hatırlatarak, istenmeyen davranışta bulunan öğrencilere mesaj gönderilmiş olur.

¹ Başar, a.g.k., s.169.

² Karip, a.g.k., s.164.

³ Erden, a.g.k., s.196.

Örneğin; öğretmen sınıfa bir soru soruyor ve öğrenciler cevap vermek için hem parmak kaldırıyor, hem de ‘öğretmenim, öğretmenim’ diye sesleniyorlar. Bu durum karşısında öğretmenin, bu istenmeyen davranış ile ilgili olarak daha önceden oluşturulan sınıf kuralını uygun bir ses tonu ile açıklaması.¹ Özellikle birden fazla öğrenci sınıfta istenmeyen benzer davranışlarda bulunuyorsa ve dersin akışını bozmadan bu davranışları durdurmak mümkün olmuyorsa, öğrencilere uymaları gereken kuralları hatırlatmak oldukça faydalı olur.

Kurallar hatırlatılırken, sınıfta hangi faaliyet sürdürülüyor olursa olsun durdurulmalı, öğrencinin dikkati tümüyle öğretmen üzerinde toplanmalı ve kurallar gerektiği yerde vurgular ve tekrarlar yapılarak öğrencilere hatırlatılmalıdır. Öğretmenin kuralları kararlı bir şekilde uygulama davranışlarını göstermesi, etkisini artırır. Eğer öğretmen kuralları kararlı bir şekilde uygulama eğilimi göstermiyorsa, öğrenciler, kurallara uymadıkları zaman öğretmenin esnek davranacağını umarlar ve bundan dolayı kurallara uyma davranışında istenilen verim elde edilemez.²

Mizah ya da komiklik yapmak: Mizah ya da komiklik yapabilmek bir teknik değildir. Ancak diğer tekniklerin soğukluğunu ortadan kaldırmak için eşsiz bir köprüdür. Mizah veya olayların komik tarafını görmek, gergin durumları gidermede, rahatlığı sağlamada en etkili araçlardan biridir. Öğretmenin öğrenciler tarafından mizah yönünün bilinmesi, öğrencilerle kurulacak bağın kalitesini artırır.³

Ben iletisi gönderme: Ben iletisi, sorun yaratan bir durumu ve bunun öğretmen, öğrenci ve sınıf üzerindeki etkisini açıklar, üretilen sorunun dayandığı duyguları tanımlamaya çalışır. Ben iletisi şu üç temel ögeden oluşur:

1. Sorun davranışı tanımlamak,
2. Sorun davranışın sonuçlarını açıklamak,
3. Ne hissedildiğini (duyguların durumunu) bilmek.

¹ Yalçınkaya, a.g.k., s.199.

² Karip, a.g.k., s.165.

³ Kıran, a.g.k., s.300.

Öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için ben iletilerinin bu üç ögesi kullanılmalıdır. Öncelikle sorun oluşturan davranışın belirlenmesi gerekir. Yargılayıcı olmayan ben iletilerini kullanmak iyi bir başlangıç olabilir.¹ Örneğin öğrenciye 'ayağa kalkma' demek yerine, 'ayağa kalkınca dikkatim dağılıyor ve rahatsız oluyorum' demek daha etkili olabilir.

Sen dili suçlama içerir, karşı tarafın savunmaya geçmesine dolayısıyla karşı saldırı geliştirmesine ya da başkasını suçlamasına neden olur. Ben iletileri ise fazla suçlama içermez, dolayısıyla sorunun çözümüne olanak sağlar.² **Sen dili;**

- ✓ Suçlayıcıdır,
- ✓ Davranıştan çok kişiliğe yöneliktir,
- ✓ Kişiyi anlaşılmadığını hissettirir,
- ✓ Yeniden konuşma isteğini engelleyicidir,
- ✓ Neye kızıldığının anlaşılmamasına neden olur,
- ✓ Kişiyi incitir, kırar,
- ✓ Kişinin direnmesine, yani savunucu iletişime neden olur.

Ben dili;

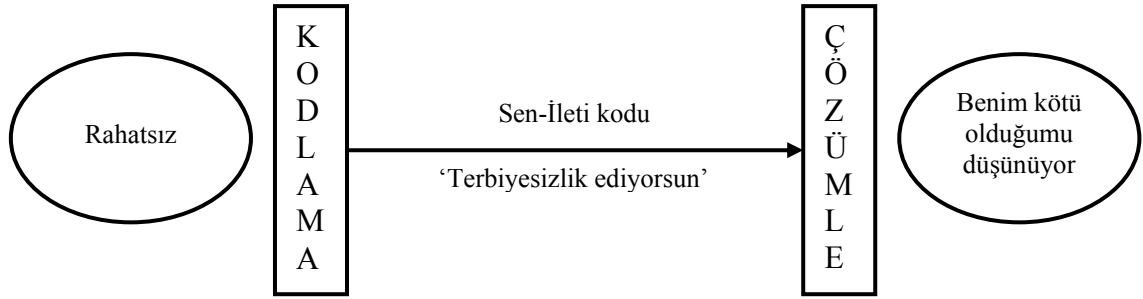
- ✓ Savunmaya itmez,
- ✓ Suçluluk hissettirmez,
- ✓ Duygunun nedeni anlaşıldığı için iletişim sağlıklı olur,
- ✓ Ben iletileri alan kişi başkalarını düşünmeyi de öğrenir,
- ✓ Yakınlaşmayı sağlar,

¹ Çelik, a.g.k., s.77.

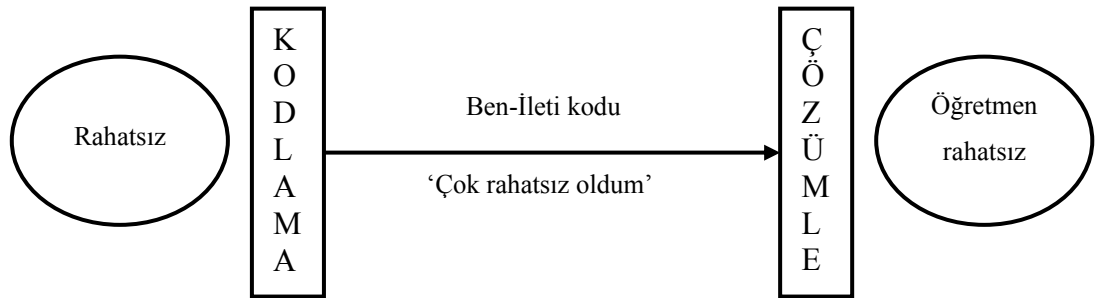
² Bozdoğan, a.g.k., s.294.

- ✓ Anlaşmazlıkları azaltır,
- ✓ Konuşan kişiyi rahatlatır.

Öğretmenler ancak somut etkisi olan davranışların dile getirildiği ben iletilerinden olumlu sonuç alabilirler. Öğrenciler de insandır ve insanlar davranışlarının başkaları üzerinde istenmeyen somut etkileri olduğuna inandırılmadıkça onları değiştirmezler. Kızgınlık, öğrenciler tarafından suçlama ve bastırıcı iletiler olarak algılanır. Öğretmenin duygularını dile getirmeden ortaya koyduğu kızgınlık, öğrencilere öğretmenin duygularını anlatamaz, onlara yalnızca gözdağı verir. Kızgınlık ikincil bir duygudur. Her zaman daha önce yaşanan başka duyguların sonucunda oluşur. Öğretmenler kızgınlık iletilerinin bir işe yaramadığını aslında bilirler. İşe yarasalardı, dünyanın tüm sorunları kuşaklar önce çözülmüş olurdu.¹



Sekil: 3 Sen İletisi



Sekil: 4 Ben İletisi

Kaynak: Gordon, 2006:125²

¹ Gordon, a.g.k., s.134-136.

² Gordon, a.g.k. s.125.

Doğru davranışı ve olumlu sonucunu belirtme: Bu yaklaşımda olumsuz davranış gösteren öğrenciye, doğru davranış ve bunun olumlu sonucu hatırlatılır. Örneğin, tahtada yazılı olan bilgileri defterine yazması gereken Aysel, kalemını açmak bahanesiyle p kutusunun başında çok oyalanırsa, ‘Aysel, yerine dönersen ben silmeden önce tahtadaki bilgileri defterine yazabilirsin’ denebilir. Bu tür tepkiler uzun zaman kullanılırsa, öğrenciler her zaman uygun davranışların olumu sonuç verdiğini anlayabilirler.¹

Sınıf dışında görüşme: Öğrencinin ortaya koyduğu istenmedik davranışa karşı ğretmen sınıf içersinde alınması mümkün olan bütün önlemleri yerine getirdiği halde istenmedik davranışta ğrenci ısrar ediyorsa, öğrenciyle bu durumun sınıf içinde tartışılarak diğer öğrencilerin de bundan olumsuz etkilenmesini önlemek, istenmedik davranışta bulunan öğrencinin duygularının durulmasını sağlamak için ğrenci ile ders dışında görüşme faydalı olacaktır. Öğrenci belki de sınıf ortamında ifade etmekten kaçındığı bu davranışının nedenini daha rahat bir şekilde ifade etmesine fırsat ve ortam oluşturularak öğrencinin kazanılması mümkün olabilir.²

Öğretmen ğrenciyi suçlamadan öğrenciye yardım etmeye çalıştığını, ancak problem kaynaklarını bilmeden kendisine yardımcı olamayacağını bildirerek, eğer bir yardıma ihtiyacı olduğunu düşünüyorsa ve kendisine yardım edilmesini istiyorsa kendisinin veya okuldaki diğer yetkililerin bu yardımı yapabileceklerini öğrenciye söylemelidir. Eğer yardım istemiyorsa ve bu davranışları yapmaya devam edecekse, kuralların neler olduğu hatırlatılmalı ve tercih kendisine bırakılmalıdır. Bununla birlikte, eğer problem çözülmezse durumdan ailesinin haberdar edileceği öğrenciye bildirilmelidir.³

Öğretmen öğrenciyle sınıf dışında görüşme sırasında açıklamalarda bulunurken tehdit edici değil, açıklamada bulunduğu izlenimi vermelidir. Çünkü tehdit

¹ Erden a.g.k., s.199.

² Yalçınkaya, a.g.k., s.99.

³ Karip, a.g.k., s.65.

karşı tarafı olumsuz tepkiye yöneltebilir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim tehlikeye girebilir.¹

Okul yönetimi ve rehber öğretmen ile işbirliği: Bir öğretmenin sınıf ortamındaki öğrencilerin istenmedik davranışların tamamını tek başına durdurması mümkün değildir. Öğrencilerin sınıf ortamındaki istenmedik davranışlarının bir kısmına sınıf ortamı veya öğretmen kaynaklık edebileceği gibi, bir kısmı da okulun şartlarından kaynaklanabilir. Öğretmen özellikle okulun şartlarından kaynaklanan öğrencilerin istenmedik davranış olarak sergiledikleri davranışları önlemede okul yönetimi ve rehberlik görevlisiyle işbirliğine girmesinde fayda vardır. Ancak kaynağı ne olursa olsun bazı istenmedik davranışları öğretmenin tek başına çözümü mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmen sınıftaki istenmedik davranışları durdurmak ve ortada kaldırmak için zor durumda kaldığında okul idaresi ve rehberlik görevlisi ile işbirliği içersinde olmalıdır.²

Eğer problem basit olarak öğretmenin çözebileceği bir tarzda ise, gerekli stratejileri belirlemeli ve uygulamalıdır. Tek başına çözemeyeceği bir tarzda ise, öğrenciyi dinledikten sonra rehberlik servisini durumdan haberdar etmeli ve çözüm konusunda rehberlik servisinin önerilerini dikkate almalıdır. Çözüm stratejilerini rehber uzmanla birlikte belirlemeli ve uygulamalıdır. Elde edilen sonuçlar rehber uzmanla birlikte değerlendirilmeli ve gelişmeler izlenerek durum değerlendirmesi yapılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.³

Aile ile işbirliği: Eğitimin her kademesinde öğrenciyi daha iyi tanımak için velilerle işbirliğine gidilmelidir. Öğretmenin bu işbirliğini sağlayabilmesi için öğrencilerin aileleri ile iyi ilişkiler sağlaması gerekmektedir.

Öğretmen, veli görüşmelerinde temel yaklaşım çocuğun uyumu konusunda nasıl işbirliği yapabiliriz çerçevesinde biçimlendirmelidir. Bu işbirliği okul rehberlik görevlisi, okul idarecileri, diğer öğretmenler ve ailenin diğer bireylerinin katılımı ile

¹ Yalçınkaya, a.g.k., s.19.

² Yalçınkaya, a.g.k., s.200.

³ Karip, a.g.k., s.165.

ihtiyaç duyulursa genişletilebilir. Burada önemli olan öğretmenin ve ailenin çocuğun sorununun nedenleri ve sonuçları yönünden benzer bakış açısına sahip olmalarıdır.

Öğretmen velilerle görüşmelerde suçlu aramak yerine, sorunu tartışmanın merkezine taşıyabilmelidir. Ayrıca öğrencinin güçlü yönlerini de vurgulamalı ve görüşme boyunca öğretmen devamlı konuşmaktan da kaçınmalıdır. Veli ile görüşmenin tamamında veya bir kısmında öğrencinin de katılımı sağlanabilir. Böylece öğretmen aileyi tanıdıkça ve onlarla işbirliği yaparak öğrencinin istenmedik davranışına çözüm bulabilir. Ancak bu şekilde istenmedik davranışta bulunan öğrencimizi tekrar kazanmamız mümkün olabilir.

Ceza vermek: Sınıfta oluşan istenmeyen davranışları durdurmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de ceza vermedir. Diğer stratejiler kullanıldıktan sonra öğrencinin davranışlarında bir değişme görülüyorsa, öğretmen ceza verme yoluna gidebilir. Ceza istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olduğu kadar, öğrenci üzerinde bir takım olumsuz etkiler de oluşturabilmektedir.

Ceza, iki amaca yönelik olarak kullanılabilir. Bunlardan birisi istenmeyeni vermek, diğeri ise istenenden yoksun bırakmak. Bir öğrenci sürekli yerleri kirletiyorsa, bu öğrencinin teneffüs arasında bütün sınıfı temizlemesi istenebilir. Bu ceza istenmeyen bir davranışı yaptırmak amacıyla verilmektedir. İstenenden yoksun bırakma, dışlama ve erteleme biçiminde olabilir. Örneğin, olumsuz bir davranışta bulunan bir öğrencinin sınıfça yapılan bir geziye götürülmemesi, istenenden yoksun bırakmak amacıyla kullanılan bir cezadır.¹

Cezanın etkili veya öğrenci tarafından kabul edilebilir olması için öğretmenin cezayı çok dikkatli uygulaması ve aşağıdaki hususlara dikkat etmesi gerekir:

1. Ceza mümkün olduğunca az kullanılmalıdır.
2. Okul yönetiminin hangi cezalara izin verdiği öğrenilmelidir.

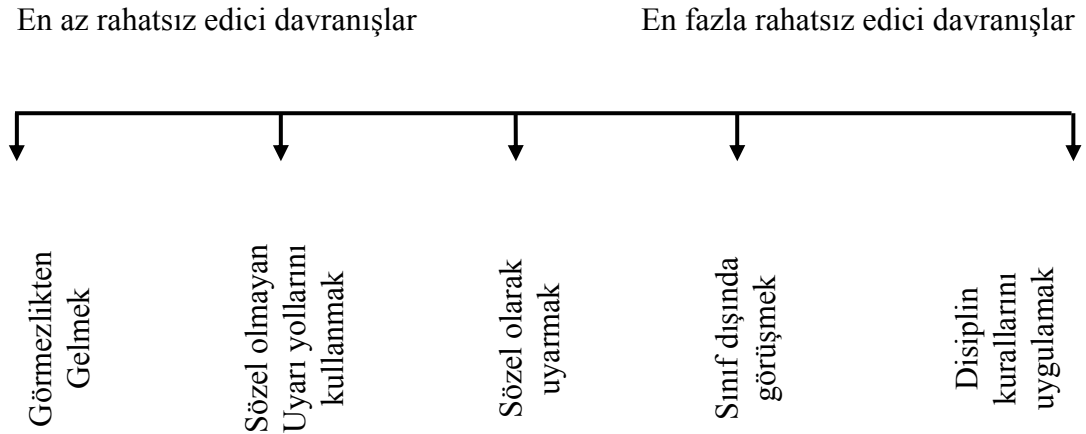
¹ Çelik a.g.k., s.180.

3. Öğrenci uygulanması mümkün olmayan şeylerle tehdit edilmemelidir.
4. Öğrenciye karşı kızgınlık duyarken ceza verilmemelidir. Öğretmen öğrencinin davranışına çok sinirlenmişse önce sakinleşmeli, sonra nasıl bir ceza uygulayacağını düşünmelidir. Sinirliken verilen cezalar genellikle ağır olur.
5. Öğrenci için olumsuz ancak öğretim için gerekli olan davranışlar ceza olarak verilmemelidir.
6. Ceza yapılan davranışa uygun olmalıdır.
7. Ceza geciktirilmemelidir.
8. Ceza verilen kişi ya da olay hakkında şüphe bulunmamalıdır.
9. Ceza kişileştirilmemelidir. Öğrencinin kişiliğine yönelik olmamalıdır.
10. Ceza verirken çifte standart uygulanmamalıdır. Olumsuz davranışı kim gösterirse gösterecek aynı ceza uygulanmalıdır.
11. Cezaya karar verilmişse geri dönülmemelidir.¹

Okul disiplin kurallarına başvurmak: Önemli derecede rahatsızlık veren durumlar için, eğer bütün çözüm stratejileri denenir ve gerekli değerlendirmeler sonucunda bir gelişme sağlanamadığı gözlenirse, en son başvurulacak çare durumdan okul yönetimini haberdar etmek ve okul disiplin kurallarının işletilmesini önermek olacaktır. Eğer tek çare bu kaldıysa, gerekli cezayı vermekten kaçınılmamalıdır. Çünkü okul disiplin kurallarının caydırıcı olabilmesi için gerektiği zaman kararlılıkla uygulanabileceği öğrencilere gösterilmelidir. Bu durumda, öğrenciler her zaman için bu ihtimali göz önünde bulundurmalıdırlar.²

¹ Erden, a.g.k., s.204.

² Karip, a.g.k., s.165.



Şekil:5 Rahatsız Edici Davranışlar ve Önleme Yolları

Kaynak: Karip, 2003:160¹

Sorun çözme: Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını değiştirmede kullanılan etkili stratejilerden biri, sorun çözme stratejisidir. Otoriter öğretmenler, daha kısa vadeli davranış değiştirme stratejilerini uygularlar. Sorun çözme yaklaşımı, bireysel ve grup halinde uygulanabilen bir yaklaşımdır. Öğrencilerin sorumluluk ve özgüven duygularını geliştirir. Öğrenci ürettiği sorunun çözümüne kendisi de katkı getirmeye çalışır.²

Sorun çözme yaklaşımları temelde bilimsel problem çözme yöntemine dayalıdır. Sorun çözme, anlaşmazlığı anlaşmaya adım adım götüren bir yöntem izler. Bilim adamları, problem çözmenin basamaklarını aşağıdaki gibi belirlemişlerdir:

1. Sorunu tanımlama: Bu basamak çok kritik bir basamaktır. İstenilen çözüm değil, sorun, yani karşılanmayan gereksinimler ortaya konmalıdır. Gereksinimler bunları karşılayacak çözümlerden çok farklıdır.

2. Olası çözümler üretme: Sorun doğru olarak tanımlandıktan sonra, hem öğretmen hem de öğrenciler çözüm üretebilirler. Öğretmenin kendi çözüm önerilerini ortaya koymadan önce onların önerilerini almasında yarar vardır.

¹ Karip, a.g.k., s.160.

² Çelik, a.g.k., s.181.

3. Çözümleri değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin kendi çözümlerini savunmaları için onları yüreklendirmeli, kendisi için en iyi olanı da savunmalıdır. Acele edilmemeli, aynı çözümde uzlaşmıncaya kadar herkesin görüşü alınmalıdır.

4. Karar verme: Karar verme için oylama yapılmamalıdır. Ortak karar alma yönünde çalışılmalıdır. Uygulanmasına karar verilen çözüm yazılmalıdır.

5. Kararın nasıl uygulanacağını belirleme: Kararlar alınırken kimin neyi ne zaman yapacağı belirlenmezse, alınan kararlar uygulanamaz ve çabalar boşa gider.

6. Çözümün başarısını değerlendirme: Bu basamağın ana düşüncesi çözümlerin etkili olup olmadığını denetlemektir.¹

2.9.1.4. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi

Disiplinle ilgili sorunların başlıca sebeplerinden biri mevcut olmayan ya da muğlak olan sınıf kurallarıdır. Öğrencilerin davranışları büyük oranda onlar için oluşturulan beklentilerle belirlenir. Başka bir ifadeyle öğrenciler kendilerinden beklendiği gibi davranırlar. Bir öğrencinin kurallara neden ve niçin uyulması gerektiğini sorgulaması takdir edilmesi gereken bir davranıştır. Ancak kuralsızlık, toplumsal yaşamın her kesimi için olduğu gibi sınıf ortamı için de geçerlidir.

Öğretmenin öğrencilerden beklentileri, belirli davranış kuralları şeklinde tespit edilmek zorundadır. Bu kuralların sınırları, nasıl tespit edildiği, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu, doğru davranışı yerleştirmedeki etkililiği üzerinde düşünülmesi gerekir. Ancak bir sınıf için, öğrenci katılımı ile belirlenmiş, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen ve onların seviyelerine uygun standartlar içeren, yazılı kuralların tespit edilmiş olması, sağlıklı bir sınıf atmosferi yaratmak ve sürdürmek için ön koşuldur. Sınıfta makul ve gerçekçi bir davranış düzeni oluşturmak, öğrencilerde bir kontrol duygusu yaratır. Sınıfta beklenen ve kabul gören davranışlar tanımlandığında öğrencilerin kendi kendilerini kontrol edebilme özellikleri de desteklenmiş olur.²

¹ Gordon, a.g.k., s.187-194.

² Yılmaz, H., *Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun?*, Konya, 2002, s.5.

Sınıf içi kurallar sayıca çok fazla olmamalıdır. Bu kurallar esas itibariyle;

1. Sınıf kuralları, okul kuralları ve okulun politikasıyla tutarlı olmalıdır.
2. Mantıklı sayıda olmalıdır, kural sayısı ne kadar az olursa o kadar iyidir. En mantıklı sayı '5' tir.
3. Açık, anlaşılabilir olmalıdır. Davranışları tam olarak tanımlamalıdır.
4. Öğrenciler tarafından yerine getirilebilir nitelikte olmalıdır.
5. Kuralların nedenleri açıklanmalıdır.
6. Kurallar gösterilmeli, yazılı olarak göz önünde olmalıdır.
7. Sonuçlar planlanmalıdır. Kurallara uymayanlara ne yapılacağı kararlaştırılmalıdır.
8. Olumlu olarak hazırlanmalıdır.¹

Geleneksel yapıdaki öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi konusunda kendilerine yönelttikleri temel soru, 'sınıftaki öğrencilere benim istediklerimi nasıl yaptırabilirim?' sorusu olmuştur. Bu anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerinden kendilerinin tasarlayıp hazırladıkları bir takım sınıf içi davranış kurallarına baş eğmelerini ve bu kuralları harfiyen yerine getirmelerini beklemektedir.² Sınıfta öğretmen merkezli bir öğretim-öğrenme ortamı egemendir. Öğretim-öğrenme sürecinde öğretmen, etken; öğrenci, edilgen konumdadır. Öğretim, sınıfta tek otorite sahibi ve güçlü; öğrenci ise güçsüz konumdadır. Bunun sonucu olarak öğretmen-öğrenci arasında bir egemenlik ve güç çatışması vardır. Öğretim-öğrenci ilişkileri, ileri derecede formal niteliktedir.

Çağdaş sınıf yönetiminde ise kurallar, demokrasinin bir gereği olarak grup tarafından ortaklaşa olarak belirlenir. Sınıftaki öğretim-öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezli olarak düzenlenmiştir. Öğretim-öğrenme sürecine bütün öğrenciler aktif

¹ Kauchak, D. P., **Learning and Teaching**, Boston, 1993, s.71.

² Saban, A., **Öğrenme-Öğretme Süreci**, İstanbul, 2002, s.72.

olarak katılır sınıf içinde öğretmen, öğretimi düzenleyen, yol gösteren konumundadır. Sınıfta demokratik bir ortam egemendir. Kimsenin kimseye bir üstünlüğü yoktur, ancak herkesin hak ve sorumlulukları vardır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, demokratik kurallar çerçevesinde gerçekleşir ve esnekler.¹

Öğrencilerin sınıf kurallarını sahiplenmesi, uygulamaları için çok önemlidir. Çok etkili soruların sorulacağı bir öğrenci anketi geliştirerek bu katılım duygusu sağlanabilir. Üstelik kendileri tarafından belirlenen kurallara uygun davranma oranı da yüksek olacaktır.²

Kısaca belirtmek gerekirse kurallar yaşantımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. İster yazılı olsun ister sözlü olsun kuralların temel amacı düzeni sağlamak, dengeli, kestirilebilir ve güvenli bir ortam yaratmaktır. Düzenin sağlandığı yerde ise verimlilik, etkililik, üretkenlik, kişi hak ve özgürlüklerine saygı vardır.³

Sınıf kuralları, yalnızca öğrencilerin sınıf içindeki düzenlerini sağlamak ve buna bağlı olarak başarılarını artırmakla kalmaz, bunun yanında öğrencileri okul dışındaki çevreye hazırlar bu kurallar sayesinde öğrenciler, okul dışındaki düzene ve dolayısıyla kurallara daha çabuk uyum sağlarlar ve demokratik hak ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler.⁴

2.10. Geleneksel Yapıdaki Disiplin Stratejileri

Disiplinin dolaysız araçları olarak kabul edilen ödül-ceza sisteminin uygulanması korkutucu disiplin anlayışına daha uygun olduğundan, önleyici disiplin anlayışında, daha çok çaba ve zaman gerektiren dolaysız disiplin araçlarının uygulanışı ön plana çıkmaktadır.⁵ Disiplin sorunlarıyla başa çıkmanın en etkin yolu onları

¹ Şişman, a.g.k., s.150.

² Yılmaz, a.g.k., s.7.

³ Aksoy, N., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2002, s.14.

⁴ Kıran, a.g.k., s.269.

⁵ Hesapçioğlu, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul, 1998, s.64.

önlemektir. Öğretmen olumlu bir sınıf çevresi kurar ve öğrenciler kendilerinden neler beklendiğini bilerek kendilerini güvende hissederler.¹

Öğrencilere karşı güç ve otoritenin ölçsüz kullanılması, ifadelerin tam olarak yerini bulmaması, incitici olması ve bunun öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi de öğretmen-öğrenci ilişkilerine büyük zarar verir.

Öğrenciler büyüyüp öğretmenlerine olan bağımlılıkları azaldıkça öğretmenlerin onlar üzerindeki ödül ve ceza yöntemleri de eski gücünü yitirmeye başlar. İlerleyen sınıflarda öğrenci sorunlarının artma eğilimi göstermesinin bir nedeni de budur. Öğrencilerin cezadan korkma hissi azaldıkça öğretmenin otorite gücü de azalır.²

Öğretmenler çaresiz kalınca öğrencileri çoğu defa isyankârlık, otoriteye saygısızlıkla suçlarlar. Otoritelerini devam ettirme yönündeki karalılıklarını her şeye rağmen devam ettirme eğilimine girdikçe öğrenciler de doğal olarak daha büyük direnç gösterirler. Aslında öğrenciler öğretmenin kendisine değil, onun kayıtsız şartsız güç kullanmasına karşı gelme eğilimi içerisindedirler. Öğretmenin kendisi ile bir sorunları yoktur. Öğretmenin kendilerine davranış biçimine karşı çıkarlar. Öğretmenler güç kullanmaktan vazgeçtiklerinde öğrenci tepkileri de büyük ölçüde azalır.

Öğretmenler sınıf içindeki sorunları diyalogla, öğrencileri dinleyerek ve anlamaya çalışarak çözmeye çalışırlarsa, otoriter davranış biçiminden daha etkili bir sonuç alırlar. Otorite ile baş etme konusunda beceri geliştiremeyen öğrenciler, hoş olmayan geri çekilme yolları geliştirirler. Bunun etkisi öğrencinin iletişimi reddetmesi şeklinde olabileceği gibi yalnızlık isteği, okuldan kaçma, zararlı alışkanlıklara yönelme, çok yeme, çöküntü, okul korkusu, kayıtsızlık, fanteziler üretme, anlamsız hayaller kurma ve psikosomatik hastalıklara tutulma gibi de kendini gösterebilir.

Eğitimde disiplini sağlama adına verilen cezalarda gözden kaçırılmaması gereken kurallar vardır. Uygulanan cezalar eziyet etmeye yönelik değil, sonucu

¹ Burke, K., *Self-Dicipline and Responsibility in the Classroom*, Illinois, 1992, s.17.

² Özsoy, a.g.k., s.115-116.

olumluya götürecekt nitelikte olmalıdır. Cezadaki en önemli ölçü, öğrencinin kişiliğini, psikolojisini, fizyolojisini bozacak türde olmamasıdır.¹

Sınıfta birtakım cezai yaptırımların sıkça kullanılması, o sınıftaki öğretmenin kendisini tek otorite disiplin sağlayıcısı olarak algılamasından kaynaklanmaktadır. Bu anlayış, öğrencilerin öğretmenin isteklerine itaat etmeleri görüşüne dayanır. Nitekim bu yaklaşım, birtakım sınıf içi davranış kurallarını ve bu kurallara uymayan öğrencilere uygulanacak yaptırımları esas alır. Açıkça görüleceği üzere, bu tür bir yaklaşımı benimseyen bir öğretmen, öğrenci doğası hakkında negatif bir tutum sergiler. Sonuç olarak böyle bir öğretmen;

1. Daima sınıfın kendi istediğini yapmadığından yakınır; fakat öğrencilerden yapmasını istediği şeylerin mantıklı, ulaşılabilir veya onlar için ilginç olup olmadıklarını kendisine hiçbir zaman sormaz.

2. Sınıfında kontrolü sağlayamadığında, sonucun bir karmaşa olacağına inanır.

3. Öğrencilere, kendilerinden beklenen bir takım sınıf içi davranış kurallarının neler olduğunu ve bu kurallara uymadıkları takdirde yaptırımların neler olacağını çok açık ve net olarak açıklar.

4. İyi bir davranışta bulunan bir öğrencinin ödüllendirilmesi, kötü bir davranışta bulunan bir öğrencinin ise mutlaka cezalandırılması gerektiğine inanır.²

2.10.1. İtaat

İtaat, bir öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin kendisine sağladığı gücü kullanarak, bir öğrencisinin belli bir doğrultuda davranmasını veya davranmamasını zorla sağlamasıdır.

Bir disiplin yöntemi olarak itaat, bir öğretmeni, sınıftaki öğrencilerini birer insan olarak değil, birer nesne olarak algılamaya ve onlara o şekilde davranmaya yöneltir. Bu anlayıştaki öğretmen, çocuk için neyin doğru olduğuna ve herhangi bir yaramazlık

¹ Özsoy, a.g.k., s.115-116.

² Saban, a.g.k., s.74.

durumunda da çocuğun ne yapması gerektiğine karar veren tek otorite kişidir. Bu anlayışa sahip öğretmenin sınıfındaki öğrencilere vereceği mesaj; ‘eğer güce sahip isen, çevrendeki insanlara yaptıramayacağın şey yoktur’ mesajıdır.

Sonuç olarak çocuk, kendisinin yaptığı yanlış veya olumsuz davranışların sınıftaki diğer üyeleri etkileyip etkilemediğini, eğer etkilediyse nasıl etkilediğini kavramaz. Daha önemlisi çocuk, gerçekten doğru davranışın ne olması gerektiği ve o davranışın niçin öyle olması gerektiği konusunda iyi bir davranış geliştirmez.¹

2.10.2. Ceza

Bir disiplin yöntemi olarak ceza, bir öğrenciye acı çektirmek ve bu sayede ona bir ders vermek amacı ile onun yapmaktan hoşlanmadığı bir davranışı yapmasını istemek veya yapmaktan hoşlandığı bir etkinlikten onu mahrum bırakmaktır.²

Disiplin, ceza üzerine kurulmuştur. Yasaklar ve bunlara uyulmaması durumunda karşılaşılabilecek cezalar önceden belirlenmiştir. Bazı engel ve yasaklar yoluyla bireyin dıştan kontrol edilmesi amaçlanmaktadır. Bağırma, üzerine yürüme, itekleme, dayak, tehdit, azarlama gibi eylemler sıklıkla görülür. Cezanın olumsuz yaptırım gücünden yararlanarak istenmeyen davranışın yinelenmesi önlenmek istenmektedir. Cezadan, yalnız suç kabul edilen davranışı sergileyen kişiye yönelik bir yaptırım olarak değil, aynı zamanda diğer kişileri istenmeyen benzer davranışlardan caydırmaya yönelik bir önleyici araç olarak yararlanılmaktadır. İstenmeyen bir davranışı sergileyen bir öğrencinin sınıfın önünde ayakta bekletilmesi, başarısızlığın alay konusu edilmesi, yerme, alay etme diğer öğrenciler için bir korku kaynağı oluşturur.³

Cezanın anlamı çocuğu ödülünden mahrum bırakmaktır. Ceza suçu aşmamalıdır. Ceza çocukla birlikte değerlendirilmelidir. Ceza; çocukta, yaptığı davranışın yanlışlığını düşündürecek nitelikte olmalıdır. Ceza çocuğun girişkenliğini, özgüvenini ve

¹ Saban, a.g.k., s.75.

² Saban, a.g.k., s.76.

³ Küçükahmet, a.g.k., s.52.

yaratıcılığını örseleyecek nitelikte olmamalıdır. Çoğu zaman, ceza gerektiren istenmeyen davranışın sonuçlarını ortadan kaldıracak eylemler, o çocuğa ceza olarak verilebilir. Ceza çocuğun kişiliğine yönelik olmamalıdır. Sevgiden ve ilgiden mahrum bırakma şeklinde bir ceza yoktur. Hiçbir fiziksel ceza insanca olmadığı gibi istenmeyen davranışın ortadan kalkmasına hizmet etmez. Üstelik fiziksel cezalar, cezayı uygulayanın “acizliğinin-zavallılığının” ifadesidir. Çünkü fiziksel cezanın anlamı şudur: “seni ikna etmek, yaptığın davranışın yanlışlığını sana göstermek ve düzeltmene yardımcı olmak için bir yol, yöntem vardır; ama ben bu yöntemi bilmiyorum. Onun için de seni döveceğim.” Evet, fiziksel cezanın anlamı budur ve çocuğu sadece “yaptım, bedelini ödedim; aynı bedeli bir daha göze alırsam yine yaparım.” düşüncesine götürür. Kısaca, yaptığı davranışın yanlışlığı üzerinde düşündürmez. Fiziksel ceza çocuğun kişiliğine, özsaygısına, girişkenliğine zarar verdiği kadar, bazen de alışkanlık yapar. Halk arasında “arsız” tabir edilen çocuklar “dayağa alışmış” çocuklardır. Bu duruma gelindiğinde çocuk dayağı talep etmeye başlar. Yani, dayağa getirecek davranışları özellikle yapar. Ceza bilinçsizce ve eğitsel ilkelere uyulmadan kullanıldığında bazen de, “kötü modeller” (sahte kahramanlar) yaratır. Birçok öğrencinin özenebileceği model kişilikler ortaya çıkarır. Ceza eğitimde, çok zorunlu kalınmadıkça kullanılmaması gereken bir yöntemdir. Ödül, ezadan her zaman daha üstün ve olumlu etkilere sahiptir.¹

Ceza, kısa bir süre için öğrencilerin öğretmenlerine itaat etmelerini sağlayacak etkili bir disiplin yöntemi gibi görünmesine rağmen, uzun vadede etkisizdir, çünkü cezanın yaptırım gücü cezayı veren kişinin çocuğun çevresinde olma süresi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla cezayı veren kişi ortadan kaybolduğunda, çocukta daha önce görülen olumsuz davranışlar belki de artış göstererek tekrar su yüzüne çıkacaktır.

Ceza, çocuk üzerinde yıkıcı ve kişiliği tahrip edici etkilere sahiptir. Örneğin; bir çocuğa dayak atmak demek, ona toplumda saldırganlığın, kavga etmenin veya başkalarına karşı güç kullanmanın kabul edilebilir bir davranış olduğunu öğretmek demektir. Yine bir öğrenciye fazladan veya gereğinden uzun zaman alacak ödevler vermek demek; ona öğrenmenin tiksinti veren, nefret edilmesi veya iğrenilmesi gereken

¹ Yılmaz, a.g.k., s.235-236.

ve bu nedenle de kimsenin yapmak istemediği veya yapmaktan zevk almadığı bir süreç olduğunu öğretmek demektir.¹

Okulda fiziksel yaptırımlara yer vermemek gerekir. Fiziksel yaptırımlar kısa bir süre için etkili görünebilir. Öğrenci bu uygulamadan dolayı bir süreliğine uyumlu gözükür. Ancak zor ortadan kalktığında davranış eski halinden daha güçlü olarak tekrar şekillenir. Ayrıca fiziksel yaptırımın yasadaki yeri olmadığı da bilinmelidir. Öte yandan fiziksel yaptırımda bulunan öğretmen yetkiden aldığı gücü bu yönde kullandığından öğrencilerine nasıl bir model olduğu konusunda da göz önüne alınmalıdır. Dayak atan bir öğretmen, aynı zamanda dayak atmamayı da öğretiyor demektir.²

Ceza verirken dikkat edilmediği takdirde bazı istenmedik durumların oluşması kaçınılmazdır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Ceza, öğrencilerde kin, nefret ve saldırganlık gibi duyguların gelişmesine neden olabilir.

2. Ceza, öğrencilerde kaygı duygusunu geliştireceğinden öğrencilerin öğrenmesini güçleştirir.

3. Ceza, öğrenci ile öğretmen arasındaki sevgi ve saygıyı yok eder.

4. Ceza, öğrencinin olumlu kişilik gelişimini önler.

5. Ceza, öğrencinin öğretmene karşı gelmesine ortam hazırlar.

6. İstenmedik davranışı durdurmak için cezanın önlem olarak kullanıldığı sınıflarda, çoğu zaman öğrenciye verilen ceza sınıf ortamını olumsuz olarak etkiler.³

Dahası öğretmenler, sınıfta genellikle aynı çocukları aynı veya benzer türdeki davranışlarından dolayı cezalandırma eğimindedirler. Eğer bir disiplin yöntemi olarak ceza başarılı olmuş olsaydı, öğretmenlerin hep aynı çocukları cezalandırmaya devam

¹ Saban, a.g.k., s.76.

² Kıran, a.g.k., s.305.

³ Yalçınkaya, M., & Günbayı, a.g.k., s.202.

etmemeleri gerekirdi. Bu gözlemden hareketle, çocuğun aslında öğretmenine vermek istediği mesaj; ‘bu yöntem daha önce başarılı olmadı, neden hala aynı şeyi yapmaya devam ediyorsun?’ mesajıdır. Zamanla bu durum sonuçsuz bir halka haline gelir.

Öğretmen olarak bir çocuğu ne çok cezalandırırsak, o çocuk ta o kadar kızgın hale gelecek ve biz de daha çok cezalandırma ihtiyacını hissedecek ve cezalandırmaya devam edeceğiz demektir. Sonuçta ceza veren ile ceza verilen arasındaki ilişki zedelenir ve öğrenci davranışlarını değiştirmede uygun olmayan bir sınıf atmosferi yaratılmış olur. Bu durumda, cezalandırma yönteminin sadece çocuğa saygısızlık olduğundan değil, ortaya çıkan disiplin problemlerini çözmeye yardımcı olmadığı için de terk edilmesi gerekmektedir.¹

2.10.3. Ödül

Ödül, bir öğretmenin istediği bir öğrenci davranışının hemen ardından verdiği olumlu pekiştiricidir. Ödül yönteminin başarılı olabilmesi için, öğretmenin önce sınıftaki her öğrencinin davranışlarını gözleyerek, o öğrencide değiştirmek istediği belli bir davranış ile ilgili olarak hangi pekiştiricin daha uygun olacağına karar vermesi gerekir. Bunun için de öğretmenin sınıfındaki her öğrenci için belli bir pekiştirici listesi hazırlaması gerekir.²

Ödül yöntemi, psikolojide Skinner’in önderliğini yaptığı ‘davranışçı ekolü’ temsil eder. Davranışçı yaklaşıma göre, öğrenmenin esasını ‘pekiştirme’ (ödüllendirme) oluşturmaktadır. Pekiştirme yok olduğunda ise, davranışta ‘sönme’ meydana gelir. Yani çocukta geliştirilmek istenen davranışın pekiştirilmesine veya ödüllendirilmesine devam edilmez ise, davranışın kuvveti azalır ve zamanla ortadan kalkar. Dolayısıyla, Skinner’in öne sürdüğü pekiştirme ilkesinden hareketle, doğru bir davranışın öğretmen tarafından ödüllendirildiğini gören bir çocuk, bu davranışı ya ödülü elde etmek için ya da öğretmenini memnun etmek için yapmaya devam edecektir. Gerçekte ve sınıf dışında

¹ Saban, a.g.k., s.76.

² Saban, a.g.k., s.77.

ise çocuk, kazanmış olduğu davranışı terk edecektir. Çünkü o çocuk, gerçekte o davranışı yapmanın doğru olduğuna veya kendisi için faydalı olduğuna inanmamıştır.¹

Gerçekte birçok insan, övgü ve ödül elde etmekten hoşlanır. Çünkü övgü ve ödül, göreceli olarak, bireyleri yapabileceklerinin en iyisini yapmaları için motive eder ve bireylerin kendilerinden emin olmalarını sağlar. Ancak övgü ve ödülün bazı zararlı yan etkileri de söz konusudur. Bu yan etkileri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Bağımlılık yapma: İnsanlar, zamanla övgü ve ödüle bağımlı olabilirler. Övgü ve ödül, bireylere anında kolay ve yüzeysel hoşnutluk sağladığından, bireylerin kendi kendilerini motive etmeleri köreltebilir. Ve diğer bağımlılık yapan kötü alışkanlıklar gibi övgü ve ödül, bireylerde her defasında daha fazlası için sonsuz istekler uyandırır.

2. Haksızlık duygusu: Öğrenciler sınıftaki bazı üyelerin diğer bazıları kadar çok sıklıkla övgü ve ödül almamalarını çok çabuk olarak fark ederler. Bu durumda, bu bireylerin aldıkları mesaj; ‘Biz bu sınıfta diğerleri kadar değerli değiliz’ mesajıdır.

3. Kontrol hissi: Övgü ve ödül, beraberinde kontrol isteğini de getirir. Örneğin bir öğretmenin, ‘Bakın ön sıradaki öğrenciler ne kadar düzgün ve sessiz oturmaktadır’ söylemiyle, arka sıralardaki öğrencilerin de bu şekilde davranmalarını ima etmeye çalışması, bazı öğrencilere şu mesajı yollar; ‘Kendi işini yola koymak için insanları bu şekilde kontrol etmek normaldir.’

4. Küçümseyici tavır: ‘Mükemmel cevap’, ‘harika’, ‘süper’, ‘çok şaşırtıcı’ gibi mübalağalı veya şişirmeli övgüler, öğretmenin sınıftaki bazı öğrencilerle ilişkilerini zedeleyebilir. Zamanla bazı öğrenciler ‘demek ki öğretmen benim gerçekten aptal olduğumu hissediyor ki, bu tür yüceltmelere ihtiyacım olduğunu düşünüyor’ veya ‘öğretmen gerçekten benim aptal olduğumu düşünüyor ki bu gibi anlamsız sıfatlara inanmamı bekliyor’ gibi hislere kapılıp, öğretmen hakkındaki izlenimlerini olumsuz yönde değiştirebilir.²

¹ Hall, C.S., & Lindzey, G., **Theories of Personality**, New York, 1978, s.46.

² Harmin, M., A **Handbook for Teachers**, Alexandria, 1994, s.87.

İtaat, ceza ve ödül yöntemlerinin bir öğretmen tarafından sınıfta sıkça kullanılması, o sınıftaki öğrencilerin sağlıklı ahlaki gelişimlerini engeller. Çünkü bu yöntemlerin kullanıldığı sınıflardaki öğrenciler kendilerine, ‘nasıl bir insan olmak istiyorum?’ sorusunu sormazlar. İtaat, ceza ve ödülün bir öğretmen tarafından sınıfta disiplin yöntemleri olarak kullanılmasının çocuğun kişiliğinde yapabileceği tahrip, Kohlberg’in ahlaki gelişim teorisinden de faydalanılarak açıklanabilir. Kohlberg, bireylerin ahlaki gelişimlerini başlıca üç düzeyde inceler. Bunlar; gelenek-öncesi, geleneksel ve gelenek-ötesi veya bireysel prensiplere dayalı düzeylerdir. Bireylerin bu üç farklı ahlaki düzeyden hangisinde olup olmadıklarını belirleyen yegâne faktör ise, onların bir toplumsal problemin çözümünde uyguladıkları ‘akıl yürütme süreci’ veya niçin öyle davranılmasına ilişkin olarak ileri sürdükleri ‘mantıksal dayanak’tır.¹

Ödülün, çocuğun okul çalışmasının nitelik ve niceliğini artıracak ve disiplin sorunlarını azaltacak varsayılmaktadır. Ancak, çocukların ödül olmaksızın bir çalışma göstermesi söz konusu olmamaktadır. Dışsal ödül, içsel ödülün yerini almaktadır.²

Bu durumda, itaat, ceza ve ödül yöntemlerinin öğretmenler tarafından sınıfta sıkça kullanılması demek, öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin Kohlberg’in gelenek-öncesi ahlaki gelişim düzeyi ile sınırlı kalmalarına bir anlamda katkıda bulunmak demektir.³

2.10.4. İtaat, Ceza ve Ödül Niçin Hala Kullanılmaktadır?

İtaat, ceza ve ödül yöntemleri, öğrenci davranışını kısa vadede değiştirebilirler veya kontrol edebilirler; ancak, uzun vadede öğrencinin sağlıklı kişilik veya karakter gelişimine katkıda bulunmazlar. O halde itaat, ceza ve ödül çocukta sağlıklı bir kişilik gelişimini engellemesine rağmen, neden hala bu üç disiplin yöntemi çeşitli eğitim sistemlerinde sıkça kullanılmaktadır? Çünkü;

¹ Kohlberg, L., *The Psychology of Moral Development*, San Francisco, 1984, s.286.

² Celep, a.g.k., s.117.

³ Saban, a.g.k., s.80.

1. İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, sınıfta karşılaşılan disiplin problemlerinin üzerinde öğretmenin çok düşünmesini ve çalışmasını gerektirmediğinden uygulamaları çabuk ve kolaydır.

2. İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, geçici veya kısa bir süre için çok etkili olmaktadır.

3. İtaat, ödül ve ceza yöntemleri, birçok öğretmenin içinden geçtiği ve dolayısıyla da çok iyi bildikleri süreçleri temsil ederler ve genellikle de insanlar çok iyi bildikleri tecrübelerini uygulama eğilimindedirler.

4. İtaat, ödül ve ceza yöntemlerinin uygulanması, bazen başkaları tarafından teşvik edilir. Toplumumuzdaki bazı ebeveynlerin çocukların eğitimi hakkındaki ‘eti senin, kemiği benim’ anlayışı, bu çerçevede bir örnek teşkil edebilir.

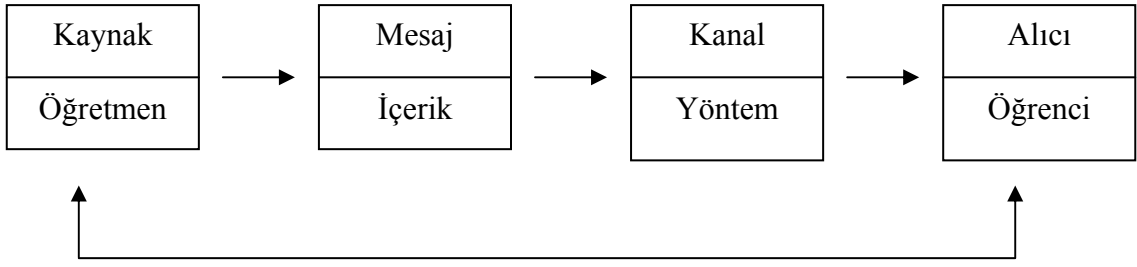
5. İtaat, ödül ve ceza yöntemlerinin uygulanması, öğretmenlerin sınıfta kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar.

Çocuklarda arzu edilen davranış değişikliklerinin ve geliştirilmek istenen toplumsal ve evrensel niteliklerin klasik disiplin yöntemleri olan itaat, ceza ve ödül ile gerçekleştirebilmeleri güçtür ve hatta imkânsızdır. Öğretmenler, öğrencilerinden kendilerinin geliştirdikleri kurallara uymalarını ne kadar çok isterlerse, çocukların toplumsal ve evrensel ahlaki değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini de o ölçüde ertelerler ve zorlaştırırlar.¹

2.11. Sınıf İçi İletişim

Öğrenme-öğretme süreci, bir nevi iletişim ve etkileşim sürecidir ve öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmeleri imkânsızdır. Sınıf içi etkileşim sürecinin en önemli öğelerinden birisi de, öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullandığı sözlü ve beden dilidir. Öğretme – öğrenme sürecinde bir eğiticinin etkili bir öğretim yapabilmesi için öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması gerekir.

¹ Saban, a.g.k., s.81-82.



Dönüt

Sekil: 6 Öğretme-öğrenme Ortamında İletişim Süreci

Kaynak: Yalçınkaya &Günbayı, 2006: 112¹

Öğretmen, öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır yani; öğretmen sınıfta kabul edilmeyen bir davranışın ne olduğunu açıklarken, bunu sınıftaki öğrencileri azarlamadan, suçlamadan ve en önemlisi de onları tehdit etmeden yapmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerle olan ilişkilerinde empatiye yer vermelidir. Öğrencilerin bazı durumlarda yaşadıkları duyguların doğru veya yanlışlığını onlarla tartışmak yerine, kendisini onların yerine koymalı ve onları olduğu gibi anlamaya ve kabul etmeye çalışmalıdır.

Öğretmen, öğrencilere ad koymaktan veya onları çeşitli sıfatlarla etiketlemekten kaçınmalıdır. Öğretmen öğrencilerde olumlu veya olumsuz bulduğu açık ifadelerle belirtmeli ve 'tembel', 'dağınık', 'zeki' veya 'problemlı' gibi sıfatları kullanmaktan kaçınmalıdır.

Öğretmen, ödülü ve sözel övgüyü dikkatle kullanmalıdır. Örneğin; ev ödevini hatasız veya çok az hata ile tamamlayan öğrenciye, 'aferrin, sen çok zeki bir çocuksun' ifadesini kullanmak, ödevi zamanında ve istenilen nitelikte yapmanın doğru bir davranış olduğunu çocuğa öğretmeyeceği gibi, çocuğun bu davranış ile zeki insan vasıflarını birbirine karıştırmasına sebep olabilir. Bunun yerine, 'bana sunduğun ödev çok miktarda orjinallik taşıdığı için iyi hazırlanmış' ifadesini kullanmak daha yerinde olacaktır.

¹ Yalçınkaya &Günbayı, a.g.k., s.112.

Öğretmen, sınıftaki öğrenciler arasında işbirliğini özendirilmelidir. Bu tutum, sınıftaki kuralların korunması ve kolanmasından bütün öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasına, yürütülmesine kadar her düzeyde sergilenmelidir.

Öğretmen, sınıfta meydana gelen çeşitli olaylar karşısındaki duygularını 'sen dili' mesajları yerine 'ben dili' mesajlarını kullanarak öğrencilere yansıtmalıdır. Örneğin; öğretmenin, 'sınıfı temiz tutmamanız çok büyük ayıptır' ifadesi yerine 'sınıfı temiz tutmamanız beni çok üzmektedir' ifadesini kullanması daha yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin disiplin konusundaki yaklaşımları, temelde iki farklı anlayıştan kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin bir üst-ast ilişkisi olarak algılanması sonucunda, bir öğretmenin her istediğini öğrencilere yaptırmasıdır. (otokratik sınıf ortamı) İkincisi ise, birlikte çalışma ilkesi ışığında, öğretmen ve öğrencilerin sınıfta nelerin yapılacağı konusunda birlikte hareket etmeleri,

birlikte karar almaları ve o kararları birlikte uygulamaları esasına dayanır.¹ (demokratik sınıf ortamı)

Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, sabırlı, anlayışlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır.² Pozitif bir çevre yaratmak ve problemleri önlemek için öğretmenler bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalı, olumlu öğrenci davranışları ve öğrenci motivasyonunu desteklemelidir.³

Öğretmenin sınıftaki varlığı, sınıf atmosferini ya korkunun, tehdidin, körü körüne itaatin yar aldığı nefret ortamına ya da bunların yaşanmadığı sevgi ortamına dönüştürecektir. Çağdaş anlayış artık öğretmeni sınıfın tek hâkimi olarak görmemektedir. Öğretmen merkezli otokratik yapı, yerini öğrenci merkezli demokratik yapıya bırakmak durumundadır. Öğretmenin öncelikle bu yapıyı kavraması ve buna

¹ Saban, a.g.k., s.85-86.

² Güçlü, N., **Öğretmen Davranışları**, Ankara, 2000, s.21-23.

³ Woolfolk, a.g.k., s.474.

uygun bir yönetici olması gerekmektedir. Demokratik yönetim anlayışının da sınıfta uygulanışı, özetle aşağıdaki kriterlerin dikkate alınmasıyla mümkün görünmektedir:

1. Öğrencinin duygusal, zihinsel ve düşünsel gelişiminin dikkate alınması,
2. Sınıf kurallarının, eğitim yöntemlerinin, dersin amaçlarının vb. etkinliklerin demokratik bir biçimde tartışılması,
3. Karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri ele alınarak, sınıf üyelerinin karara katılımına fırsatlar yaratılması,
4. Öğretmenin daha çok yol göstericilik rolünü oynaması,
5. Öğrencilere eşit söz hakkı verilmesi ve azınlıkta kalan düşüncelerin açıklanmasına özel bir çaba gösterilmesi,
6. Öğrencilere kendi haklarını koruma ve başkalarının haklarına saygı gösterme davranışının kazandırılması ve bu davranışın yaşam tarzı haline getirilmesi,
7. Öğrencinin öğrenme, düşünme ve davranma özgürlüğünün en az düzeyde sınırlandırılması,
8. Okulun iç ve dış etmenlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanması.

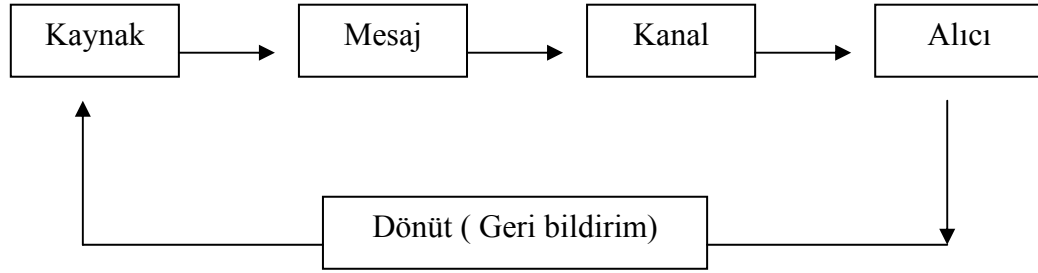
Her davranışın kararı, başkası tarafından verilen çocuğun demokrat olması beklenemez. Öğretmen yöneticilik rolünü yukarıda özetlenen anlayışla gerçekleştirmeli, özveri isteyen bir mesleğin üyesi olarak 'sevgi' merkezli davranmalıdır.

Demokrasiyi öğretmenin en iyi yolu, onun sınıfımızda uygulamalı olarak gerçekleştirilmesidir. Çünkü öğrencilerimizi en çok etkileyen şey, bizim sınıfta ne söylediklerimiz değil, daha çok ne yaptıklarımızdır. Bir takım demokratik normların ve değer yargılarının öğrencilerimiz tarafından kazanılması ancak ve ancak bir öğretmen olarak kendimizin onları sınıfımızda yaşamamız ve öğrencilerimize yaşatmamız ile mümkündür.¹

¹ Gerzon, M., Teaching democracy by doing it. **Educational Leadership**, (Aktaran: Saban, A.) New York, 1997, s.6.

Pozitif bir sınıf iklimi, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, etkili sınıf kurallarının planlanması, uygulanması ve istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin öğretime yönlendirilmesiyle gerçekleşebilir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıfta gösterdikleri davranışlara olumlu cevaplar vermelidirler. Öğretmenin hedefi, öğrencilerin çabalarını başarıya ulaştırmak olacaktır. Öğrenci başarısızlıkla karşılaştığı zaman, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin beklentilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumun sonuçları öğrenciye fiziksel veya psikolojik zarar biçiminde olmamalıdır.¹

İletişim süreci incelendiğinde beş temel öğeden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüttür.



Sekil: 7 İletişim ve Öğeler

Kaynak: Yalçınkaya &Günbayı, 2006: 112²

2.12. Öğretmenin Sınıftaki Rolü

Öğretmen sınıfın diğer üyelerine göre sınıf içinde daha yüksek bir statü ve güç sahibi olduğu gibi karar verme sürecinde de daha belirleyicidir. Ancak öğretmen, sahip olduğu statü ve gücü, sınıfta rasgele emirler vererek ve bu emirlere uymayanları cezalandırmaya kalkışarak göstermeye çalışırsa başarısız olur.³

İyi bir sınıf yönetimi için öğretmenin sınıfı tanıması önemlidir. Sınıf içinde öğretmenin tutumu demokratik, disiplin ise ödüllendirici olmalıdır. Aynı zamanda

¹ Çelik, a.g.k., s.44.

² Yalçınkaya &Günbayı, a.g.k., s. 112.

³ Şişman, a.g.k., s.145.

sınıfın lideri durumunda olan öğretmen öğrencilere karşı dostane davranmalıdır. Sınıfın öğrenci yapısı öğretmenin beklentilerine uymayabilir. Bu noktada öğretmene düşen, bu durumdan şikâyetçi olmak yerine, öğrencilerini değişik metotlarla tanıyarak onları eğitimin amaçlarına uygun olarak yetiştirmektir. Başarılı bir teknik direktör saha kenarından oyunu nasıl yönlendiriyorsa, iyi bir öğretmen de sınıfı aynı şekilde yönetebilmelidir. Öğretmenliğin teknik direktörlükten en önemli farkı, öğretmenin aynı zamanda sınıf içinde aktif bir oyuncu olmasıdır.¹

İletişim bozukluğu, enformasyon eksikliği yanlış anlamalara, dolayısıyla istenmeyen davranışlara yol açar. Bu nedenle öğretmen ana dilini iyi kullanmalı, açıklamalarını, sorularını, beklentilerini basit, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelidir. Öğretmen bağırmadan, ancak sınıfın her tarafından duyulacak bir ses tonuyla konuşmalıdır. Belirli öğrencilerle, gruplarla değil, sınıfın hepsiyle ilgilenmelidir. Öğretmen sınıfta tüm öğrencileri, her zaman, rahatlıkla gözlemleyip, kontrol edebileceği belirli noktalarda durmalıdır.

Sınavların yeri, zamanı, yapılış tarzı, öğretmenin sınavlara ilişkin tutumu, sınav kaygısı öğrencileri istenmeyen davranışlara götürebilir. Bu nedenle sınavın yeri, zamanı, biçimi konusunda önceden bilgi verilmelidir.

Öğretmen sınıfta aynı anda birçok eylem, tavır, tutum ve etkinliği koordineli ve etkili bir biçimde kontrol edebilme bilgi, beceri, yetenek ve deneyime sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmen sınıfta bilgi aktarma, danışmanlık, yöntembilimci, toplumsallaştırma, yargıçlık, disiplincilik, ana-babalık, sırdaşlık, nasihatçilik, eğitim liderliği, model oluşturma, değerlendirme gibi rolleri iç içe oynamak durumundadır. Öğretmen sınıfta aynı zamanda hızlı düşünmeyi, çabuk ve doğru karar vermeyi ve cevaplamayı, iyi dinlemeyi, izlemeyi, kontrol etmeyi, zamanı iyi kullanmayı başarmak zorundadır. Öğretmen sınıfın eşzamanlılık özelliğini dikkate almalıdır.²

¹ Özsoy, a.g.k., s.101-102.

² Küçükahmet, a.g.k., s.75.

Öğretmen, her şeyden önce sınıfını öğrenme merkezli olarak örgütlemeli, işin başında sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenebileceğine, başarılı olabileceğine ilişkin yüksek beklentilere ve öğrenciler hakkında önyargılardan uzak olumlu tutumlara sahip olmalıdır.

Öğretmenin sınıf içindeki rolü, öğrenciler üzerinde baskı kurmak, onları yakın gözetim ve denetim altında tutmak yerine, onların kendi kendilerini kontrol edebilmelerini sağlamaktır. Eğer öğretmen, sınıf ortamını dostça, adil ve ciddi bir biçimde örgütlemişse ve kendine güveni de varsa rahat hareket edebilecektir. Öğrenciler de gerçekten öğretmenin kendileriyle ilgilenen, öğrenmelerine yardımcı olan biri olduğunu ve dikkatinin kendileri üzerinde olduğunu hissedersen, fazla sorun yaşamayacaktır.

Etkili bir öğretmenin sınıfında, derse başlamadan önce gerekli bütün hazırlıklar yapılmıştır. Her şey öğrenci ve öğrenme merkezli olarak düşünülmüştür. İyi bir biçimde yönetilen sınıflarda öğrenciler de sınıf içindeki çalışmalara etkin bir biçimde katılırlar. Kendilerinden ne beklediğinin bilincindedirler ve genelde başarılıdırlar. Sınıf içinde geçen zaman, etkili bir biçimde kullanılır. Sınıfta olumlu bir sınıf iklimi egemendir.¹

Tecrübeler göstermektedir ki, bir öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılama tarzı ve onlar için sınıfta anlamlı öğrenme yaşantıları sağlayıp sağlayamama oranı, o öğretmenin sahip olduğu disiplin anlayışı ile doğru orantılıdır. Diğer bir deyişle, sınıfındaki öğrencileri birer problemlili varlıklar olarak algılayan bir öğretmenin sınıfta uygulayacağı disiplin yöntemi de böyle bir anlayışı yansıtacak ve dolayısıyla da bu öğretmen sınıfında bu şekilde davranan öğrencilere sahip olacaktır. Diğer yandan, sınıfındaki öğrencileri mükemmel bir zekâ potansiyeline sahip bireyler olarak algılayan bir öğretmenin sınıfta uygulayacağı öğretim yöntemleri de böyle bir anlayışı yansıtacak ve dolayısıyla da bu sınıftaki normal zekâ potansiyeline sahip öğrenciler bile daha zor aktiviteleri başarabileceklerdir.

¹ Şişman, a.g.k., s.148.

Bir sınıftaki disiplin problemlerinin çokluğu bize o sınıfa öğrenci-merkezli aktif bir öğrenmenin olmadığını gösterir.¹ Disiplin probleminin sıkça görüldüğü sınıflarda, derslerle ilgili olan aktiviteler çoğunlukla, öğrencilerin sıralarında uzun süre sessizce oturmalarını gerektiren sıkıcı türden dinlemeler veya okumalardan ibaret olduğu gözlenir. Böyle durumlarda öğretmen, ders zamanının çoğunu negatif öğrenci davranışlarını düzelterek yöntemler geliştirmekle harcar. Gerçekte ise bu şekilde harcanan zaman, öğrenciler için ilginç öğrenme aktivitelerinin planlanması ve uygulanması yolunda değerlendirilebilir.² Kounin yanlış davranışın önlenmesine yardım edebilecek uyanıklık ve binişme kavramlarını geliştirmiştir.³

Tablo: 6
Etkili Sınıf Yöneticilerinin Ders Akışını Yönetme Davranışları

Öğretmenlerin Davranış Biçimleri	Beceriler	Tanımlama
İstenmeyen davranış önleme	Uyanıklık	Genel olarak öğrencilere varlığından haberdar olduğunu hissettirecek biçimde iletişim kurmak; yanlış davranış hemen belirlemek ve düzeltmek
	Binişliklik	İki veya daha fazla olayın meydana gelebileceğini bekleme
Zamanı yönetme	Zamanlama	Dersi canlı tutuma; dersin yavaşlatılmasını önleyecek etkili planlama yapma
	Pürüzsüzlük	Dersin dışına çıkma, dersten sapma ve derste karışıklık çıkarmayı engellemek
Gruba odaklanmayı sürdürme	Grup duyarlılığı	Öğrencilere cevap verirken, bütün sınıfın dikkatini bu öğrencilere yöneltir.
	Sorumluluğu teşvik etme	Grup etkinliklerini gözlemleyecek ve değerlendirecek öğrencilerle iletişim kurma
	Yüksek katılım biçimleri	Öğretmenin sorduğu sorulara doğrudan cevap veremeyen öğrencilerin derste ne yapmaları gerektiğini belirleme

Kaynak: Çelik, 2005: s119⁴

¹ Saban, a.g.k., s.72.

² Saban, a.g.k., s.73.

³ Çelik, a.g.k., s.119.

⁴ Çelik, a.g.k., s.119.

Sınıfta etkili öğretmen davranışlarının ne olduğu, hangi öğretim yönteminin daha etkili olduğu konusunda tam bir uzlaşma sağlanamamış olmakla birlikte öğretmenin göstermesi gereken bazı davranışlar şöyle sıralanabilir:

1. Derse zamanında ve hazırlıklı olarak girer.
2. Sakin, yumuşak ve dostça bir ses tonuyla konuşur.
3. Sözlü ve sözlü olmayan iletişim biçimlerini terinde ve etkili bir biçimde kullanır.
4. Öğrencilerine açık mesajlar verir, kendilerinden ne beklediğini onlara iletir.
5. Espirili ve hoşgörülü davranır.
6. Her çocuğun sevgiye layık olduğunu bilir.
7. Her çocuğun yetenekli olduğuna inanır.
8. Öğrencilerin uygun tercihler yapmalarına, kararlar vermelerine yardımcı olur.
9. İyi bir dinleyici olup öğrencilere kulak verir.
10. Öğrencilere değer verdiğini ve onların söylediklerinin önemli olduğunu hissettirir.
11. Öğrencilerin olumlu benlik algısı geliştirmelerine yardımcı olur.
12. Yerine göre kızgınlığını açıkça belli eder.
13. Öğrencilerin kişiliğini hedef almaz, davranış ve durumu yargılar.
14. Öğrencinin hatasını uygun bir biçimde düzeltir.
15. Öğrencilerini çeşitli biçimlerde yaftalamaktan kaçınır.
16. Övgüde ve yergide aşırılıktan uzak durur.

17. İnsan davranışları konusunda iyi bir model olur.
18. Öğrencilerin sınıf içi etkin bir biçimde katılımlarını sağlar.
19. Sınıfta herkesin herkese karşı saygılı davranması konusunda ısrarlı olur.
20. Sınıfta geçen zamanı etkili bir biçimde örgütler ve yönetir.
21. Sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin oluşmasını sağlar.
22. Öğrencilerin, kendilerinden ne beklendiğinin bilincinde olmalarını sağlar.
23. Öğrencilere ödül ya da ceza verirken kendisini onların yerine koyar.
24. Sınıfta tekdüzeliği ortadan kaldıracak değişik etkinliklere yer verir.
25. Sınıfta olup biten her şeyi anında algılayabilir, farkında olur.
26. Dersin temposunu, bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçişi iyi düzenler.
27. Dersin temposunu bozacak müdahalelerden kaçınır, küçük hataları görmezden gelebilir.
28. Dikkati dağıtan, başkalarını kötü yönde etkileyen, ısrarla sürdürülmek istenilen olumsuz davranışlara anında müdahale eder.¹

2.13. İyi Bir Öğretmen Nasıl Olmalıdır?

Etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi için; öğretmenin dakik olması önemlidir, derse zamanında gelmesi, öğrenciyi ve dersi önemseydiği görüntüsü verir. Ayrıca derse iyi hazırlanmak, öğretim hedeflerine ulaşmak için önemlidir. Konuyu açıklamaya başlamadan önce tüm sınıfın dikkati derse çekilmelidir. Hızlı ve kararlı bir şekilde derse başlangıç yapmak, öğrencinin dikkatini ve katılımını sağlamak açısından önemlidir. Ses, öğretmenin sınıfla olan etkileşiminde en önemli öğedir. Sesini etkili

¹ Şişman, a.g.k., s.160-161.

kullanan bir öğretmen öğrencinin dikkatini toplamada, sesini etkili kullanamayan bir öğretmene nazaran daha avantajlıdır.¹

Bazen insanın söylediklerinden çok tavır ve davranışları akılda kalır. Öğretmen bir şeyi öğretirken bilgisinin yanı sıra, ses tonunu, el hareketlerini, yüz mimiklerini çok dikkatli kullanmalıdır. Bu tavır, anlatılan bilginin insan hafızasında resimleşmesini ve daha kalıcı olmasını sağlar. Öğretmen, bu sözsüz iletişimi, ya da konuşma biçimini çok iyi bilmeli ve kullanmalıdır.

Öğretmen, bilgi birikimiyle yüklendiği misyonun yanı sıra; yaşantısı, kılık kıyafeti, davranışları ile zamanın medeni görüntüsünü sergileyen örnek insandır. Çevresiyle ilişkilerinde yapıcı ya da onarıcı vasfıyla insanlar arasında saygın bir yere sahip olur.² İnsanın kendine bakımı, kendisine olan saygısının aynasıdır. Bu sebeple kendi bakımına ve görünüşüne her ne sebeple olursa olsun özen göstermeyen başkalarından özen ve saygı beklemeye hakkı yoktur.³

Bir öğretmen öğrencilerine kötü alışkanlıklardan uzak durmayı öğütlerken, öğütlediği davranışları hayatında sergilememeli, böylece örnek teşkil etmelidir. Aksi takdirde inandırıcılığı kalmayacak, çevresinin kendine güveni kalmayacaktır.

Öğretmenin elindeki en önemli malzeme, öğrencidir. Diğer bir ifadeyle yaşadığı ve sorumlu olduğu toplumun geleceğidir. Bu sebeple yapacağı işi en iyi şekilde yapmak mecburiyeti vardır. Çünkü hayat yaptığımız yanlışları geri dönüp düzeltebileceğiniz bir senaryo değildir. Bunun için öğretmen çok dikkatli ve sorumluluk sahibi olmalıdır.⁴

Öğretmen, bir çocuktan istediği insan olmasını beklemek yerine, onu doğru değerlerle donatıp kendisi olmasına katkı sağlamalıdır. Karşısındaki öğrenciye yarının büyüğü olacağı mesajından çok bugünkü kıymetini hissettirmeli, onu bir büyük gibi

¹ Fontana, D., **Classroom Management**, London, 1985, s.125-133.

² Bayrak, İ., **Öğretmenin Gücü**, İstanbul, 2004, s.89.

³ Baltaş, A., **Üstün Başarı**, İstanbul, 1998, s.205.

⁴ Bayrak, a.g.k., s.105.

dinleyip fikir ve projelerini dikkate almalı, zaman zaman ödüllendirmelidir. Öğretmen nasıl bir öğrenci istediğinden çok, öğrencinin nasıl bir öğretmen beklediğini anlamaya yönelmeli ve ilişkilerini, yöntemlerini, hareketlerini bu bağlamda sorgulamalıdır.¹

Duyguları kötüye kullanarak, çocukları utanca boğma evrenseldir. Çocukların duygularını ve heyecanlarını alay konusu etmek, ciddiye almamak ya da bu duyguları ifade etmelerine izin vermemek, onların bu tür duygularında bir bozukluk olduğu izlenimini verir. Çocukların yetişkinler gibi düşünüp duygulanmaları beklenir. O kültüre ve topluma uygun olan duygu ve heyecanların ifadesine izin verilir, diğerleri kınanır ve sindirilir.² Suçu ne olursa olsun topluluk içinde utandırılan, teşhir edilen öğrenci ile öğretmen arasındaki köprüler kırılmıştır çünkü insanlar utandırılmaktan nefret ederler. Bu sebeple de olaya yol açan kusurlarını düşünmek yerine, buna sebep olan kişiden nefret ederler.³

Hangi sebeple olursa olsun, öğrencilere gerçek dışı bilgiler verilmemeli, samimi olmayan ifadeler kullanılmamalıdır. Doğru olmayan bir ifade veya yaklaşım en kısa zamanda sezilir ve öğrencilerle öğretmen arasındaki güven köprüsü yıkılır. Verilen bilgi hoşlarına gitmese bile, davranış hoşta gidecek ve öğretmene güven duyacaklardır.

Öğretmen öğrencilerinin ne söyleyeceğini harfi harfine bildiği durumlarda bile, öğrencilerini iyi dinlemelidir. Hatta onlara kendi söylediklerini geri-bildirimde bulunarak tekrarlamalıdır. Çünkü bütün insanlar söyleyeceklerinin önemli ve kendine özgü olduğuna inanırlar.⁴

Öğretmen her şeyden önce çocuğun sevgisini kazanmalıdır. Sevgi ve merhametle çalınan hiçbir kapı insanın suratına kapatılmaz. İster tembel ve yaramaz olsun, ister itaatkâr ve çalışkan olsun bütün çocukların kalbi kendilerine sunulan sevgiye hayır demez.⁵ Öğretmen, sınıfta bütünlüğü sağlarken, sevgi temeline dayalı bir saygı oluşturmalıdır. Öğretmenin çocuğu ve mesleğini seven bir birey olması gerekir.

¹ Bayrak, a.g.k., s.106.

² Cüceloğlu, D., **İçimizdeki Çocuk**, İstanbul, 1998, s.109.

³ Baltaş, a.g.k., s.204.

⁴ Baltaş, a.g.k., s.205.

⁵ Bayrak, a.g.k., s.108.

Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve özendirici bir ortam yaratmalıdır. İletişim alanında belli bir yeterlik düzeyine erişmelidir.¹

Araştırmalarda öğrencilerin sevdikleri öğretmenin dersine daha çok çalıştıkları ve başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmeni tarafından kabul görmek, sevmek onlar için büyük bir ihtiyaçtır. Eleştirilmek, beğenilmemek, öğrencileri korkutur ve duygusal olarak başarısızlığa iter.²

Öğretmen bireyde bulunan ‘ben’ kavramını, ‘biz’ kavramına dönüştürecek eğitimi hedeflemelidir. İnsanlardaki benliği yo etmek belki mümkün değildir ama en azından ıslah etmek, biz kavramının hazzını yaşatacak örneklerle göstermek imkân dâhilinde olacaktır.³

Okulda yapılması gereken iş öğretme değil öğrenmedir. Öğretmen denilen kişinin doğru adı ise ‘öğrenme ortamı hazırlayıcısı, koruyucusu, geliştiricisi’dir. Öğretmen, bilgi aktarıcı bir kimse olmaktan öteye, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine kılavuzluk eden bir insan olmalıdır.⁴ Öğrenme ile öğretme o denli zıt iki olgudur ki, birisi varken diğeri mevcut olamaz. Öğrenme yalnızca insan değil tüm canlıların, ilk var oluşundan buyana yaşamlarını sürdürme konusundaki mücadelelerinin sonunda kazandıkları ve hala da kazanmayı sürdürdükleri bir beceridir.⁵ Bu nedenle öğretmen, öğrenen kitleye günlük hayatında kullanacağı ve pratikte olumlu kolaylıklar sağlayacak bilgilere öncelik vermelidir. Bunu yapması öğrenenin hayatında olumlu değişiklikler yarattıkça, daha çok bilgi için çabası artacak ve hayatından daha çok zevk alacaktır.⁶

¹ Yavuzer, H., **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, 1998, s.168.

² Vural, B., **Aile- Okul Birlikteliği**, İstanbul, 2004, s.38.

³ Bayrak, a.g.k., s.109.

⁴ Yörükoğlu, A., **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul, 1997, s.81.

⁵ Titiz, T., **Okulda Yeni Eğitim**, İstanbul, 2000, s.79.

⁶ Bayrak, a.g.k., s.109.

Öğretmen, öğrencinin eksik ve yetersiz yönleri vurgulamak yerine, başarılarını kendine hareket noktası yapmalı, sınıf içinde aşağılayıcı sözler kullanmamalıdır.¹ Öğretmen aile ile işbirliği yaparak çocuklara yaklaşmalı, asla ne kendisi ne de aileye çocuklarını başka çocuklarla mukayese ettirmemelidir. Sadece ilgi ve imkânları ölçüsünde doğru algılamasını sağlamalı ve becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır.² Öğrencilere başarıları ya da başarısızlıkları ile değil, kişilikleri ile değerli oldukları mesajı verilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine katılmasa da onlara değer vermeli, hoşgörülle dinlemeli, yetişme ve davranış özelliklerini bilerek bu özelliklere uygun davranmalıdır.³

Öğretmen asla mevcut olumsuzluklardan şikâyet etme hakkına sahip değildir. Böyle bir düşünce asla öğretmene gereken önemi vermeyen toplum ve yönetimi aklamaya temel oluşturmaz. Yalnızca geleceği daha güzel imar etme kaygısındaki öğretmeni motive eder. Diğerleri sorumluluklarını yerine getirmenin utancıyla var olurlar.⁴

¹ Yavuzer, a.g.k., s.168.

² Bayrak, a.g.k., s.110.

³ Vural, a.g.k., s.38.

⁴ Bayrak, a.g.k., s.111.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma Kocaeli ili içindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi disiplin sağlamada kullandığı yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içi disiplin sağlamada kullandığı yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bu araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Kocaeli ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tümü oluşturmaktadır.

Örneklemini ise; Kocaeli ili merkez İzmit ilçesindeki 43 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 440 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Ölçme Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kaynak taramasının ardından, anket tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin 1. bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm, meslekteki kıdemi, hangi sınıfı okuttuğu ve aynı sınıfı kaç yıldır okuttuğu gibi kişisel bilgileri içeren çoktan seçmeli 6 soru yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan anketin 2. bölümünde ise; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde disiplini sağlamada kullandıkları psikolojik, sosyal ve maddi ödül yöntemleriyle, psikolojik, sosyal ve

fiziksel ceza yöntemlerinin öğrencileri etkileme durumlarını belirlemeye yönelik, ifadeleri; Hiçbir Zaman, Bazen, Sık Sık, Çoğunlukla, Her Zaman olmak üzere beşli bir ölçek üzerinde cevaplamaları gereken 40 adet soru bulunmaktadır.

Anket soruları Kemal CİVELEK'in "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler" yüksek lisans tezinde kullanılan sorulardan derlenmiştir.¹ Ölçme aracı olarak kullanılan soruların güvenilirlikleri bu tez çalışmasında test edildiğinden, geçerlilik ve güvenilirlik açısından ön test uygulaması yapılmamıştır.

3.3.2.Uygulama

EK-1' deki ilköğretim okullarına görevli sınıf öğretmenlerine, EK-2'deki anketin uygulanabilmesi için EK-3'deki dilekçe ile Milli Eğitim Bakanlığında onay istenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığınca söz konusu anketin dilekçede belirtilen ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmasına EK-4'deki yazı ile onay verilmiştir.

Uygulamalar 2006–2007 öğretim yılının birinci (güz) döneminde yapılmıştır.

Söz konusu örnekleme; Kocaeli merkez İzmit ilçesindeki, 43 ilköğretim okulu yer almaktadır. Bu ilköğretim okullarının tümüne ulaşılmıştır.

43 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine okul müdürleri aracılığıyla yapılan uygulama sonucu 465 anket toplanabilmiştir. Toplanan anketlerle ilgili kontroller yapılarak eksik olanlar elendikten sonra geriye kalan 440 anket değerlendirilmiştir.

3.4.Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin düzenlenmesi, çözümlenmesi ve bazı tanımlayıcı istatistiklerin yapılması, SPSS istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

¹ Civelek, K., "İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler", Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001, s. 99-106.

Araştırmada amaçlara uygun olarak aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır.

1. Ölçeklerin güvenilirlik katsayılarını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha testi,
2. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları,
3. Değişkenlere ait ölçeklerin kavramsal modele olan uygunluklarının test edilmesi maksadıyla, keşifsel faktör analizleri,
4. İncelenen bir değişken açısından herhangi bir grubun farklı koşullar altındaki tepkilerinde farklılığın olup olmadığının incelenmesine yönelik hipotezleri test etmeye yönelik olarak t-testleri,
5. Varyansların eşit olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla levene testi.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1 Örneklemeye Ait Temel Karakteristik ve Bulgular

Araştırmaya katılanlardan cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olduğu bölüm, kıdem süresi, kaçınıcı sınıfı okuttukları ve aynı sınıfı kaç yıldır okuttuklarını kapsayan demografik bilgiler haricinde herhangi bir kişisel bilgi toplanmamıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin 275'i bayan, 165'i erkektir. Ankete katılanların cinsiyet dağılımı ve yüzdeleri Tablo:7'de gösterilmiştir.

Tablo:7

Ankete Katılanların Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)	Yüzde Değerleri (%)
Bayan	275	62,5
Erkek	165	37,5
TOPLAM	440	100

Ankete katılan öğretmenlerin 150'si önlisans mezunu, 290'ı lisans ve yüksek lisans mezunudur. Ankete katılanların mezuniyet durumlarının dağılımı Tablo:8'de gösterilmiştir. Yüksek lisans ve doktora yapanların oranları çok düşük olduğundan lisans, yüksek lisans ve doktora yapanlar birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo:8

Ankete Katılanların Eğitim Düzeyi Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)		Yüzde Değerleri (%)	
Önlisans	150	150	34	34
Lisans	270	290	61.8	66
Yüksek lisans	19		4	
Doktora	1		0.2	
TOPLAM	440	440	100	100

Ankete katılan öğretmenlerin 321'i sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, 119'u sınıf öğretmenliği bölümü dışındaki alanlardan mezundur. Ankete katılanların mezun oldukları bölümlerin dağılımı Tablo:9'da gösterilmiştir.

Tablo:9

Ankete Katılanların Mezun Oldukları Bölüm Dağılımı

Mezun Oldukları Bölüm	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)	Yüzde Değerleri (%)
Sınıf Öğretmenliği	321	73
Diğer	119	27
TOPLAM	440	100

Ankete katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olarak gruplandırılmıştır. Anket sonuçları değerlendirme aşamasında ise bütün sonuçların t-testi ile test edilmesi amaçlandığından öğretmenlerin meslekteki kıdemleri 1-15 yıla kadar olanlar ve 16 yıl ve üzerinde olanlar olmak üzere iki grupta değerlendirilmiştir. Ankete katılanların meslekteki kıdem dağılımları Tablo:10'da gösterilmiştir.

Tablo:10

Ankete Katılanların Meslekteki Kıdem Dağılımı

Meslekteki Kıdemi	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)	Yüzde Değerleri (%)
1-5 Yıl	47	11
6-10 Yıl	122	28
11-15 Yıl	71	16
16-20 Yıl	66	15
21 Yıl ve üzeri	134	30
TOPLAM	440	100

Ankete katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre dağılımları Tablo:11’de gösterilmiştir.

Tablo:11
Ankete Katılanların Okuttukları Sınıf Dağılımı

Okuttukları Sınıflar	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)	Yüzde Değerleri (%)
1. Sınıf	86	19,5
2. Sınıf	91	20,7
3. Sınıf	92	20,9
4. Sınıf	90	20,5
5. Sınıf	81	18,4
TOPLAM	440	100

Ankete katılan öğretmenlerin aynı sınıfı kaç yıldır okuttuklarına dair dağılım Tablo:12’de gösterilmiştir.

Tablo:12
Ankete Katılanların Aynı Sınıfı Kaç Yıldır Okuttuklarının Dağılımı

Kaç Yıldır Aynı Sınıfı Okuttukları	Sayısal Değerleri (Kişi Sayısı)	Yüzde Değerleri (%)
1 Yıldır	171	38,9
2 Yıldır	112	25,5
3 Yıldır	67	15,2
4 Yıldır	53	12
5 Yıldır	37	8,4
TOPLAM	440	100

4.2 Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Testleri ve Faktör Analizleri

Değişkenlere ait ölçeklerin kavramsal modele olan uygunlukları, keşifsel faktör analizi ile test edilmiştir. Keşifsel faktör analizleri için Varimax Dönüşümlü Temel Bileşenleri Analizi Yöntemi kullanılmıştır.

4.2.1. Eğitimde Ödül Kavramına İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Testleri ve Faktör Analizleri

Yapılan faktör analizi neticesinde sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ödül uygulamaları ölçeğinde yer alan tüm maddeler, faktör yüklerinin 0,5 seviyesinin üzerinde olduğu tespit edilerek analize dâhil edilmiştir.

Eğitimde sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ödül uygulamaları 3 boyutta ele alınmıştır. Bunlar;

1. Psikolojik ödül uygulamaları,
2. Sosyal ödül uygulamaları,
3. Maddi ödül uygulamalarıdır.

Sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ödül uygulamaları ölçeğini değerlendiren maddelerden; bireysel görüşmek, yakınlık göstermek (4), alkışlatmak (5), ayrıcalıklar vermek (6), beden dilini kullanmak (7) ve defterine imza atmak, ödevine yıldız koymak (17) maddeleri doğru faktörlere yüklenmemiştir. Bu nedenle bu sorular analizden çıkartılmıştır. Sonuç olarak sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ödül uygulamaları ölçeğine ilişkin faktörlerden psikolojik ödül uygulamaları 3 maddeden, sosyal ödül uygulamaları ve maddi ödül uygulamaları faktörleri ise 6'şar maddeden oluşmaktadır.

Ölçeklerin güvenilirlik katsayılarını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha testi, anketin aynı faktörü ölçen soruları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını ortaya koyar. Buradaki amaç, ölçeğin iç tutarlılığını artırmaktır. Sosyal bilimlerde Cronbach Alpha değerinin 0,70' den büyük olması, faktörün güvenilirliğinin bir işaretidir. Ödül ölçeğine ilişkin faktörlerden psikolojik ödül faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,74, sosyal ödül faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,79 ve maddi ödül faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur. Bu değerler 0,70 değerinden büyük olduğu için araştırmada kullandığımız ölçeklerin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Sınıf disiplinini sağlamada kullanılan yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik ödül uygulamalarından bir bölümünün doğru faktörlere

yüklenmemesinin, psikolojik ve sosyal ödül uygulamalarının birbirlerine karıştırılmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etki durumuna ilişkin algılamalarını değerlendiren 2 faktör ile açıklanan toplam varyans %53,40 olarak bulunmuştur. Bu 15 soruya ilişkin faktör analizi Tablo:13’de yer almaktadır.

Tablo:13
Sınıf Disiplinini Sağlamada Ödül Uygulamaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi

ÖDÜL	FAKTÖRLER	FAKTÖR YÜKLERİ		
		F1	F2	F3
PSİKOLOJİK ÖDÜL	Takdir etmek			,795
	Güven ve cesaret vermek			,830
	Değer vermek			,692
				,772
SOSYAL ÖDÜL	Kendini ifade etme fırsatı tanımak		,553	
	Görev ve sorumluluk vermek		,658	
	İstediği etkinliklere katılmasına izin vermek		,720	
	Uyulacak kuralları öğrencilere belirletmek		,748	
	Çalışmalarını sınıfta sergilemek		,744	
	Toplantılar düzenlemek		,535	
			,660	
MADDİ ÖDÜL	Adını şeref köşesine asmak	,697		
	Eve övgü notları yollamak	,760		
	Şeker, çikolata, defter, kitap vs. vermek	,665		
	Kurdela vs. takmak	,718		
	Takdir, teşekkür belgesi vermek	,522		
	Evini ziyaret etmek	,668		
		,672		
Açıkladığı Varyans (%)		30,635	13,829	8,944
Toplam Açıklanan Varyans (%)		53,408		

4.2.2. Eğitimde Ceza Kavramına İlişkin Ölçeğin Güvenilirlik Testleri ve Faktör Analizleri

Yapılan faktör analizi neticesinde sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ceza uygulamaları ölçeğinde yer alan tüm maddeler, faktör yüklerinin 0,5 seviyesinin üzerinde olduğu tespit edilerek analize dâhil edilmiştir.

Eğitimde sınıf disiplinini sağlamada kullanılan ceza uygulamaları 3 boyutta ele alınmıştır. Bunlar;

1. Psikolojik ceza uygulamaları,
2. Sosyal ceza uygulamaları,
3. Fiziksel ceza uygulamalarıdır.

Sınıf disiplini sağlamada ceza uygulamaları ölçeğini değerlendiren maddelerden; söz hakkı vermemek (6), kınamak (7), korkutmak (8), velisini okula çağırmak (12) ve ödev veya iş cezası vermek (17) doğru faktörlere yüklenmemiştir. Bu sebeple bu sorular analizlere dahil edilmemiştir. Psikolojik ceza uygulamaları faktörleri 4 maddeden, sosyal ceza uygulamaları faktörleri 6 maddeden ve fiziki ceza uygulamaları faktörleri ise 5 maddeden oluşmaktadır.

Ceza ölçeğine ilişkin faktörlerden psikolojik ceza faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,50 bu değer düşük olmakla birlikte kimi zaman sosyal bilimlerde 0,50 değeri de yeterli görülmektedir¹. Sosyal ceza faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,72 ve fiziki ceza faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,76 olarak bulunmuştur.

Sınıf disiplinini sağlamada kullanılan yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik ceza uygulamalarından bir bölümünün doğru faktörlere yüklenmemesinin, psikolojik ve sosyal ceza uygulamalarının birbirlerine karıştırılması nedeniyle ortaya çıktığı değerlendirilmektedir.

¹ Saruhan S. ve Özdemirci A., “Bilim, Felsefe ve Metodoloji Araştırma Yöntem Problemi (SPSS Uygulamaları)”, İstanbul, 2005, s. 183.

Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etki durumuna ilişkin algılamalarını değerlendiren 2 faktör ile açıklanan toplam varyans %48,83 olarak bulunmuştur.

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir. Açıklanan varyansı artırmak için faktör sayısının artırılması gerekebilir.¹ Ancak bu kez de faktörleri isimlendirmede ve onları anlamlı kılmada zorluklar yaşanacağı için açıklanan varyansı artırmak için herhangi bir çaba içerisine girilmemiştir. Bu 15 soruya ilişkin faktör analizi Tablo:14'dedir.

¹ Büyüköztürk, Ş., "Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı", Ankara, 2002, s.125.

Tablo:14

Sınıf Disiplinini Sağlamada Ceza Uygulamaları Ölçeğine Ait Faktör Analizi

CEZA	FAKTÖRLER	FAKTÖR YÜKLERİ		
		F1	F2	F3
PSİKOLOJİK CEZA	Göz teması ve sessiz uyarıcılar kullanmak			,623
	İlgi göstermemek, görmezden gelmek			,641
	Sınıf huzurunda uyarmak			,641
	Sınıf karşısında özür diletmek			,517
				,605
SOSYAL CEZA	Sınıfta öğrencilere yargılatmak		,448	
	Yalnız oturtmak		,705	
	Arkadaşlarından veya grubundan ayırmak		,720	
	Müdüre veya müdür yardımcısına göndermek		,597	
	Bireysel ve toplu etkinliklerden alıkoymak		,671	
	Teneffüse çıkarmamak		,464	
			,601	
FİZİKSEL CEZA	Sınıftan atmak	,564		
	Tek ayak üstünde tutmak	,549		
	Tokat veya cetvelle vurmak	,837		
	Saçını veya kulağını çekmek	,815		
	Bütün sınıfı cezalandırmak	,615		
		,676		
Açıkladığı Varyans (%)		28,908	10,305	8,970
Toplam Açıklanan Varyans (%)		48,183		

4.3 Hipotezlerin Test Edilmesi

Araştırma için öngörülen hipotezleri test etmek için bilimsel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan testlerden t testi yönteminden yararlanılmıştır.

T testi incelenen bir değişken açısından herhangi bir grubun farklı koşullar altındaki tepkilerinde farklılığın olup olmadığının incelenmesine yönelik hipotezleri test etmeye yönelik olarak geliştirilmiş bir analiz yöntemidir. Bu nedenle üç tür t testi bulunmaktadır. Bunlar, tek grup t testi (one-sample t test), bağımsız iki grup arası farkların t testi (independent samples t test) ve eşleştirilmiş iki grup arasındaki (paired-samples t test) farklılıkların incelenmesine yönelik t testidir.¹

Hipotezlerimiz için farklı ana kütlede elde edilen gruplar arasında karşılaştırmalar yapmak gereklidir. Örneğin, erkek ve bayan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisinde bir farkın olup olmadığı ya da meslekteki kıdemleri açısından bir farkın olup olmadığı gibi konuların incelenmesi iki grup arasında karşılaştırma yapmayı gerektirdiğinden t testi kullanılmaktadır.

4.3.1. Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

Ödül uygulamalarına ait genel hipotez; “öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi farklıdır.” şeklinde belirlenmiştir. Ödül uygulamalarına ait hipotezler öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve meslekteki kıdemleri ele alınarak 4 hipotez belirlenmiş, bu 4 hipotezde ödül yöntemleri olarak ölçeklendirilen psikolojik, sosyal ve maddi ödül uygulamaları dikkate alınarak 3'er alt hipotez ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili olarak test edilmek üzere toplam 12 adet hipotez saptanmıştır. Bunlar sırasıyla:

¹ Yazıcıoğlu Y.,& Samiye E., SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, 2004, s.159.

H-1-1 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-2 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-3 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-1 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-2 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-3 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-1 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-2 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-3 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-1 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-2 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-3 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

“Bağımsız iki grup arası farkların testi”nin yapıldığı durumlarda her iki gruba ait varyansların eşit olup olmasına ilişkin sonuçlar değerlendirilir. Her iki grubun varyanslarının eşit olma zorunluluğu yoktur. Bu nedenle grup varyanslarının eşit olup olmaması durumuna göre farklı t değerleri hesaplanmaktadır. Sonuçlar da bu farklılık dikkate alınarak yapılmaktadır. Bunun için öncelikle varyansların eşit olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Varyansların eşit olup olmadığını test eden çeşitli yöntemler bulunmaktadır. SPSS 11. 5 programı bu amaçla t testi veya levene testi kullanmaktadır. Dolayısıyla sonuçların yorumlanmasına öncelikle levene testi ile başlamak gereklidir. Levene testi yardımıyla varyansların eşit olup olmadığı kontrol edilir. Daha sonra bu kontrolün sonucuna bağlı olarak levene testi anlamlı çıkmamış ise t testi anlamlılık değerlerine bakılır.

4.3.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Belirlenmiş Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-1-1'in Test Edilmesi

Tablo:15

H-1-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK ÖDÜL	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	4,27	,627
	Erkek	165	3,97	,714

Tablo:16

H-1-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
PSİKOLOJİK ÖDÜL	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	1,019	,313	4,517	438	,000
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			4,373	310,968	,000

Tablo:15’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,27 ve 3,97 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:16’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,313 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,000 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bayan ve erkek öğretmenlerin psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik algılamalarının ortalaması; bayan öğretmenlerde 4,27 ile her zaman değerlendirmesine, erkek öğretmenlerde ise 3,97 ile çoğunlukla uygulamasına yakın olduğu görülmektedir. Bu da bize öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada çoğunlukla psikolojik ödül uygulamalarının öğrencilerini etkilediğini düşündüklerini açıklamaktadır. Ancak bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre sınıf disiplinini sağlamada psikolojik ödül uygulamalarının öğrencilerini daha fazla etkilediğini düşünmektedir.

Bayan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde daha etkili olduğunu düşünmelerinin; bayanların duygusal yönlerinin güçlü olması nedeniyle öğrencilerinin duygusal ve psikolojik yönlerine hitap edecek yöntemleri benimseyip uygulamalarından, annelik dürtüleri ağır bastığından öğrencilerini sahiplenme ve incitmemeye yönelik metodları erkek öğretmenlere göre daha fazla göz önünde bulundurmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-1-2'nin Test Edilmesi

Tablo:17

H-1-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL ÖDÜL	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	3,78	,723
	Erkek	165	3,52	,675

Tablo:18

H-1-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
SOSYAL ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,503	,478	3,657	438	,000
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			3,720	364,189	,000

Tablo:17'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 3,78 ve 3,52 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:18'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,503 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları

arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,000 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında; sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf disiplini sağlamak amacıyla uyguladıkları sosyal ödül uygulamalarından öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiklerini düşünmektedirler. Bayan öğretmenler ise aynı uygulamalardan öğrencilerinin erkek öğretmenlerin algılamalarından daha büyük oranda çoğunlukla olumlu etkilendiklerini algılamaktadırlar.

Bayan öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamak için kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde daha etkili olduğunu düşünmelerinin; sosyal ilişkilere, toplum içerisinde uyulacak kuralların, kurallara uymakla yükümlü olanlara belirlenmesine, öğrencilerinin topluluk içerisindeki bireysel gelişimlerine ve başarılarını topluluk huzurunda sergilemelerine erkek öğretmenlere göre daha fazla önem vermelerinden kaynaklandığı kanaatine varılmıştır.

H-1-3'ün Test Edilmesi

Tablo:19

H-1-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

MADDİ ÖDÜL	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	2,43	,843
	Erkek	165	2,22	,744

Tablo:20

H-1-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
MADDİ ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	3,223	,073	2,634	437	,009
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			2,718	379,586	,007

Tablo:19’da grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 2,43 ve 2,22 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:20’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 3,223 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,009 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında; sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Erkek öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıf disiplinini sağlamak maksadıyla uyguladıkları maddi ödül uygulamalarından öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiklerini düşünmektedirler. Bayan öğretmenler ise aynı uygulamalardan öğrencilerinin erkek öğretmenlerin algılamalarından daha büyük oranda ve çoğunlukla olumlu etkilendiklerini algılamaktadırlar.

Hediye alıp verme toplumumuzda sıkça görülen bir eylemdir. Doğum günlerinde, anneler ve babalar gününde, düğünlerde, evlenme yıldönümlerinde, öğretmenler gününde, kısacası tüm özel günlerde hediye alıp verme oldukça yaygındır. Bayan öğretmenler bu tür anlayışın değerini erkek öğretmenlerden daha fazla hissettikleri için maddi ödüle daha fazla yer vermektedirler.

Bayan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde daha etkili olduğunu düşünmelerinin; öğrencilerini ödül vermek suretiyle daha fazla motive edeceklerine ve öğrencilerinin kendisini severek kendisine bağlanacaklarına, bunun da sınıf disiplininin sağlanmasına olumlu katkıda bulunacağına erkek öğretmenlerden biraz daha fazla inanmalarından ve sınıf disiplinini sağlamada maddi ödül yöntemini benimseyip uygulamalarından ortaya çıktığı değerlendirilmektedir.

4.3.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Belirlenmiş Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-2-1'in Test Edilmesi

Tablo:21

H-2-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK ÖDÜL	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	4,20	,662
	Lisans ve lisansüstü	290	4,14	,683

Tablo:22

H-2-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
PSİKOLOJİK ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,472	,492	,812	438	,417
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,820	309,736	,413

Tablo:21’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,20 ve 4,14 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:22’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,472 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,417 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında önlisans veya lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olmalarının bir farklılık yaratmamasının; önlisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları eğitimin psikolojik ödül uygulamalarının insanlar üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-2-2'nin Test Edilmesi

Tablo:23

H-2-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL ÖDÜL	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	3,65	,773
	Lisans ve lisansüstü	290	3,70	,684

Tablo:24

H-2-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
SOSYAL ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	2,994	,084	-,678	438	,498
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,652	271,057	,515

Tablo:23'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 3,65 ve 3,70 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:24'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 2,994 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları

arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,498 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında önlisans veya lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olmalarının bir farklılık yaratmamasının; önlisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları eğitimin sosyal ödül uygulamalarının insanlar üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı mütalaa edilmektedir.

H-2-3'ün Test Edilmesi

Tablo:25

H-2-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

MADDİ ÖDÜL	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	2,32	,758
	Lisans ve lisansüstü	290	2,36	,840

Tablo:26

H-2-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
MADDİ ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	1,578	,210	-,542	437	,588
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,560	330,368	,576

Tablo:25’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 2,32 ve 2,36 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:26’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 1,578 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,588 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında önlisans veya lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olmalarının bir farklılık yaratmamasının; önlisans mezunu öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları eğitimin maddi ödül uygulamalarının insanlar üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

İlköğretim çağındaki öğrencilerin genellikle somut işlemler döneminde buldukları bilinmektedir. Bu sebeple her türlü eğitim faaliyetlerinin somutlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar genellikle yaptıkları her olumlu hareket için ödül almaya alıştırdıkları için sözel pekiştireçler yeterli gelmemektedir. Hem önlisans hem de lisans (yükseklisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenler bu durumun farkındadırlar.

4.3.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Belirlenmiş Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-3-1'in Test Edilmesi

Tablo:27

H-3-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK ÖDÜL	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Sınıf öğretmenliği	321	4,17	,682
	Diğer	119	4,16	,662

Tablo:28

H-3-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
PSİKOLOJİK ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,027	,868	,078	438	,940
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,076	216,592	,939

Tablo:27'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,17 ve 4,16 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:28'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,027 değeri 0,05 değerinden daha küçük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılamaz. Bu nedenle “varyansların eşit varsayılmadığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,939 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında sınıf öğretmenliği bölümü mezunu veya diğer bölümlerden mezun olmalarının bir farklılık yaratmamasının; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları öğretmenliğe hazırlık kurslarının psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

H-3-2'nin Test Edilmesi

Tablo:29

H-3-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL ÖDÜL	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Sınıf öğretmenliği	321	3,70	,701
	Diğer	119	3,64	,752

Tablo:30

H-3-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
SOSYAL ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,921	,338	,762	438	,447
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,738	198,807	,461

Tablo:29'da grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 3,70 ve 3,64 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:30’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,921 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,447 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında sınıf öğretmenliği bölümü mezunu veya diğer bölümlerden mezun olmalarının bir farklılık yaratmamasının; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları öğretmenliğe hazırlık kurslarının sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-3-3’ün Test Edilmesi

Tablo:31

H-3-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

MADDİ ÖDÜL	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Sınıf öğretmenliği	321	2,34	,816
	Diğer	119	2,36	,809

Tablo:32

H-3-3Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
MADDİ ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,050	,824	-,184	437	,854
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,184	210,111	,854

Tablo:31’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 2,34 ve 2,36 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:32’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,050 değeri 0,05 değerine eşit olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılamaz. Bu nedenle “varyansların eşit varsayılmadığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,854 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında sınıf öğretmenliği bölümü mezunu veya diğer bölümlerden mezun olmalarının bir farklılık yaratmamasının; diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin öğretmenlik öncesi aldıkları öğretmenliğe hazırlık kurslarının maddi ödül uygulamalarının insanlar üzerindeki olumlu yönlerini de içerecek kapsamda ve başarılı bir şekilde verilmesinden, diğer bölüm mezunu öğretmenlerin bilgi olarak eksik olduğu alanlara daha fazla ağırlık verip kendilerini geliştirerek sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin bilgi düzeyine ulaşmalarından kaynaklandığı mütalaa edilmektedir.

4.3.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Belirlenmiş Ödül Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-4-1’in Test Edilmesi

Tablo:33

H-4-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK ÖDÜL	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	4,14	,698
	16 Yıl ve Üzeri	200	4,19	,648

Tablo:34

H-4-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
PSİKOLOJİK ÖDÜL	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	1,637	,201	-,841	438	,401
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,847	432,868	,397

Tablo:33’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,14 ve 4,19 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:34’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 1,637 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,401 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında meslekteki kıdemleri 1-15 yıl arasında olması ile meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olmalarının bir farklılık yaratmamasının; meslekteki kıdemi daha az olan öğretmenlerin psikolojik ödül uygulamaları konusundan meslekteki kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden usta çırak usulü olumlu bir şekilde istifade etmelerinden, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili olarak verilmesinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

H-4-2'in Test Edilmesi

Tablo:35

H-4-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL ÖDÜL	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	3,63	,711
	16 Yıl ve Üzeri	200	3,74	,717

Tablo:36

H-4-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
SOSYAL ÖDÜL	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,002	,963	-1,634	438	,103
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,633	422,566	,103

Tablo:35’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 3,63 ve 3,74 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:36’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,002 değeri 0,05 değerinden daha küçük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılamaz. Bu nedenle “varyansların eşit varsayılmadığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,616 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre sosyal ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında meslekteki kıdemleri 1-15 yıl arasında

olması ile meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olmalarının bir farklılık yaratmamasının; meslekteki kıdemi daha az olan öğretmenlerin sosyal ödül uygulamaları konusunda meslekteki kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden usta çırak usulü olumlu bir şekilde istifade etmelerinden, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin okullarda etkili olarak verilmesinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-4-3'ün Test Edilmesi

Tablo:37

H-4-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

MADDİ ÖDÜL	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	2,33	,810
	16 Yıl ve Üzeri	200	2,37	,818

Tablo:38

H-4-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
MADDİ ÖDÜL		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,061	,805	-,503	437	,616
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,502	421,946	,616

Tablo:37'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 2,33 ve 2,37 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:38'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,061 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı”

sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,616 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında meslekteki kıdemleri 1-15 yıl arasında olması ile meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olmalarının bir farklılık yaratmamasının; meslekteki kıdemi daha az olan öğretmenlerin maddi ödül uygulamaları konusunda meslekteki kıdemli öğretmenlerin tecrübelerinden usta çırak usulü olumlu bir şekilde istifade etmelerinden, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili olarak verilmesinden kaynaklandığı mütalaa edilmektedir.

4.3.2. Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

Ceza uygulamalarına ait genel hipotez; “öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi farklıdır.” şeklinde belirlenmiştir. Ceza uygulamalarına ait hipotezler öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun oldukları bölüm ve meslekteki kıdemleri ele alınarak 4 hipotez belirlenmiş, bu 4 hipotezde ceza yöntemleri olarak ölçeklendirilen psikolojik, sosyal ve maddi ödül uygulamaları dikkate alınarak 3’er adet alt hipotez ortaya konulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili olarak test edilmek üzere toplam 12 adet hipotez saptanmıştır. Bunlar sırasıyla:

H-1-1 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-2 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-1-3 Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-1 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-2 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-2-3 Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-1 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-2 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-3-3 Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-1 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-2 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

H-4-3 Meslekteki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenler ile meslekteki kıdemi 15 yılın üzerinde olan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarına ait yöntemlerin öğrencileri etkileme düzeyine ilişkin algıları farklıdır.

4.3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Belirlenmiş Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-1-1'in Test Edilmesi

Tablo:39

H-1-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK CEZA	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	4,18	,586
	Erkek	165	3,91	,539

Tablo:40

H-1-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
PSİKOLOJİK CEZA		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	4,691	,031	4,407	438	,000
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			4,227	301,675	,000

Tablo:39'da grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,18 ve 3,91 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:40.’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 4,691 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,000 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Erkek öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf disiplini sağlamak maksadıyla uyguladıkları psikolojik ceza uygulamalarından öğrencilerinin çoğunlukla olumlu etkilendiklerini düşünmektedirler. Bayan öğretmenler ise aynı uygulamalardan öğrencilerinin erkek öğretmenlerin algılamalarından daha fazla oranda çoğunlukla olumlu etkilendiklerini algılamaktadırlar.

Bayan öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamak için kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde daha etkili olduğunu düşünmelerinin; bayanların duygusal yönlerinin güçlü olması nedeniyle öğrencilerinin duygusal ve psikolojik yönlerine hitap edecek yöntemleri benimseyip uygulamalarından, annelik dürtüleri ağır bastığından öğrencilerini sahiplenme ve incitmeye yönelik metodları erkek öğretmenlere göre daha fazla göz önünde bulundurmalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-1-2’nin Test Edilmesi

Tablo:41

H-1-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL CEZA	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	1,52	,483
	Erkek	165	1,49	,434

Tablo:42

H-1-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
SOSYAL CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	1,603	,206	,656	438	,512
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,674	374,766	,501

Tablo:41’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,52 ve 1,49 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:42’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 1,603 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,512 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında; sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zaman ile bazen arasında bir aralıkta yok denecek kadar az etkili olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı değerlendirilmektedir.

H-1-3’ün Test Edilmesi

Tablo:43
H-1-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

FİZİKİ CEZA	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Bayan	275	1,22	,347
	Erkek	165	1,21	,412

Tablo:44

H-1-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

CİNSİYET		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
FİZİKİ CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,210	,647	,167	432	,867
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,160	297,264	,873

Tablo:43’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda bayan öğretmenlerin 275, erkek öğretmenlerin ise 165 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,22 ve 1,21 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:44’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,210 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,867 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında; sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zaman ile bazen arasında bir aralıkta yok denecek kadar az etkili olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden, anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı mütalaa edilmektedir.

4.3.1.2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Belirlenmiş Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-2-1'in Test Edilmesi

Tablo:45

H-2-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK CEZA	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	4,13	,623
	Lisans ve lisansüstü	290	4,05	,649

Tablo:46

H-2-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
PSİKOLOJİK CEZA		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,629	,428	1,268	438	,205
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			1,285	312,501	,211

Tablo:45’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,13 ve 4,05 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:46’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,629 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,205 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Önlisans mezunu öğretmenler psikolojik ceza uygulamalarının 4,13 ortalama ile çoğunlukla, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler ise 4,05 ortalama ile yine çoğunlukla öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Her iki öğrenim düzeyine sahip öğretmen grupları da psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğunu düşünmelerine rağmen, bu düşünce yapısının birbirine çok yakın olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı değerlendirilmektedir.

H-2-2'nin Test Edilmesi

Tablo:47

H-2-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL CEZA	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	1,38	,413
	Lisans ve lisansüstü	290	1,58	,478

Tablo:48

H-2-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
SOSYAL CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	5,176	,023	-4,242	438	,000
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,444	342,334	,000

Tablo:47'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,38 ve 1,58 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:48'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 5,176 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle "varyansların eşit varsayıldığı"

sütündaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,000 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zaman ile bazen arasında bir aralıkta yok denecek kadar az etkili olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden, anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı mütalaa edilmektedir.

H-2-3’ün Test Edilmesi

Tablo:49

H-2-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

FİZİKİ CEZA	Eğitim Düzeyi	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Önlisans	150	1,17	,396
	Lisans ve lisansüstü	290	1,24	,358

Tablo:50

H-2-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

EĞİTİM DÜZEYİ		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
FİZİKİ CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	1,111	,292	-1,854	432	,064
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,798	278,236	,073

Tablo:49’da grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda önlisans mezunu öğretmenlerin 150, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 290 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,17 ve 1,24 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:50’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 1,111 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,064 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Önlisans mezunu öğretmenler ile lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler sınıf disiplini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zamana yakın bir aralıkta yok denecek kadar az etkili olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden, anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenciye fiziki cezanın kanunlar tarafından yasaklandığını bilmesi bu uygulamanın yoğunluğunu azaltmada etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca fiziksel cezanın düzeltici yanının olmadığı, sadece sindirici görevinin olduğu, dolayısıyla fiziki cezanın ortadan kalkmasıyla, istenmeyen davranışların yeniden ortaya çıkacağı bilinmektedir. Fiziksel ceza uygulamalarının veliler tarafından hoş karşılanmayacağına bilinmesi de bu yöntemin benimsenmemesinin nedenlerinden olabilir.

4.3.1.3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Belirlenmiş Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-3-1’in Test Edilmesi

Tablo:51

H-3-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
CEZA	Sınıf öğretmenliği	321	4,09	,646
	Diğer	119	4,05	,628

Tablo:52

H-3-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
PSİKOLOJİK CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,032	,859	,462	438	,644
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,469	216,579	,640

Tablo:51’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,09 ve 4,05 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:52’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,032 değeri 0,05 değerinden daha küçük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılamaz. Bu nedenle “varyansların eşit varsayılmadığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,640 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada istatistiksel bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler psikolojik ceza uygulamalarının 4,09 ortalama ile çoğunlukla, diğer bölümlerden mezun öğretmenler ise 4,05 ortalama ile yine çoğunlukla öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Her iki gruptaki öğretmenler de psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğunu düşünmelerine rağmen, bu düşünce yapısının birbirine çok yakın olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı değerlendirilmektedir.

H-3-2'nin Test Edilmesi

Tablo:53

H-3-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL CEZA	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Sınıf öğretmenliği	321	1,49	,418
	Diğer	119	1,58	,570

Tablo:54

H-3-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
SOSYAL CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	2,970	,086	-1,913	438	,056
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,664	167,228	,098

Tablo:53'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,49 ve 1,58 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:54'de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 2,970 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle "varyansların eşit varsayıldığı" sütündeki "anlamlılık (iki yönlü)" değerine bakılır; 0,056 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zamana yakın bir aralıkta yok denecek kadar az etkili

olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden, anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı değerlendirilmektedir.

H-3-3'ün Test Edilmesi

Tablo:55

H-3-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

FİZİKİ CEZA	Mezun Olunan Bölüm	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	Sınıf öğretmenliği	321	1,20	,342
	Diğer	119	1,26	,443

Tablo:56

H-3-3Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MEZUN OLDUĞU BÖLÜM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
FİZİKİ CEZA		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	3,954	,047	-1,438	432	,151
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,278	167,704	,203

Tablo:55'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerin 321, diğer bölümlerden mezun öğretmenlerin ise 119 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,20 ve 1,26 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:56'da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 3,954 değeri 0,05 değerinden büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle "varyansların eşit varsayıldığı" sütundaki "anlamlılık (iki yönlü)" değerine bakılır; 0,151 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler ile diğer bölümlerden mezun öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde hiçbir zamana yakın bir aralıkta yok denecek kadar az etkili olduklarını birbirlerine yakın oranda düşündüklerinden, anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır.

4.3.1.4. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Belirlenmiş Ceza Uygulamalarına Ait Hipotezlerin Test Edilmesi

H-4-1'in Test Edilmesi

Tablo:57

H-4-1 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

PSİKOLOJİK CEZA	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	4,04	,651
	16 Yıl ve Üzeri	200	4,12	,628

Tablo:58

H-4-1 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
PSİKOLOJİK CEZA		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	,450	,503	-1,298	438	,195
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,302	428,764	,193

Tablo:57'de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 4,04 ve 4,12 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:58’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 0,450 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,195 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha büyük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplini sağlamada kullandıkları psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

1-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler psikolojik ceza uygulamalarının 4,04 ortalama ile çoğunlukla, 16 yıl ve üzerinde bir kıdeme sahip öğretmenler ise 4,12 ortalama ile yine çoğunlukla öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Her iki gruptaki öğretmenler de psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğunu düşünmelerine rağmen, bu düşünce yapısının birbirine çok yakın olması nedeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir sonucun ortaya çıkmadığı kanaatine varılmıştır.

H-4-2’in Test Edilmesi

Tablo:59

H-4-2 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

SOSYAL CEZA	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	1,62	,506
	16 Yıl ve Üzeri	200	1,39	,375

Tablo:60

H-4-2 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
SOSYAL CEZA		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	11,954	,001	5,303	438	,000
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			5,445	432,333	,000

Tablo:59’da grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,62 ve 1,39 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:60’da Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 11,954 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütundaki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,000 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf disiplinini sağlamak maksadıyla uyguladıkları sosyal ceza uygulamalarından öğrencilerinin 1,62 ortalama ile bazene yakın bir seviyede etkilendiklerini düşünmektedirler. Meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenler ise aynı uygulamalardan öğrencilerinin 1,39 ortalama ile hiçbir zamana yakın bir seviyede etkilendiklerini algılamaktadırlar.

Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha etkili olduğunu düşünmelerinin; mesleki tecrübelerinin daha az olması nedeniyle sosyal ceza uygulamalarına daha fazla yer vermelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

H-4-3’ün Test Edilmesi

Tablo:61
H-4-3 Hipotezine İlişkin Grup İstatistikleri

FİZİKİ CEZA	Meslekteki Kıdem	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart
	1-15 Yıl	240	1,27	,372
	16 Yıl ve Üzeri	200	1,16	,364

Tablo:62

H-4-3 Hipotezine İlişkin Levene ve t-Testi Sonuçları

MESLEKTEKİ KIDEM		Varyansların Eşitliği İçin Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-Testi		
		F	Anlamlılık	t	df	Anlamlılık (iki yönlü)
FİZİKİ CEZA	Varyanslar Eşit Varsayıldığında	4,276	,039	3,136	432	,002
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			3,143	421,946	,002

Tablo:61’de grup istatistikleri verilmektedir. Bu tabloda öğretmenlik mesleğindeki kıdemi 1-15 yıl olan öğretmenlerin 240, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin ise 200 kişi olduğu yine bu grupların sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisine ait algılamalarının ortalamaları sırasıyla 1,27 ve 1,16 olduğu belirtilmiş; bunun yanı sıra standart sapma değerleri de verilmiştir.

Tablo:62’de Levene Testi sonuçları görülmektedir. Levene testinde ortaya çıkan 4,276 değeri 0,05 değerinden daha büyük olduğundan bu iki grubun varyansları arasında bir fark yoktur; sonucuna varılır. Bu nedenle “varyansların eşit varsayıldığı” sütündeki “anlamlılık (iki yönlü)” değerine bakılır; 0,002 olarak hesaplanan bu değer, 0,05 değerinden daha küçük olduğu için test edilen iki grup arasında sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini algılamada bir fark olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf disiplinini sağlamak maksadıyla uyguladıkları fiziksel ceza uygulamalarından öğrencilerinin 1,27 ortalama ile hiçbir zamana yakın bir seviyede etkilendiklerini düşünmektedirler. Meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenler de aynı uygulamalardan öğrencilerinin 1,16 ortalama ile hiçbir zamana yakın bir seviyede etkilendiklerini algılamaktadırlar.

Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları fiziksel ceza uygulamalarının öğrencilerinin üzerinde

meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha etkili olduğunu düşünmelerinin; mesleki tecrübelerinin az olması nedeniyle otoriteyi sağlamada daha fazla sıkıntıyla karşılaşmaları sonucunda fiziksel ceza uygulamalarına daha fazla yer vermelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Her iki grubun da fiziksel ceza uygulamasının öğrenciler üzerinde hiçbir zamana yakın bir ortalama ile yok denecek kadar az etkili olduğunu düşünmeleri nedeniyle; meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin fiziki ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşündüklerine dair istatistiksel sonuç, bu öğretmenlerin fiziki ceza uygulamasını bir yöntem olarak benimsedikleri şeklinde yorumlanmamalıdır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada; ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak üzere kullandıkları ödül uygulamaları psikolojik, sosyal ve maddi ödül uygulamaları olarak 3 boyutta, ceza uygulamaları ise psikolojik, sosyal ve fiziksel ceza uygulamaları olarak yine üç boyutta ele alınmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etki durumu; öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları bölüm, meslekteki kıdemleri ve eğitim düzeylerine göre farklı olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları yöntemlerin (ödül ve ceza) öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretmenler tarafından algılanmasında;

a. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre sınıf disiplinin sağlanmasında psikolojik ödül, sosyal ödül, maddi ödül ve psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Erkek öğretmenler de aynı yöntemlerin bayan öğretmenlerden biraz daha az olmakla birlikte öğrenciler üzerinde etkili olduğunu algılamaktadırlar.

Genel olarak bakıldığında hem bayan hem de erkek öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada öğrenciler üzerinde etkili olduklarını düşündükleri istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilen yöntemlerin sırasıyla psikolojik ödül (çoğunlukla aralığından biraz fazla), psikolojik ceza (çoğunlukla aralığından biraz fazla), sosyal ödül (çoğunlukla aralığına yakın) ve maddi ödül (bazen aralığından biraz fazla) yöntemleri olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonucun; bayan öğretmenlerin öğrencilerinin duygusal ve psikolojik yönlerine hitap edecek yöntemleri benimseyip uygulamalarından, annelik dürtüleri ağır bastığından öğrencilerini sahiplenme ve incitmeye yönelik metodlar ile kalıcı bir sınıf disiplinini sağlamaya yönelik uzun sürede etki sağlayacak yöntemleri erkek öğretmenlere göre daha fazla göz önünde bulundurmalarından ve bu yöntemleri sabır ve istikrarla uygulamalarından kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

b. Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ve fiziksel ceza uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisini düşüncelerinde istatistiksel bir fark çıkmamıştır. Bayan ve erkek öğretmenlerin, sosyal ceza ve fiziksel cezanın hiçbir zamana yakın bir oranda öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu düşünceleri; öğretmenlerin bu yöntemleri sınıf disiplinini sağlamak amacıyla kullanmadıkları ya da çok az kullandıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

2. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin (ödül ve ceza) öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretmenler tarafından algılanmasında;

a. Lisans (yüksek lisans ve doktora dahil) mezunu öğretmenler, önlisans mezunu öğretmenlere göre sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Her iki grup da sosyal ceza uygulamasının öğrenciler üzerinde hiçbir zaman ile bazen aralığında etkili olduğunu algılamaktadır. Bu istatistiksel farkın lisans mezunu öğretmenlerin sosyal ceza uygulamalarına önlisans mezunu öğretmenlere göre biraz daha fazla yer vermelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

b. Öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ait istatistiksel bir fark çıkmamasına rağmen; öğretmenler sırasıyla psikolojik ödül (çoğunlukla aralığından biraz fazla), psikolojik ceza (çoğunlukla aralığından biraz fazla), sosyal ödül (sıklıkla aralığından biraz fazla), maddi ödül (bazen aralığından biraz fazla) yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

c. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin, fiziksel cezanın hiçbir zamana yakın bir oranda öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu düşünmeleri; öğretmenlerin bu yöntemi sınıf disiplinini sağlamak amacıyla kullanmadıkları ya da çok az kullandıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

3. Öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları yöntemlerin (ödül ve ceza) öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre öğretmenler tarafından algılanmasında;

a. Sınıf öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etki durumuyla ilgili olarak istatistiksel bir fark tespit edilmemiştir.

b. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre sınıf disiplini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ait istatistiksel bir fark çıkmamasına rağmen; öğretmenler sırasıyla psikolojik ödül (çoğunlukla aralığından biraz fazla), psikolojik ceza (çoğunlukla aralığından biraz fazla), sosyal ödül (sıklıkla aralığından biraz fazla), maddi ödül (bazen aralığından biraz fazla) yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

c. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin, sosyal ceza ve fiziksel cezanın hiçbir zamana yakın bir oranda öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu düşünmeleri; öğretmenlerin bu yöntemleri sınıf disiplinini sağlamak amacıyla kullanmadıkları ya da çok az kullandıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

4. Öğretmenlerin sınıf disiplini sağlamada kullandıkları yöntemlerin (ödül ve ceza) öğrenciler üzerindeki etki durumunun öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre öğretmenler tarafından algılanmasında;

a. Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenler, meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre sınıf disiplini sağlamada kullandıkları sosyal ceza ve fiziksel ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Her iki grup da sosyal ceza ve fiziksel ceza uygulamasının öğrenciler üzerinde hiçbir zaman ile bazen aralığında etkili olduğunu algılamaktadır. Bu

istatistiksel farkın meslekteki kıdemi az olan öğretmenlerin sosyal ceza ve fiziksel ceza uygulamalarına meslekteki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre biraz daha çok yer vermelerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

b. Öğretmenlerin meslekteki kıdem durumuna göre sınıf disiplini sağlamada kullandıkları psikolojik ödül, sosyal ödül, maddi ödül ve psikolojik ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkisine ait istatistiksel bir fark çıkmamasına rağmen; öğretmenler sırasıyla psikolojik ödül (çoğunlukla aralığından biraz fazla), psikolojik ceza (çoğunlukla aralığından biraz fazla), sosyal ödül (çoğunlukla aralığına yakın), maddi ödül (bazen aralığından biraz fazla) yöntemlerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmadan elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerden psikolojik ödül ve psikolojik ceza uygulamalarının öğrenciler üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkili olduğunu düşündükleri sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları sosyal ve fiziksel ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerinde diğer yöntemlere göre daha az etkili olduğunu düşünmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yöntemleri fazla benimsemedikleri ve uygulamada pek yer vermedikleri görülmektedir.

5.2. Öneriler

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin; sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin sınıf disiplininin sağlanmasına katkısının farkında oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte;

1. Öğretmenlerin maddi ödül uygulamalarının öğrenciler üzerinde “bazen”e yakın bir aralıkta etkili olduklarını düşünmelerinin bu yöntemi yeterli sıklıkta kullanmadıklarından kaynaklanmaktadır. Maddi ödül yöntemleri öğrencileri bireysel olarak arkadaşları arasında ve çevresinde daha saygın bir konuma getireceğinden sınıf disiplinin sağlanmasında öğrencilerin daha istekli olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenler; maddi ödül yöntemlerini daha sık ve olumlu bir şekilde kullanmaları

maksadıyla meslek içi kurslarda, okuldaki toplam kalite uygulamalarında, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde teşvik edilmelidir.

2. Öğretmenler psikolojik ceza uygulamalarının da sınıf disiplininin sağlanmasında psikolojik ödül uygulamaları kadar öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler psikolojik ödül yöntemlerini daha fazla kullanmaları konusunda; okudukları okullarda, meslek öncesi aldıkları pedagojik formasyon eğitimlerinde ve meslek içi kurslarda eğitilmeli ayrıca müfettişlerce verilen rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde ve okul yöneticileri tarafından ödül uygulamalarının olumlu yönleri konusunda bilgilendirilmelidir.

3. Öğretmenler sınıf disiplininin sağlanmasında fiziki cezanın öğrenciler üzerinde yok denecek kadar az etkili olduğunu düşünmektedirler. Fiziki cezanın kalıcı bir sınıf disiplinin sağlanmasına olumlu katkısının olması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenlere eğitimleri süresince sınıf disiplinin sağlanmasında fiziki ceza yöntemlerini kullanmamaları gerektiği konusunda etkili bir eğitim verilerek, öğretmenlerin fiziki ceza uygulamaları okul yöneticileri tarafından devamlı kontrol ve gözetim altında bulundurulurken, fiziki ceza yöntemlerinin sınıf disiplinini sağlamada öğretmenler tarafından kullanılan birer yöntem olmaları önlenmelidir.

4. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamak maksadıyla kullandıkları ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etki durumu 20'şer soruluk ölçme araçları ile ölçülmüştür. Yapılacak çalışmalarda ödül ve ceza yöntemlerinin öğrenciler üzerindeki etki durumu daha geniş kapsamlı ölçeklerle araştırılmalıdır.

Okulda ve sınıftaki eksik saygı kültürü, öğrencinin deneyimleri, olumsuz iklim ve düşük beklentiler, olumsuz duygu ve davranışların oluşmasını cesaretlendirebilir. Bununla birlikte okulun sahip olduğu esnek olmayan disiplin anlayışı, sorun oluşturur ve öğrencilerin duygusal ve gelişimsel deneyimlerinin dikkate alınmaması, olumsuz davranışları ortaya çıkarır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerin eğilimlerini ve ihtiyaçlarını iyi kestirmek zorundadır. Öğretmenler davranış sorunlarına önyargılı davranmamalıdır. Önemli davranışları belli zaman periyodu içinde gözlemeli ve

kaydetmelidir.¹ Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada aşağıdaki önerileri dikkate almaları durumunda daha başarılı olacakları değerlendirilmektedir.

1. Ara sıra ufak tefek disiplin olaylarını şakaya dönüştürünüz.
2. Eğlenceli durumlarda sınıfla birlikte gülerseniz sınıfı kontrol edemez hale gelmekten korkmayınız.
3. Öğrencinin hiçbir soru sormaksızın itaatkâr davranmasının arzu edilir bir şey olmadığını biliniz.
4. Bir öğrenciyi uyarmanız gerekiyorsa bunu herkesin önünde yapmayınız.
5. Disiplin sağlamanın birçok öğretmenin iddia ettiği kadar önemli bir sorun olmadığını unutmayınız.
6. Bazen öğretmenlerin tutumu yüzünden de öğrencilerin disiplin kurallarına uymadıklarını aklınızdan çıkarmayınız.
7. Öğrencilerinizde kendi kendini disipline edebilme alışkanlığı geliştirmeye çalışınız.
8. Unutmayınız ki öğretmenin sınıfta disiplin sağlamak için çok sert olması gerekmez.
9. Suçluyu bulamadığınız zaman tüm sınıfı cezalandırmaktan kaçınınız.
10. Disiplin problemlerine mani olmak, bir kere olduktan sonra onu düzeltmek için uğraşmaktan daha kolaydır.
11. Disiplin problemi sizi aşmadıkça başkalarına duyurmayınız.
12. Derhal önlem alınması gereken durumlarda ya da sınıfta ders yapmanız imkânsızlaştığı hallerde idareye haber veriniz.

¹ Fennimore, a.g.k., s.56.

13. Sınıfta disiplini bozan bir davranış oluştuğunda tepkide bulunmadan önce biraz düşününüz. Bu size daha mantıklı davranmanız için gerekli zamanı sağlayacaktır.¹

Sınıfta düzen ve disiplin olmadan, hemen hiçbir öğrenme gerçekleşmez. Glasser'in ifade ettiği gibi, aslında çocukların hepsi iyidir. Çocuklar tarafından gösterilen istenmedik davranışlarda ise onların kabul edilme, ilgi, sevgi, özgürlük, eğlenme istekleri yanında, güç gereksinimleri vardır. Dolayısıyla istenmedik davranışlar, bir bakıma bu isteklerin karşılanması için öğretmene iletilen mesajlardır.²

¹ Küçükahmet, a.g.k., s.132.

² Şişman, a.g.k., s.148.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2002.
- Alderman, T., **In Good Dicipline One Size Doesn't Fit All**, Education Digest. <http://www.eddigest.com>, 2001.
- Alıç, M., **Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı**, Eskişehir, 1990.
- Aral, N., **Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Eğitim Serisi**, Ankara, 1991.
- Aydın, A., **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2000.
- Bacanlı, H., **Eğitim Psikolojisi**, İstanbul, 1997.
- Balay, R., **2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2002.
- Baltaş, A., **Üstün Başarı**, İstanbul, 1998.
- Barker, L. L., **Communication in the Classroom**, London, 1982.
- Başar, H., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2005.
- Bayrak, İ., **Öğretmenin Gücü**, İstanbul, 2004.
- Becher, R., **Dissertation Abstracts International**, London, 1993.
- Bozdoğan, Z., **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, Ankara, 2004.
- Brophy, J., **Teaching and Teacher Education**, New York, 1988.
- Bull, S. & Solity, J. E., **Classroom Management**, London and New York, 1996.
- Burden, F.R., **Classrom Management and Dicipline**, New York, 1995.
- Burke, K., **Self-Dicipline and Responsibility in the Classroom**, Illinois, 1992.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C., **Genel Öğretim Metotları**, Konya, 1994.
- Büyüköztürk, Ş., **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı**, Ankara, 2002.

- Celep,C., **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Ankara, 2000.
- Charles, C. M., **Building Classroom Discipline** 4th ed, New York,1992.
- Civelek, K., “**İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemler**”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2001.
- Cüceloğlu, D., **İçimizdeki Çocuk**, İstanbul, 1998.
- Çelik,V., **Sınıf yönetimi**, Ankara, 2005.
- Digiulio, R., **Positive Classroom Management**, California, 1995.
- Doyle, W., **Handbook of Research on Teaching**, New York,1986.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F. C., **Maintaining In The Classroom Management Technigues**, 2nd ed, New York, 1982.
- Dönmez, B., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2004.
- Edwards, C. H.,**Classroom Dicipline and Management**, New Jersey,1997.
- Emer, E. T., **Teacher Emotion and the Dicipline and Management Functions**,
Spring, 1991.
- Erden, M., **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2003.
- Erden, M., **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul, 1998.
- Erdoğan, İ., **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2001.
- Fennimore, B, S., **Student-Centered Classrom Management**, New York,1995.
- Finn J. D. & Achilles, C. M., **American Educational Research Journal**, New York,
1990.
- Fontana, D., **Classroom Management**, London, 1985.

- Gerzon, M., Teaching democracy by doing it. **Educational Leadership**, (Aktaran: Saban, A.) New York, 1997.
- Ginott, H.G., **Between Parent and Child**, New York, 1965.
- Ginott, H. G., **Teacher and Child**, New York, 1972.
- Glasser, W., **Reality Therapy**, New York, 1975.
- Good, T., **Looking In Classrooms**, New York, 1991.
- Gordon, T., **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, (Çev. Aksay), E., İstanbul, 2006.
- Grossman, H., **Multicultural Classroom Management**, Spring, 1991.
- Grubaugh, S.& Houston, R., **The Clearing House**, New York, 1990.
- Güçlü, N., **Öğretmen Davranışları**, Ankara, 2000.
- Güleç, C., **Psikoterapiler**, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 1993.
- Günaydın, www. Hürriyetim.com (19.02.2006)
- Gürşimşek, I. Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri, **Eğitim Bilim Dergisi**, cilt:23, İstanbul, 1999.
- Güvenç, B., **İnsan ve Kültür**, İstanbul, 1979.
- Haigh, G., **Managing Classroom Problems in the Primary School**, London, 1990.
- Hall, C.S., & Lindzey, G., **Theories of Personality**, New York, 1978.
- Harder, H., **Contemporary Education**, London, 1990.
- Harmin, M. A., **Handbook for Teachers**, Alexandria, 1994.
- Hataway, W., **Important Elements of the Learning Environments**, Canada, 1987.
- Hesapçioğlu, M., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul, 1998.

- Hiebert, J. & Vearne, D., **American Educational Research Journal**, New York, 1993.
- Houston, G., S. & R., “Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behavior”, **The Clearing House**, London, 1990.
- Hull, J., **Classroom Skills. A. Teacher Guide**, London, 1990.
- Humphreys, T., **Disiplin Nedir? Ne Değildir?** (Çev. B. Çelik), İstanbul, 2002.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**, Sekizinci Bölüm, Madde 118.
- İpek, C., **Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen- Öğrenci İlişkisi**, Doktora Tezi, Ankara, 1999.
- Jacopsen, D. & Others, **Methods for Teaching**, Colombus, 1985.
- Johnson, S., **Teachers At Work. Achieving Success in Our Schools.**, New York, 1990.
- Jones, F.H., **Positive Classroom Discipline**, New York, 1987.
- Jones, F. V.& Jones, S.L., **Comprehensive Classroom Management**, Boston, 1998.
- Karip, E., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2003.
- Kauchak, D. P., **Learning and Teaching**, Boston, 1993.
- Kıran, H & diğerleri, **Etkili Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2005.
- Kohlberg, L., **The Psychology of Moral Development**, San Francisco, 1984.
- Kounin, J.S., **Discipline and Group Management in Classroom**, New York, 1970.
- Küçükahmet,L., **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, İstanbul, 2001.
- Küçükahmet, L. & diğerleri, **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, 2003.
- Lemlech, J.K., **Classroom Management**, New York, 1998.
- Maccown, A.N., **Discipline with Dignity in the Classroom**, New York, 1993.

- Nelson-Jones, R., **Danışma Psikolojisi Kuramları**,(Çev. Akkoyun F., Duyan V., Doğan S., Eylen B., Korkut F.), Ankara, 1995.
- Nelson, J.,Lott, L., Glenn, Çev. Koyuncu, M. S., **Sınıfta Pozitif Disiplin**, İstanbul, 2001.
- Okutan, M., **Disiplin Problemlerinin Sürekliliği**, Ankara, 2002.
- Özdayı, N., **Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış**, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, 2004.
- Özsoy, O., **Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim**, İstanbul, 2002.
- Özyürek, M., **Sınıfta Davranış Yönetimi**, Ankara, 1996.
- Pauly, E., **The Classroom Crucible**, New York, 1991.
- Redl, F.& Wattenberg, W.W.,**Mentah Hygiene in Teaching**, 2nd ed. New York, 1959.
- Saban, A., **Öğrenme-Öğretme Süreci**, İstanbul, 2002.
- Sarı, E., **Sınıf Yönetimi**, Ankara, 2002.
- Sarı, E., **Demokrasi Anlayışının Boyutları**, (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi: X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri), 2001.
- Sarıtaş, M., **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara, 2000.
- Saruhan Ş. ve Özdemirci A., “**Bilim, Felsefe ve Metodoloji Araştırma Yöntem Problemi (SPSS Uygulamaları)**”, İstanbul, 2005.
- Sinclair, E. K.,& Ryan, G., **Teaching and Teacher Education**, London, 1987.
- Şişman, M., **Öğretmenliğe Giriş**, Ankara, 2004.
- Taner, D., Taner, L., **Süpervision in Education. Problems and Practices**, New York, 1987.
- Taylor, A., **How Schools Are Redesigning Their Space?**, New York, 1993.

- TDK (Türk Dil Kurumu), **Türkçe Sözlük**, Ankara,1974.
- Tierno, M.J., **Adolescence** Fall, 1991.
- Titiz, T., **Okulda Yeni Eğitim**, İstanbul, 2000.
- Tosun, Ü., **Onurlu Disiplin**, İstanbul, 2002.
- Vural, B., **Aile- Okul Birlikteliği**, İstanbul, 2004.
- Vural, B., **Her Öğretmen Rehberdir**, İstanbul, 2004.
- Vural, B., **Nitelikli Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı**, İstanbul, 2004.
- Waterhouse, R., **Classroom Management**, Educational Press, Stafford, 1990.
- Weinstein, C., **The physical environment of the school: E review of the research.**
Review of Educational Research, 1979.
- Wolff, S., **Problem Çocuklar ve Tedavi**, Ankara, 1997.
- Woolfolk, A., **Educational Psycology**, Boston, 1998.
- Wood, G., **Schools That Work**, New York, 1992.
- Yalçınkaya, M., Günbayı, İ., **Sınıf Yönetimi**, İstanbul, 2006.
- Yavuzer, H., **Çocuk Psikolojisi**, İstanbul, 1998.
- Yazıcıoğlu, Y.,& Samiye, E., **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**,
Ankara, 2004
- Yavuzer, H., & diğerleri, **Çocuklarımız İçin Eğitim Sohbetleri**, Ankara, 2000.
- Yılmaz, H., **Öğretmenim Lütfen Bu Kitabı Okur musun?**, Konya, 2002.
- Yörükoğlu, A., **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul,1997.

EK-1

ANKET ÇALIŞMASI YAPILAN OKULLAR

1. 50. Yıl İlköğretim Okulu
2. Gültepe İlköğretim Okulu
3. İnkılap İlköğretim Okulu
4. İsmet İnönü İlköğretim Okulu
5. Kocatepe İlköğretim Okulu
6. Emek Dayanışması İlköğretim Okulu
7. Hızır Reis İlköğretim Okulu
8. TBMM İlköğretim Okulu
9. Yahya Kaptan İlköğretim Okulu
10. Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
11. SEKA İlköğretim Okulu
12. 30 Ağustos İlköğretim Okulu
13. Öğretmen Erkan Aydın İlköğretim Okulu
14. Ulusal Egemenlik İlköğretim Okulu
15. 28 Haziran Pansiyonlu İlköğretim Okulu
16. Dr. Ferdi Koçal İlköğretim Okulu
17. Şirinsulhiye İlköğretim Okulu
18. Ulugazi İlköğretim Okulu
19. Kılıçarslan İlköğretim Okulu
20. İbni Sina İlköğretim Okulu
21. Türk Prelli İlköğretim Okulu
22. 7. Boru İlköğretim Okulu

23. Topçular İlköğretim Okulu
24. Saraybahçe İlköğretim Okulu
25. Muammer Aksoy İlköğretim Okulu
26. Mehmet Akif İlköğretim Okulu
27. Derbent Ata İlköğretim Okulu
28. Nusretiye İlköğretim Okulu
29. Derbent İlköğretim Okulu
30. Zafer İlköğretim Okulu
31. Acısı Türk Fransız Kardeşlik İlköğretim Okulu
32. Balaban İlköğretim Okulu
33. Mehmetçik İlköğretim Okulu
34. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
35. Maşukiye Leyla Sarıgöl İlköğretim Okulu
36. Tavşantepe İlköğretim Okulu
37. Mimar Sinan İlköğretim Okulu
38. Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu
39. Atatürk İlköğretim Okulu
40. Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu
41. Yarbay Refik Cesur İlköğretim Okulu
42. Uzunçiftlik Dürdane Özdilek İlköğretim Okulu
43. Bekirpaşa Vakıf İlköğretim Okulu

EK-2

ANKET FORMU

Değerli meslektaşım;

Bu araştırma, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında yürütülen, “İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi” yüksek lisans tezi, alan çalışması ile ilgili araştırmayı kapsamaktadır.

Aşağıdaki sorulara ne kadar samimi, ciddi, dikkatli ve işe yönelik cevaplar verirseniz araştırmamızın geçerliliği ve güvenilirliği o oranda artacaktır. Anketimiz iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, siz değerli meslektaşlarımızın kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik altı soru bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde, sınıf disiplinini sağlamada kullanılan yöntemler ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileri ile ilgili 40 soru yer almaktadır.

Anketi oluşturan soruları cevaplamak çok kıymetli olduğunu bildiğimiz on (10) dakikanızı alacaktır. Ancak bu çalışma sonucu elde edilecek olan bulguların, ilköğretim okullarında etkili ve kalıcı sınıf disiplininin sağlanmasına önemli katkılarda bulunacağı kanaatindeyiz.

Değerli katkılarınız için teşekkürlerimizi sunar, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. C.Gazi UÇKUN

Hayran GÜNDOĞDU
Beykent Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz**

() Bayan () Erkek

2. **Eğitim düzeyiniz**

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

3. **Mezun olduğunuz bölüm**

() Sınıf Öğretmenliği () Diğer

4. **Meslekteki kıdeminiz**

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5. **Kaçıncı sınıfta okutuyorsunuz?**

() 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf () 5.sınıf

6. **Aynı sınıfta kaç yıldır okutuyorsunuz?**

() 1 yıldır () 2 yıldır () 3 yıldır () 4 yıldır () 5 yıldır

İKİNCİ BÖLÜM

Sınıf içerisinde, disiplini sağlamada kullandığınız **psikolojik, sosyal ve maddi ödül** uygulamalarının öğrencilerinizi etkileme durumunu işaretleyiniz.

S. No.	SINIF DİSİPLİNİ SAĞLAMADA KULLANILAN YÖNTEMLER	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
1	Takdir etmek					
2	Güven ve cesaret vermek					
3	Değer vermek					
4	Bireysel görüşmek, yakınlık göstermek					
5	Alkışlatmak					
6	Ayrıcalıklar vermek					
7	Beden dilini kullanmak					
8	Kendini ifade etme fırsatı tanımak					
9	Görev ve sorumluluk vermek					
10	İstedığı etkinliklere katılmasına izin vermek					
11	Uyulacak kuralları öğrencilere belirtmek					
12	Çalışmalarını sınıfta sergilemek					
13	Toplantılar düzenlemek					
14	Adını şeref köşesine asmak					
15	Eve övgü notları yollamak					
16	Şeker, çikolata, defter, kitap vs. vermek					
17	Defterine imza atmak, ödevine yıldız koymak					
18	Kurdele vs. takmak					
19	Takdir, teşekkür belgesi vermek					
20	Evini ziyaret etmek					

Sınıf içerisinde, disiplini sağlamada kullandığınız **psikolojik, sosyal ve fiziksel ceza** uygulamalarının öğrencilerinizi etkileme durumunu işaretleyiniz.

1	Göz teması ve sessiz uyarıcılar kullanmak					
2	İlgi göstermemek, görmezden gelmek					
3	Sınıf huzurunda uyarmak					
4	Sınıf karşısında özür diletmek					
5	Sınıfta öğrencilere yargılatmak					
6	Söz hakkı vermemek					
7	Kınamak					
8	Korkutmak					
9	Yalnız oturtmak					
10	Arkadaşından veya grubundan ayırmak					
11	Müdüre veya müdür yardımcılara göndermek					
12	Velisini okula çağırarak					
13	Bireysel ve toplu etkinliklerden alıkoymak					
14	Teneffüse çıkarmamak					
15	Sınıftan atmak					
16	Tek ayak üstünde tutmak					
17	Ödev veya iş cezası vermek					
18	Tokat veya cetvelle vurmak					
19	Saçını veya kulağını çekmek					
20	Bütün sınıfı cezalandırmak					

Sınıf disiplini sağlamada kullandığınız farklı uygulamalar varsa aşağıdaki boşluğa yazınız.

EK-3
İNKILAP İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE
İZMİT

İLGİ : (a) 09 Mayıs 2006 tarihli dilekçem.

(b) MEB. İlgı Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 30.05.2006 gün ve Sayı:B.08.EGD.0.33.05.311-742/2366 sayılı yazısı.

(c) Beykent Üniversitesinin Tez Öneri Onayı.

1. İlgı (a) dilekçe ile; Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında eğitim gördüğümü ve tez konumla ilgili KOCAELİ Merkez (İzmit) İlçedeki ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerine dilekçemin ekindeki anketi uygulamak için onay verilmesi için başvuruda bulundum.

2. İlgı (b) ile araştırma talebimin incelendiği ve araştırmanın problemi, amaçları ve yöntemi konusunda bilgilere ulaşılamadığı, kurum/üniversite onayının olmadığı, amacının, uygulama alanının, hedefinin, stratejisinin, tarihinin ve sınırlılıklarının bilinmesi gerektiği, uygulama izni istenen araştırmanın belirlenen ölçütlere uygun hale getirilmesi durumunda araştırmanın yeniden değerlendirileceği bildirilmiştir.

3. Tez konum "İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi" dir. Tez konumla ilgili ilgi (c) üniversite onayı EK-A' dadır.

4. Araştırma ile ilgili bilgiler (amacı, uygulama alanı, hedefi, stratejisi, tarihi ve sınırlılıkları) EK-B' dedir.

5. Tez konumla ilgili olarak; EK-C' deki anketi, EK-D' deki okullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulamak istiyorum.

Gerekli müsaadenin verilmesini arz ederim. 05 Temmuz 2006

Hayran GÜNDOĞDU
İnkılap İlköğretim Okulu
Sınıf Öğretmeni

EKLER :

EK-A (Tez Öneri Onayı)

EK-B (Araştırma İle İlgili Bilgiler)

EK-C (Uygulanacak Anket)

EK-D (Anket Çalışması Yapılacak Okul Listesi)

ADRES :

İnkılap İlköğretim Okulu

İZMİT

TELEFON : 0505 785 71 02

EK-4
T.C
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Flitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.F.GD.0.33.05.311-1069/3877
Konu : Araştırma İzni

12/09/2006

KOCAELİ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 12.05.2006 tarih ve B.08.4.MEM.4.41.09-510/17391 sayılı yazınız.

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Hayran GÜNDOĞDU'nun "İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının, İliniz merkez ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Beykent Üniversitesi tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (2 sayfa - 46 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

M.E.B. EĞİTİM BAKANLIĞI
15.1.9.2006
Vali Y.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar

EKLER :
EK-1: Araştırma Örneği (1 Adet-2 Sayfa)
Ek-2: Okul Listesi 11 Adet-1 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

13 Şubat 1972 tarihi Çanakkale doğumluyum. İlköğrenimimi İstiklal İlkokulu ve Merkez Ortaokulu'nda, ortaöğrenimimi Çanakkale Lisesi'nde tamamladım. 1991 yılında Trakya Üniversitesi Çanakkale Eğitim Yüksekokulu'nu bitirdikten sonra öğretmenlik mesleğine, Zonguldak'ın Çaycuma ilçesinde başladım. 1996 yılında 18 Mart Üniversitesi 2+2 Lisans Tamamlama Programını bitirdim. Daha sonra Tekirdağ ilinin Çerkezköy, Bitlis ilinin Tatvan ilçesinde görev yaptım. Halen İzmit'te öğretmenlik mesleğimi sürdürmekteyim. 2005 yılında da, Beykent Üniversitesi İşletme Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladım.

Özel ilgi alanlarım; edebiyat, müzik, resim, tarih ve eğitim bilimleridir.

Yabancı dilim İngilizce olup, evli ve bir çocuk annesiyim.

Hayran GÜNDOĞDU

AUTOBIOGRAPHY

I was born at 13 February of 1972 in Çanakkale. I graduated from İstiklal and Merkez Primary School. Then I graduated from Çanakkale High School. After graduated from Çanakkale Educational High of Trakya University, I worked as a teacher at Çaycuma province of Zonguldak. I gained 2+2 degree which represents fulfilling graduate in 1996 at 18 Mart University. Then I worked at Çerkezköy province of Tekirdağ and Tatvan province of Bitlis. Now I'm working as at primary school teacher in İzmit. I have begun my P.C. at Beykent in 2005.

My hobbies; lecture, music, history, paint and educational science.

My foreign language is English. I am married and have one child.

Hayran GÜNDOĞDU